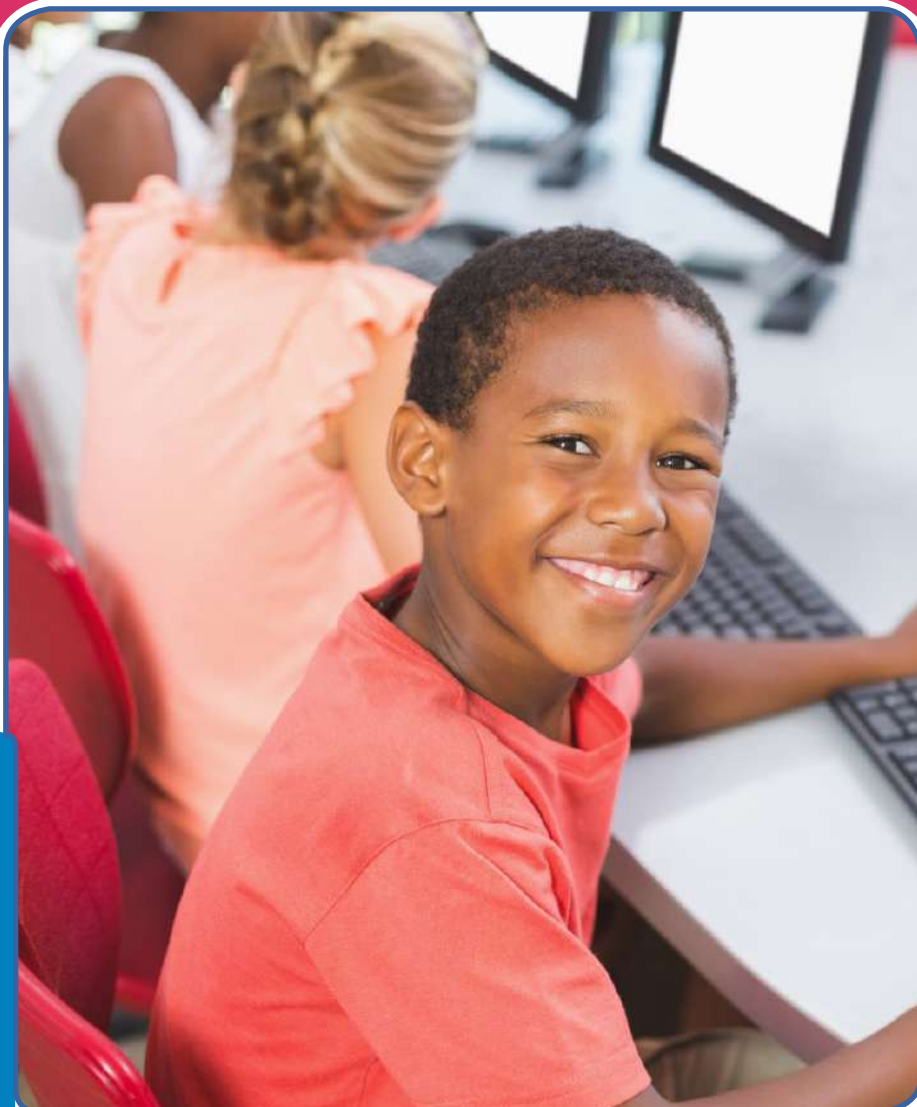




La educación
es de todos

Mineducación



**Ruta de orientación
didáctica para la enseñanza
de las ciencias sociales
Conjunto de grados 6.º y 7.º**

**Ruta de orientación didáctica para la
enseñanza de las ciencias sociales
Conjunto de grados 6.º y 7.º**

Agradecimientos

Ministerio de Educación Nacional

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Olga Lucía Pérez García

Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angelica Zea Silva

Coordinadora de Referentes

Luz Magally Pérez Rodríguez

Equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional

Carolina Valencia Vargas, asesora del Despacho de la Ministra

Carolina Duque Martínez, equipo Ciencias Sociales

Natalia Hernández Melo, equipo Ciencias Sociales

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

Director General

Juan Sebastián De Zubiría Ragó

Directora de Unidad

Patricia Parra Sarmiento

Coordinación Académica

María Isabel Otero Cubillos

María Fernanda Gómez Rondón

Asesora en Historia

María Fernanda Gómez Rondón

Diseño didáctico

Arturo Suavita Peña

Desarrollo didáctico

Edisson Díaz Sánchez

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Fabian Andres Gomez Pico

Corrector de Estilo

Rafael Humberto Castro Fernández



Tabla de contenidos

	Introducción	6
	Algunas consideraciones sobre los niños y niñas que cursan los grados 6.º y 7.º	7
	Orientaciones didácticas para la enseñanza las ciencias sociales	28
	Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación)	29
Ejercicio 1	Ejercicio práctico 1	30
	Paso 0: programo mi tema	30
	Paso 1: proceso de exploración	31
	Paso 2: proceso de contextualización e interpretación	34
	Paso 3: proceso de interpretación	46
	Paso 4: proceso de proyección ciudadana	62
Ejercicio 2	Ejercicio práctico 2	78
	Paso 0: programo mi tema	78
	Paso 1: proceso de exploración	79
	Paso 2: proceso de contextualización e interpretación	84
	Paso 3: proceso de interpretación	104
	Paso 4: proceso de proyección ciudadana	107
Ejercicio 3	Ejercicio práctico 3	111
	Paso 0: programo mi tema	111



Ejercicio 4

Ejercicio 5

[Paso 1: proceso de exploración](#)..... 128

[Paso 2: proceso contextualización e interpretación](#)..... 135

[Paso 3: proceso interpretación](#)..... 149

[Paso 4: proceso de proyección ciudadana](#) 147

[Ejercicio práctico 4](#) 150

[Paso 0: programo mi tema](#)..... 150

[Paso 1: proceso de exploración](#)..... 151

[Paso 2: proceso de contextualización e interpretación](#)..... 158

[Paso 3: proceso interpretación](#)..... 173

[Paso 4: proceso proyección ciudadana](#) 187

[Ejercicio práctico 5](#) 197

[Paso 0: programo mi tema](#)..... 197

[Paso 1: proceso de exploración](#)..... 198

[Paso 2: proceso contextualización e interpretación](#)..... 204

[Paso 3: proceso interpretación](#)..... 222

[Paso 4: proceso proyección ciudadana](#) 240

Introducción

En el 2017, el Congreso de la República promulgó la Ley 1874, centrada en reestablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media. Sus objetivos específicos incluyen tres aspectos claves en los procesos de formación en el área: el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación colombiana, el desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión de procesos históricos y sociales y la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en el país.

En el proceso de implementación de la Ley 1874 del 2017, el Ministerio de Educación Nacional ha liderado acciones para articular la disciplina de la Historia a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales. Entre ellas se destaca la creación de un conjunto de guías didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media cuyo propósito es el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico y al pensamiento histórico, social y geográfico, así como a competencias científico-sociales en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De este conjunto forma parte la Guía de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en básica secundaria - grados 6.º y 7.º. Este material pedagógico que se comparte con la comunidad educativa se concreta en una ruta articulada en cuatro momentos didácticos: la exploración, la indagación, la contextualización y la proyección ciudadana. Cada uno de los pasos, a su vez, promueve que los niños y niñas reflexionen, analicen, interpreten, evalúen y adopten una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro. Esta propuesta didáctica, adicionalmente, permite una articulación con la educación para la ciudadanía al promover en los estudiantes la empatía y el análisis del contexto desde un marco ético, crítico, creativo y reflexivo.

Para alcanzar el propósito propuesto, la guía ha sido estructurada en cinco componentes. El primero de ellos, Consideraciones sobre los niños del conjunto de grados 6.º y 7.º, presenta una caracterización general de los estudiantes de estos grados teniendo en cuenta algunos aspectos de su desarrollo. Esta información contribuye a que los docentes planeen estrategias centradas en las habilidades propias de la edad, buscando, además, avanzar hacia formas más complejas de aprendizaje. Así mismo, pueden enriquecer su planeación con aspectos particulares evidenciados en su quehacer docente.

Apoiados en el segundo componente, ¿Qué procesos de aprendizaje de las ciencias sociales son propios en esta etapa de desarrollo?, los docentes pueden conocer el qué y el para qué de las propuestas de desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico para esta etapa particular; igualmente, pueden identificar las habilidades que se pueden desarrollar en esta etapa y que es pertinente tener en cuenta en los procesos de planeación.



El tercer componente, ¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?, presenta tipos de evaluación del aprendizaje, así como sugerencias para aplicar cada uno de estos.

El cuarto componente, titulado Orientaciones didácticas, brinda al docente caminos posibles para desplegar procesos de enseñanza aprendizaje encaminados al desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico.

El quinto y último de los componentes presenta y desarrolla cinco ejemplos prácticos que, al tener como referente los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, ponen en diálogo el qué y el para qué de los diferentes tipos de pensamiento abordados con las habilidades propias de la etapa de desarrollo y los procesos de evaluación.

Esta guía proporciona diversas estrategias para la enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales; sin embargo, estas adquieren sentido en la medida en que los docentes las incluyen y las ponen en diálogo con su experiencia, el contexto y las particularidades de su entorno.

Algunas consideraciones sobre los niños y niñas que cursan los grados 6.º y 7.º

Partir de una caracterización de los niños y niñas de los grados 6.º y 7.º permite a los docentes reconocer y comprender algunos aspectos psicosociales y cognitivos propios de estas edades para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Esto es necesario para diseñar las estrategias de enseñanza en consonancia con los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes. Dichas estrategias, además, deben ampliar las fronteras del saber de los estudiantes, “respondiendo así a niveles crecientes de complejidad, lo que se refleja tanto en las formas de aproximarse al conocimiento, como en los conceptos propios de las ciencias y los compromisos personales y sociales” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 115).

La tabla 1 relaciona algunos rasgos característicos de los niños del conjunto de grados 6.º y 7.º basados en la teoría de la psicología genética de Jean Piaget. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de adaptación de las estructuras mentales al entorno del sujeto; en otras palabras, un incremento progresivo de las habilidades para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea (Piaget, 1970).

Tabla 1. Aspectos psicosociales y cognitivos para el conjunto de grados 6.º y 7.º

Aspectos cognitivos y psicosociales	Grado sexto	Grado séptimo
<p>Desarrollo cognitivo: operador formal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◈ El estudiante empieza a desarrollar el pensamiento deductivo a través de operaciones proposicionales (combinaciones). ◈ Adquiere las herramientas para solucionar problemas abstractos, lo que se manifiesta en la formulación de explicaciones que somete a prueba a través de ejercicios de indagación y organización de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ◈ En este grado los estudiantes alcanzan la etapa de las operaciones formales, lo que supone una mayor capacidad de reversibilidad y abstracción en su pensamiento. Esto se evidencia en el uso de un sistema explícito de enunciados hipotéticos y de la lógica proposicional. Se amplía su espectro cognitivo al incorporar y fortalecer conceptos que les permiten abordar el estudio del mundo desde en una escala amplia (local, regional, mundial).

Desarrollo psicosocial

- ◆ Afianza la habilidad prosocial a través del reconocimiento y respeto de diferentes posturas.
- ◆ Participa de manera activa en la construcción de normas de convivencia en la familia, colegio y su grupo de amigos.
- ◆ Toma decisiones responsables sobre el cuidado de sí mismo, de sus pares y de quienes lo rodean.
- ◆ Apoya a sus pares en la toma de decisiones responsables acerca del autocuidado.
- ◆ Asume una posición crítica frente a situaciones y hechos que afectan la sana convivencia y propone acciones de mejora.

Fuente: elaboración propia

Para abordar estos aspectos psicosociales y cognitivos de los niños y niñas de este conjunto de grados de básica primaria, la guía formula propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales que promuevan el pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y prácticas que familiaricen a los estudiantes con la formulación de preguntas y resolución de conjeturas (Prats, 2010), desde un pensamiento de corte social, geográfico, histórico y crítico.

Enfatizamos en la importancia de la didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales e invitamos a los docentes a privilegiar actividades en las que el estudiante asuma el protagonismo de su proceso de aprendizaje. Esto se logra a partir de una participación responsable, con el fin de propiciar el análisis de los fenómenos sociales y, por esta vía, desarrollar y fortalecer su pensamiento crítico y social (Jiménez-Becerra, 2020). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales adquiere un mayor dinamismo y pertinencia (Prats y Santacana, 2011), en estrecha articulación con la ética y la ciudadanía.

Para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de los grados 6.º y 7.º, es preciso tener en cuenta algunos rasgos característicos de su desarrollo. La descripción de estos rasgos, que se presenta a continuación, se estructura en cuatro ejes: por una parte, los tipos de pensamiento disciplinar de las ciencias sociales que se pretenden abordar en la enseñanza del área; en segunda instancia, las habilidades que el docente puede potenciar en los estudiantes de estos grados; en tercer lugar, las experiencias de aprendizaje sugeridas para el desarrollo del pensamiento crítico y, por último, la meta de aprendizaje.

Estos tipos de pensamientos comprendidos en el aprendizaje de las ciencias sociales están presentes en todas las etapas de desarrollo, en niveles de complejidad creciente, razón por la cual las habilidades para fomentar el pensamiento crítico y social se van adaptando según las características propias de cada una de estas etapas. En el caso de esta guía, las categorías que orientan y enmarcan el desarrollo de los tipos de pensamiento están asociados a las categorías de temporalidad (para el pensamiento histórico), espacialidad (para el pensamiento geográfico) y medio social y cultural (para el pensamiento social).

En las tablas 2 a 4 se presenta cada uno de los tipos de pensamiento propuestos, la categoría a la que está asociado, y la progresión que se puede observar en este grupo de grados, así como algunas estrategias de implementación sugeridas para los docentes.

Tabla 2. Progresión del Pensamiento Histórico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 6.º y 7.º




Pensamiento histórico

Categoría: temporalidad

Habilidad para acercarse a los hechos del pasado de forma interpretativa, analítica, propositiva y reflexiva

En Grado sexto









Características




- 

Los estudiantes aprenden a pensar históricamente a través de la comprensión de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente. Es decir, se acercan a la temporalidad a partir de la comprensión de hechos históricos de épocas distintas a la suya mediante el análisis de procesos de mediana y larga duración. En ese sentido, abordan aspectos cronológicos del tiempo (edades, milenios, siglos) y amplían el análisis de los fenómenos en el marco de las continuidades, simultaneidades, permanencias y rupturas. Sumado a lo anterior, apropia el lenguaje temporal a partir de preguntas como ¿cuándo?, ¿en qué siglo?, ¿en qué orden se desarrollaron los hechos?, ¿fue antes o después de?, ¿qué características tenía esta época?, ¿qué actores participaron en los hechos?, con el ánimo de comprender que el tiempo en el que transcurren las actuaciones humanas acontecen en un pasado, un presente y con perspectiva de futuro.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?







El docente puede guiar al estudiante en la organización cronológica de los eventos de su cotidianidad, así:

-  Identificando y comparando los cambios tecnológicos de los pueblos originarios de diferentes lugares.
-  Identificando el impacto de las actividades económicas en el desarrollo de diferentes grupos humanos
-  Identificando las transformaciones que implicaron el paso del nomadismo al sedentarismo.
-  Situándose en el tiempo histórico e identificando múltiples sistemas de tiempo utilizadas en diferentes culturas para organizar y comprender acontecimientos.
-  Construyendo y comparando líneas de tiempo simultáneas.
-  Formulando narraciones con testimonios y legados del pasado.
-  Identificando hitos y acontecimientos importantes para el periodo que se está analizando.
-  Identificando elementos del pasado presentes en la cultura actual y en la vida cotidiana, como la lengua, las costumbres y los objetos, entre otros.


-  Identificando y explicando rupturas y permanencias.
-  Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro.
-  Identificando y comparando los cambios tecnológicos en diferentes contextos y épocas. Por ejemplo, comparando las técnicas agrícolas implementadas por sociedades originarias con las utilizadas en la actualidad.


En Grado séptimo


Características


-  Los estudiantes reconocen y periodizan el tiempo histórico estableciendo relaciones y explicaciones de, cambio, permanencia y simultaneidad. Así mismo, analizan el presente partiendo de los hechos y sucesos que son del pasado y viceversa.
-  Las relaciones y explicaciones de cambio van adquiriendo mayor complejidad en la medida en que los fenómenos son abordados desde la interacción entre sujetos de diferentes épocas y contextos estudiados (sincronía), así como desde el estudio del mismo fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
-  Construyen secuencias de sucesos identificando puntos de referencia.
-  Identifican que cada época tiene sus propios procesos y fenómenos que se relacionan entre sí.
-  Caracterizan y diferencian los elementos propios que forman parte de los ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos.
-  Abordan el tiempo personal, el tiempo social, el tiempo cronológico y el tiempo histórico, lo cual supone que los estudiantes puedan articular secuencias y simultaneidades y que refuercen el dominio del tiempo cronológico con magnitudes complejas.


¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?


- 


Analizando cambios técnicos y tecnologías que crearon los primeros homínidos y su desarrollo a través de la construcción de objetos, templos y artefactos.
- 


Creando secuencias a partir del reconocimiento de acciones y reacciones (relaciones causa-efecto).
- 

Identificando que cada época tiene sus propios procesos, fenómenos y eventos que se relacionan entre sí. Para este propósito, se pueden analizar acontecimientos de corta duración (la creación de un parque en la comunidad, por ejemplo), con el fin de entender el presente y la cotidianidad; así mismo, procesos coyunturales en los que se observen hechos de mediana duración (la peste negra) y su incidencia en los cambios, permanencias y rupturas entre los contextos y los grupos humanos; finalmente, el estudio de eventos de larga duración que permiten entender la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas en un espacio y tiempo determinados.
- 

Interpretando la evolución del núcleo urbano de una ciudad a través de series de planos, con el fin de ver los cambios, continuidades y transformaciones.
- 

Estableciendo relaciones de causa-efecto a partir del análisis de descubrimientos, inventos, cambios tecnológicos, hechos históricos en los cuales se analicen causas inmediatas y causas lejanas.
- 

Analizando el presente y la cotidianidad a través del estudio de acontecimientos de corta duración.
- 

Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.
- 

Estableciendo relaciones entre procesos, fenómenos y eventos de una época a partir del análisis de diferentes tipos de fuentes.

Tabla 3. Progresión del pensamiento geográfico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 6.º y 7.º



Pensamiento geográfico

Categoría: espacialidad


Habilidad para conocer, reconocer e interpretar las variables del espacio (puntos cardinales, ubicación, ecosistemas, altitud, latitud, paisaje) y de entender la interrelación entre estas y las variables sociales, económicas, políticas y culturales

En Grado sexto

Características

El estudiante se aproxima a la espacialidad a partir de la ampliación de su noción de espacio (local, regional, nacional y global) al comprender las transformaciones del espacio físico en la corta y larga duración.

 Apropiando el concepto de paisaje y territorio, los factores que inciden en sus transformaciones (fenómenos naturales, usos del suelo por parte de los grupos humanos, entre otros).

 Identificando las características del espacio habitado, espacio percibido y espacio vivido en situaciones concretas.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

 Manejando nociones espaciales globales y habilidades de localización, orientación, descripción y análisis de formas de relieve terrestres y paisajes para la construcción conceptual de espacio vivido y espacio percibido.

 Observando directa e indirectamente paisajes para identificar su transformación por la incidencia de procesos naturales o antrópicos: colores, texturas, características, tipo de línea dominante (curva, vertical, horizontal), además de flora, fauna y tipo de suelo).

 Leyendo e interpretando mapas (título, escala, límites, tema y escala cromática).

 Seleccionando fuentes para ampliar la concepción espacial (censos, fotografías, imágenes satelitales, periódicos y revistas).

 Analizando las múltiples causas que inciden en las transformaciones territoriales a través del tiempo.

 Identificando problemáticas y conflictos en la apropiación de los territorios entre diferentes sociedades. Analizando la incidencia del uso de recursos naturales en el desarrollo de procesos históricos.


En Grado séptimo

Características

El estudiante se aproxima a la categoría espacialidad desde las relaciones ciudad/campo y urbano/rural, desarrollada a través de representaciones cartográficas (espaciales y sociales).

El propósito es facilitar la comprensión de los cambios y permanencias de los espacios habitados y, en ese sentido, relacionar, por ejemplo, las condiciones geográficas del territorio con los usos del suelo que se desarrollaron en dichos espacios.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

 Analizando las ciudades como territorios transformados cada vez por la cultura y mediados por el uso de las tecnologías y la información científica sobre el medio.






-  Estudiando el crecimiento de las ciudades, el impacto ambiental y la generación de los nuevos paisajes y usos del suelo.
-  Interpretando los diferentes tipos de mapas y formas de representar los espacios geográficos, identificando sus elementos característicos (título, coordenadas geográficas, rosa de los vientos, escala y la presentación temática a través de convenciones).
-  Analizando las migraciones en un territorio a través del tiempo y caracterizando los factores económicos, políticos, culturales y educativos de esos movimientos poblacionales.
-  Analizando la incidencia del uso de recursos naturales en el desarrollo de procesos históricos.
-  Analizando las transformaciones geopolíticas promovidas por conflictos de escala local, regional o mundial.



Tabla 4. Progresión del pensamiento social: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 6.º y 7.º




Pensamiento social

Categoría: medio social y cultural

Habilidad para analizar e interpretar las prácticas sociales y construir una postura crítica frente a la realidad social

En Grado sexto




Características

 En este grado, el estudiante comprende los procesos sociales desde una perspectiva que integra los tipos de pensamiento histórico, geográfico y social. En ese sentido, por ejemplo, reconoce en su identidad las características físicas, emocionales y culturales de la sociedad a la que pertenece (juegos, ancestralidades, vestuario, usos y costumbres, alimentación, tradición oral, entre otros).

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?


 Identificando y caracterizando la diversidad cultural y la herencia étnica de los grupos originarios de los diferentes continentes.

 Identificando fuentes históricas (objetos, textos, canciones, vestuario, rituales, alimentos) que acerquen al análisis de experiencias y prácticas culturales a los hombres y mujeres de pueblos originarios.




-  Evidenciando objetos que permanecen en la vida cotidiana de los ciudadanos, como morteros, herramientas, sistema de cultivos, textiles y oferta gastronómica característicos de cada cultura.
-  Fortaleciendo la capacidad para expresar opiniones e inconformidades de manera dialogada (debatir, proponer, llegar a acuerdos o tener desacuerdos).
-  Identificando el significado e importancia de los conceptos de derecho y deber y su aplicación en sus prácticas cotidianas en ejercicios de convivencia.

En Grado séptimo

Características

-  En este grado, el estudiante comprende cómo una idea puede provocar rupturas y cambios significativos en la vida de las personas y las sociedades. En ese sentido, comprende la importancia de los escenarios de interacción social para el aprendizaje de tradiciones y prácticas culturales de los grupos humanos y participa en la construcción de acuerdos básicos y necesarios para el logro de metas comunes en su contexto cercano (amigos, compañeros y familia), a la vez que se compromete con su cumplimiento.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Identificando situaciones particulares de vulneración de derechos (ya sea de individuos o de grupos) en diferentes lugares y momentos, mediante los cuales los estudiantes puedan manifestar de manera crítica y reflexiva sus argumentos sólidos y veraces a favor o en contra.
-  Comprendiendo que, a lo largo del tiempo, los territorios han estado previamente ocupados por grupos humanos que han dejado una huella relevante y presente en las culturas y sociedades (lenguas, gastronomía, religión, ritos, música, bailes, literatura, oralitura, conocimiento botánico y los dichos populares, entre otros).
-  Identificando las características de las comunidades étnicas americanas y africanas con el propósito de valorar la riqueza pluriétnica y multicultural como aspectos fundamentales para pensar sobre realidades incluyentes y diversas.



Participando en espacios democráticos que promuevan la toma de decisiones encaminadas al logro de metas colectivas.



Reconociendo características de diferentes comunidades (pueblos indígenas, campesinos, comunidades negras afroamericanas), a través del análisis de su relación con la tierra, su cosmogonía y su valoración y cuidado de los territorios.

Para lograr el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento propios de las ciencias sociales ya referidos, se sugiere a los docentes diseñar estrategias que apunten desarrollar las habilidades propias del pensamiento científico-social, tales como la observación, la predicción, el planteamiento de hipótesis y la formulación de preguntas y respuestas. Tales habilidades, que se basan en procedimientos cognitivos como los de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, apuntan, en general, a la construcción del conocimiento, al desarrollo del pensamiento crítico y son, por ende, fundamentales para resolver problemas de todo tipo.

En este proceso de construcción de pensamientos, habilidades y competencias propios de las ciencias sociales en este conjunto de grados, la riqueza didáctica implica la resolución de preguntas y conjeturas, en lo cual los niños pueden aplicar acciones científico-sociales que les permitan imaginar, explorar, crear nuevas opciones, curiosar, resolver problemas cotidianos, preguntar, probar y tomar decisiones en el marco de la relación entre el pasado, el presente y el futuro. La tabla 5 señala la relación entre las habilidades involucradas en el desarrollo del pensamiento científico-social y los tipos de pregunta que favorecen experiencias de investigación; además, presenta algunos alcances del pensamiento crítico, desde los estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 6.º a 7.º.

Tabla 5. Habilidades para desarrollo del pensamiento científico-social y su relación con el pensamiento crítico

Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico-social	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para los estudiantes del conjunto de grados 1º a 3º Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Observación	Habilidad para usar los sentidos con el fin de obtener información de su entorno, seleccionando de modo consciente los aspectos más relevantes de determinada investigación o problema	Preguntas de evaluación Preguntas de evaluación Buscan que los estudiantes asuman posiciones a partir de la evaluación de los diferentes puntos de vista sobre el mismo hecho histórico	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocer que los fenómenos estudiados pueden ser observados desde diversos puntos de vista. ◆ Identificar y tener en cuenta los aspectos que inciden en los fenómenos estudiados (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).
Formulación de preguntas y respuestas	Habilidad reflexiva que permite cuestionarse y desarrollar el pensamiento, la identidad y la autonomía del pensamiento de otros al proponer nuestras estrategias y nuevas maneras de entender y resolver una situación		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formular preguntas esenciales acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.

Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para los estudiantes del conjunto de grados 1º a 3º Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Planteamiento de hipótesis	Habilidad que se basa en el conocimiento previo de los niños y que les permite brindar explicaciones o respuestas posibles a preguntas, hipótesis o problemas a los que puedan verse enfrentados	<p>Preguntas de exploración y reconocimiento Buscan que los estudiantes activen sus saberes previos como camino para construir nuevos conocimientos a partir de acciones de reestructuración y transformación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Plantear conjeturas que respondan provisionalmente estas preguntas.
Predicción	Habilidad que permite ir más allá de la información que se tiene a simple vista sobre los fenómenos o problemas que quieren comprenderse, cuestionándose sobre lo que se percibe y, así mismo, emprendiendo búsquedas sistemáticas, analizando la información y organizando las ideas para brindar soluciones y explicaciones en distintos contextos.	<p>Preguntas de investigación Pretenden que el estudiante use los métodos del científico social para buscar en las fuentes los datos que necesita para su proceso de construcción de conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Clasificar correctamente las fuentes utilizadas (primarias, secundarias, escritas, orales, iconográficas). ◆ Identificar las características básicas de los documentos utilizados (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla...). ◆ Recolectar y registrar

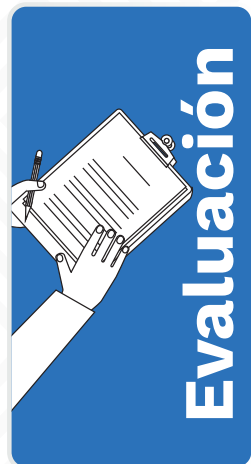
Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico-social	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para los estudiantes del conjunto de grados 1º a 3º Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
			sistemáticamente información obtenida de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas, virtuales). <ul style="list-style-type: none"> ◈ Sistematizar la información en función de las preguntas formuladas. ◈ Responder las preguntas iniciales a partir del proceso de sistematización. ◈ Analizar los resultados y plantear conclusiones. ◈ Comparar las conclusiones con las conjeturas iniciales.
Socialización de resultados y hallazgos	Habilidad de explicar y argumentar su punto de vista con apoyo de diferentes perspectivas científicas como producto de los resultados obtenidos en su proceso de investigación, que les permitan proponer posibles soluciones de mejora para resolver los problemas propuestos.		<ul style="list-style-type: none"> ◈ Utilizar diversas formas de expresión (exposición oral, dibujos, carteleras, textos cortos...) para comunicar los resultados de la investigación. ◈ Citar adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida (contar a quién se entrevistó y cuáles libros y fotos fueron consultados).

Fuente: adaptación de Cardona, Gómez y Pino (2018) y de Ministerio de Educación Nacional (2006).

¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?

Para responder a esta pregunta, esta guía didáctica propone una evaluación integral, dialógica y formativa. En esta última se presenta un tipo de evaluación en función de quién evalúa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y otro en función del momento en que se hace la evaluación (diagnóstica, procesual y final). Adicionalmente, se plantean tipos de preguntas asociadas a qué evaluar.





Integral: busca la formación de los estudiantes en las dimensiones cognitivas, socioafectiva, físico creativa y ciudadana.

Formativa: aborda aquellas acciones que llevan a cabo los estudiantes, los padres de familia y los docentes y que brindan información que puede utilizarse para revisar y modificar las actividades de enseñanza aprendizaje con las que están comprometidos para lograr mejoras.

Dialógica: evalúa de manera permanente los procesos de enseñanza-aprendizaje identificando los avances y desafíos. Así mismo, establece a tiempo los ajustes necesarios, de tal manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de lograr las metas propuestas.

Autoevaluación: Es la que realiza el mismo estudiante. Con esta reconoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente.



Coevaluación: El estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro aprendiendo de los criterios que emiten los demás sobre su proceso.





Heteroevaluación: Los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje.




Figura 1. Perspectivas de la evaluación para la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia (MEN).

Para reconocer cómo aplicar los tipos de evaluación, en la tabla 6 se ofrecen algunos ejemplos propicios para estos grados.

Tabla 6. Tipos de evaluación y ejemplos de implementación en el grupo de grados 6.º y 7.º

Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 1º a 3º?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
	Autoevaluación	Actitudinal	Suscitar en el estudiante la reflexión acerca de los pasos seguidos para resolver una situación o realizar algo.	Se sugiere motivar la reflexión del estudiante acerca de su proceso de aprendizaje en las diferentes actividades planteadas. Para ello, se sugiere formular preguntas como ¿cuáles fueron mis aciertos?, ¿qué errores identifiqué en mi ejercicio?, ¿por qué razón me pude equivocar?, ¿qué plan de mejora puedo implementar?, ¿puedo demostrar lo que hice y cómo lo hice?
	Heteroevaluación	Procedimental	Implementar experiencias de evaluación diagnóstica que permitan identificar los saberes de los estudiantes frente a los temas propuestos, así como el manejo de las habilidades asociadas a cada uno de los pensamientos ya descritos.	Se sugiere al docente implementar actividades que evidencien qué conocen los estudiantes sobre determinado tema y cómo adquirieron dicho conocimiento. Así mismo, estas actividades pueden girar en torno a las relaciones pasado-presente, causa-efecto, transformaciones espaciales y sociales en larga duración, entre otras.

Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 1º a 3º?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
		Cognitivo	Implementar experiencias de evaluación que evidencien el manejo de operaciones proposicionales y de herramientas para la resolución de problemas abstractos.	<p>Se sugiere al docente plantear situaciones problema que lleven al estudiante a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ plantear hipótesis; ◆ buscar información en fuentes de diferente naturaleza (imágenes, documentos, objetos, testimonios, entre otras); ◆ clasificar las fuentes entre primarias y secundarias; ◆ contrastar y analizar la información obtenida para construir respuestas; ◆ contrastar los hallazgos con las hipótesis iniciales.
	Coevaluación	Actitudinal	Privilegiar el trabajo en equipo con el propósito de fortalecer la construcción colectiva del saber (plantear soluciones a problemas cotidianos o preguntas planteadas en clase) y de promover en el estudiante la valoración de las fortalezas de sus compañeros para alcanzar los objetivos comunes.	<p>Se sugiere incentivar la coevaluación en los estudiantes a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ contrastar el trabajo ejecutado entre pares o equipos evaluando sus resultados y acudiendo a la retroalimentación oral; ◆ diseñando criterios de evaluación para el trabajo desarrollado por los diferentes grupos.

Los momentos propicios para acudir a uno u otro tipo de evaluación pueden verse en los diversos ejemplos prácticos que acompañan esta guía. En todos los casos, es importante que el docente tenga presente que los ejemplos son un referente y que es preciso aplicar las adaptaciones necesarias para que su propuesta de evaluación guarde relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

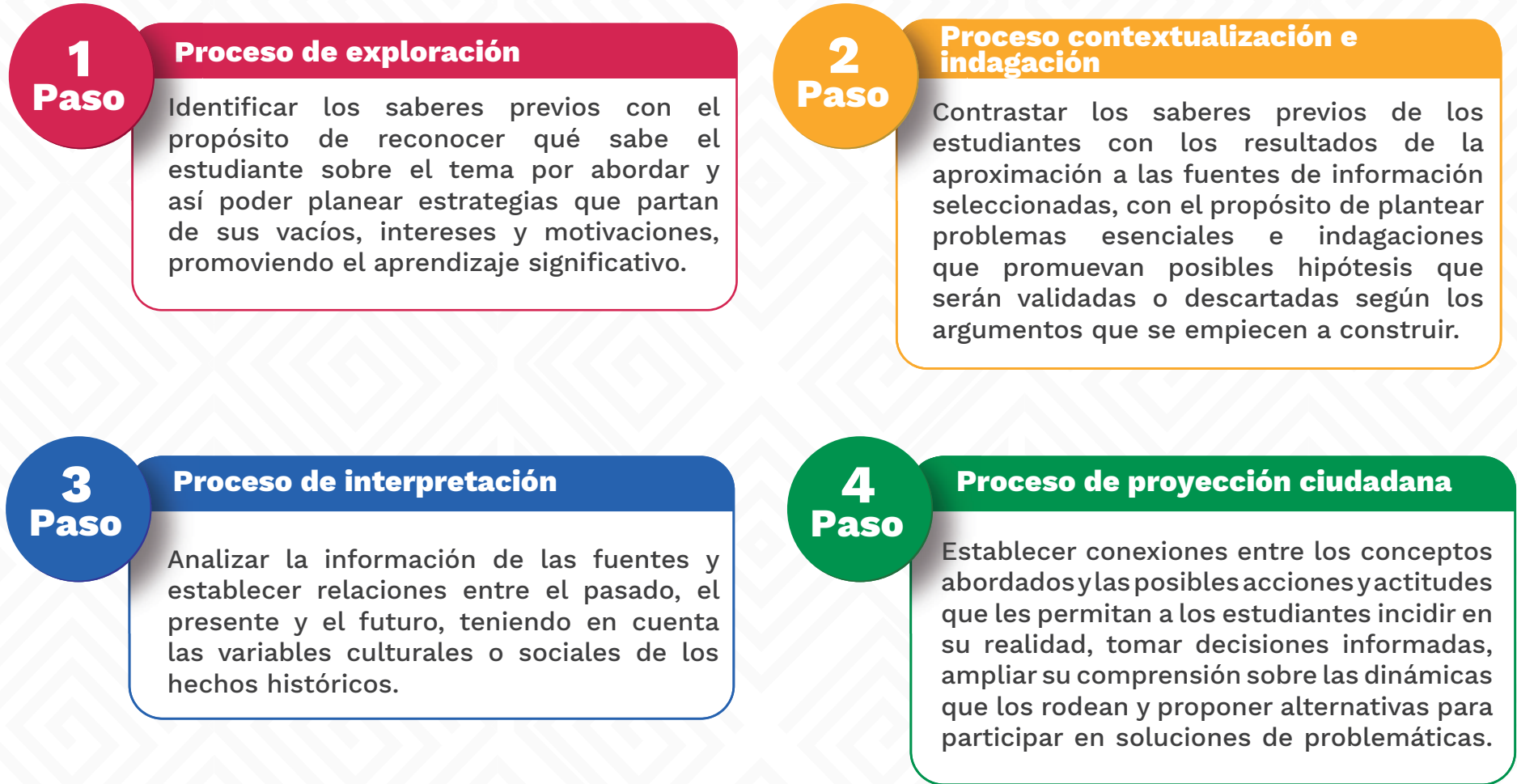
Orientaciones didácticas para la enseñanza las ciencias sociales

Las orientaciones didácticas que forman parte de esta guía tienen como objetivo ofrecer a los docentes caminos posibles para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico. Así mismo, estos se articulan con la formación en ciudadanía en la medida en que promueven en los estudiantes la empatía, el análisis del contexto y la adopción de una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro.

Para alcanzar este propósito, se plantea una ruta de enseñanza y aprendizaje compuesta por los cuatro pasos descritos en la tabla 7.



Tabla 7. Pasos de la ruta de enseñanza y aprendizaje



Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación)

Por último, la guía pone a disposición de los docentes un conjunto de cinco ejercicios prácticos de planeación que están articulados a la propuesta de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 6.º y 7.º y a los objetivos contemplados en el artículo 1 de la Ley 1784 del 2017.

Ejercicio práctico 1

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Latinoamérica pluriétnica y multicultural
Objetivo de enseñanza	Reconocer los aportes que los pueblos indígenas y afrodescendientes han hecho a la cultura latinoamericana
Pregunta general	¿Por qué es importante reconocer y valorar la esencia pluriétnica y multicultural de Latinoamérica?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Reconozco nuestros ancestros africanos e indígenas porque hacen parte de mi historia.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Social
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿A qué nos referimos cuando hablamos de riqueza? ◆ ¿Existen tipos de riqueza? ◆ ¿Qué es la diversidad cultural? ◆ ¿Por qué es importante reconocerla y valorarla? ◆ ¿Por qué se asegura que Latinoamérica es un territorio pluriétnico y multicultural? ◆ ¿Qué tradiciones de las etnias latinoamericanas conoce en los ámbitos de la gastronomía, la literatura, la oralitura, la música, la danza, el arte, las fiestas, entre otras)? ◆ ¿Qué personajes latinoamericanos de origen indígena, rom, raizal, palenquero o afrodescendiente conoce y admira y por qué?
<p>Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico</p>	<p>Objetivo: Identificar los saberes previos sobre la diversidad étnica y cultural de Latinoamérica a partir de la información obtenida de la lluvia de ideas y de las entrevistas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente organiza a los estudiantes en mesa redonda con el propósito de hacer una lluvia de ideas para dar respuesta a las preguntas de exploración y reconocimiento. 2. Los estudiantes seleccionan un moderador encargado de escribir en un lugar visible las respuestas a las preguntas, las principales reflexiones suscitadas, los aportes y las conclusiones a las que llegaron. Para este fin, se recomienda sistematizar la información recolectada en la siguiente tabla (HE1):

Objetivo: Identificar los saberes previos sobre la diversidad étnica y cultural de Latinoamérica a partir de la información obtenida de la lluvia de ideas y de las entrevistas.

1. El docente organiza a los estudiantes en mesa redonda con el propósito de hacer una lluvia de ideas para dar respuesta a las preguntas de exploración y reconocimiento.
2. Los estudiantes seleccionan un moderador encargado de escribir en un lugar visible las respuestas a las preguntas, las principales reflexiones suscitadas, los aportes y las conclusiones a las que llegaron. Para este fin, se recomienda sistematizar la información recolectada en la siguiente tabla (HE1):

Preguntas	Respuestas
¿Por qué Latinoamérica es un territorio multiétnico y multicultural?	
¿Cómo se puede reconocer en el presente la diversidad étnica y cultural de Latinoamérica?	
¿Qué tradiciones de las etnias latinoamericanas conoce, ha visto o ha practicado (gastronomía, música, danza, arte, fiestas entre otras)?	
¿Qué personajes latinoamericanos de origen indígena, rom, raizal, palenquero o afrodescendiente conoce y admira y por qué?	

3. Después de haber respondido las preguntas de la tabla del punto 2, cada miembro del grupo realizará una entrevista a una persona mayor de 60 años de edad. La misma deberá retomar las preguntas de exploración y reconocimiento, así como tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ◆ Registrar de forma escrita o por medio de audio o video la entrevista.
- ◆ Socializar con el entrevistado el propósito de la actividad.
- ◆ Establecer el tiempo de la duración de la entrevista.

4. En grupo, los estudiantes socializan los hallazgos de las entrevistas analizando y estableciendo una conclusión general a cada una de las respuestas.
5. En grupo, los estudiantes analizan la información obtenida de las entrevistas comparándolas con las respuestas de la tabla del punto 2. Algunas preguntas que pueden orientar este ejercicio son:
 - ◆ ¿Cuáles son los saberes comunes?
 - ◆ ¿Qué expresiones o términos comunes se encuentran en las respuestas?
 - ◆ ¿Qué disensos se encuentran entre las conjeturas y los hallazgos de la entrevista? (HE2)
 - ◆ ¿Qué respuestas les causaron asombro y por qué?
6. En plenaria, cada grupo socializa los resultados y establecen conclusiones relacionadas con el conocimiento que se tiene sobre la diversidad cultural de Latinoamérica en sus contextos escolar y familiar.

Habilidad por evaluar

Plantear conclusiones y argumentos a partir de información recolectada en la lluvia de ideas los hallazgos obtenidos en la entrevista.

Recomendación para evaluar

Recomendación para evaluar: (HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para ir construyendo y complejizando sus respuestas y argumentos de manera escalonada y a medida que escucha las reflexiones de sus compañeros y familiares con respecto a las preguntas planteadas.

(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para escuchar activamente el aporte de sus compañeros, trabajar en equipo, construir consensos, fortalecer argumentos y reflexionar sobre conclusiones alcanzadas por todos.



Fuente. Banco de imágenes

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Sabiduría ancestral indígena y afrodescendiente
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Social ◆ Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian la gastronomía peruana y la colombiana? ¿Por qué? ◆ ¿Por qué la gastronomía es un reflejo de la cultura y la historia latinoamericanas? ◆ ¿Qué finalidades espirituales, culturales e históricas tienen los rituales de algunos pueblos indígenas latinoamericanos? ◆ ¿Qué es un ritual de iniciación? ¿Por qué y para qué existen en una sociedad? ¿En tu cultura, qué rituales de iniciación existen y por qué son importantes? ◆ ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las concepciones de la muerte descritas en el texto y la de tu familia? ◆ ¿Qué simboliza la muerte en algunos ritos de las comunidades afrodescendientes de América Latina? ◆ ¿A quiénes se denominaron cimarrones? ¿Por qué son tan importantes para la historia y la riqueza cultural de Colombia? ◆ ¿Por qué perviven las técnicas artesanales de los pueblos étnicos latinoamericanos? ¿En dónde se ubica el palenque de San Basilio? ¿Por qué se formó y por qué es tan importante para la historia de nuestra nación? ¿Por qué se asegura que concentra riqueza cultural admirable?
Actividad sugerida	Objetivo: reconocer y promover el conocimiento de los legados ancestrales en Latinoamérica.

Artículos propuestos para el desarrollo de la actividad

Artículo 1

Hurtado, B. (2014). Desarrollo histórico de la gastronomía en el Perú. Universidad Nacional del Santa.

Resumen

El desarrollo alcanzado por la gastronomía peruana en los últimos años, responde a toda una evolución histórica de la sociedad peruana, que va desde los albores mismos de la civilización andina hasta nuestros días, en el presente trabajo explicaremos dicho proceso evolutivo, entendiendo la gastronomía como el estudio de la relación del hombre, su alimentación y su medio ambiente (entorno).

La gastronomía estudia varios componentes culturales tomando como eje central la comida, la gastronomía peruana se debe a las fusiones de las cocinas de las diversas culturas inmigrantes, mezclando sabores asiáticos, europeos y africanos con sabores indígenas de más de 3,000 años de antigüedad. La inmensa variedad de ingredientes que existe en tierras peruanas, gracias al territorio geográfico con el que contamos es uno de los factores por el cual nuestra cocina está llena de riqueza.

La Costa, ubicada al lado del Océano Pacífico, en un punto específico donde se produce una gran riqueza de vida marina, especialmente por los efectos de la Corriente de Humboldt, de aguas frías y la Corriente del Niño de aguas cálidas. Este fenómeno ha hecho de nuestro mar el más rico del mundo. En la Sierra, marcada por la cordillera de los Andes, encontramos distintas técnicas de cocción, como es la pachamanca (cocción bajo tierra, de tubérculos y viandas previamente maceradas). Tiene una gran variedad de tubérculos como el olluco, oca, mashua, arracacha.... En la Selva, situada en la Amazonía Peruana encontramos otras clase de hierbas y condimentos, como el sachá cilantro, el achiote, frutos como el camu-camu, la pitaya, el aguaje, la guanábana, la guayaba, el tumbo, etc. Peces de río, como el gran Paiche, el ractacara o la palometa entre otros.

Hoy, la cocina peruana representa una simbiosis de culturas culinarias. Nuestra diversidad de ingredientes, tanto nativos como los que llegaron de otras partes del mundo, permitieron la evolución de una culinaria amplia y diversa, en constante reinvención.

En la cocina peruana se fusionan varios miles de años de historia preinca, inca, colonial y republicana. El Perú fue el centro del Imperio Incaico, por consecuencia obtuvo un intercambio importante de productos entre los distintos poblados ocupados anteriormente por las Culturas preincas. El arribo de los españoles significó tres siglos de aporte culinario (influenciado por la presencia musulmana en la Península Ibérica). Más adelante, la llegada de esclavos de la costa atlántica africana trajo consigo la incorporación de esa gastronomía.

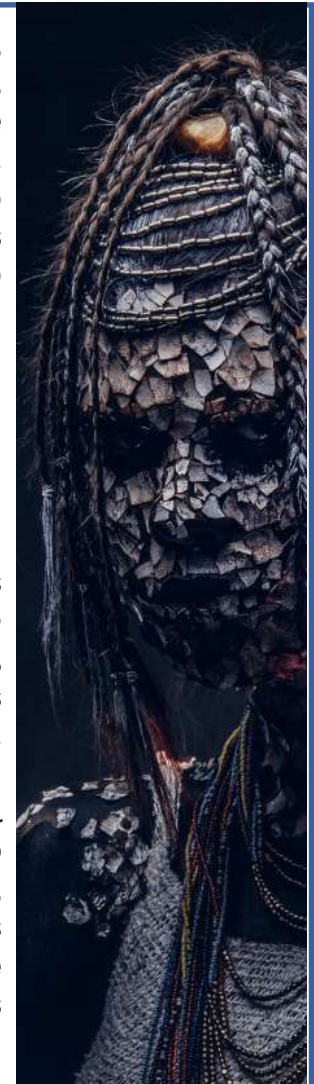
Artículo 2

Sztutman, R. (2018). Rituales: Pueblos indígenas en Brasil. Recuperado de: <https://pib.socioambiental.org/es/Rituales>

Los rituales de iniciación, por ejemplo, consisten en lograr que los neófitos (debutantes) sean separados de la convivencia social y, de esta manera, se sometan a un estado de liminaridad en el cual la frontera del mundo social, humano, parece borrarse. Solo pasando por ese estado de liminaridad es que el neófito podrá volver a este mundo, ahora de manera transformada.

Los rituales funerarios, por su parte, consisten en separar los vivos del muerto, haciendo que este último retorne al otro mundo, mundo no humano. Todo deceso ubica a los vivos, relacionados con el acontecimiento, en un estado de liminaridad. Por eso no es de sorprenderse que los rituales funerarios o pos funerarios sean en muchas oportunidades, entre los pueblos indígenas, aprovechados para la realización iniciática de los jóvenes.

Podemos decir que esa comunicación ritual se establece entre seres humanos y seres no humanos, como espíritus, divinidades, dueños de especies naturales, subjetividades que habitan cuerpos animales y vegetales, etc.; todos dotados de diferentes potencias. Pero no podemos olvidar que dicha comunicación termina por ser establecida entre personas provenientes de diferentes lugares: gente de otras aldeas, de otros territorios e inclusive de otras etnias.



Fuente. Banco de imágenes

Los rituales indígenas son una celebración de las diferencias. En primer lugar, de las diferencias entre los seres que habitan el cosmos. Los humanos saben que mucho de lo que poseen – aquello que denominamos cultura- no fue meramente “inventado” por ellos mismos, pero si tomado, en el tiempo del mito, de otras especies, e inclusive de enemigos que no se ven desde hace tiempo. Los rituales indígenas son, además de lo mencionado, una celebración de las diferencias entre los mismos seres humanos, diferencias sin las cuales no habría ni intercambio ni cooperación. Y para celebrar estas diferencias se pone en movimiento una intensa trama de obligaciones –de comida y bebida sobre todo, aunque también, en ciertas ocasiones, de cantos y artefactos-.

El ritual funerario de los bororo (estado de Mato Grosso), marca un momento especial en la socialización de los jóvenes. No solo porque muchos de ellos son iniciados formalmente, sino, también, porque es por medio de su participación en los cantos, danzas, excursiones colectivas de caza y de pesca que ellos tienen la oportunidad de aprender y percibir la riqueza de su cultura.

En la carrera de troncos, que está relacionada con la realización de diferentes rituales, los krahô (estado de Tocantins) se dividen en dos equipos, llamadas “mitades”. Cada uno de ellos carga una sección del tronco de buriti (u otro vegetal) cuyo formato, tamaño y ornamentación son variables. Los krahô son un grupo timbira, de la familia lingüística jê. Otros pueblos timbira y jê también realizan carreras de troncos.

Entre los canela (estado de Maranhão), grupo timbira, los niños son introducidos en su clase de edad por medio de algunos rituales de iniciación. Esos rituales entrenan a los pequeños para que se vuelvan guerreros. Tradicionalmente, la mayoría de las niñas está asociada de tal manera que reciben cintos de madurez, necesarios para contraer matrimonio.

En el yãkwa, ritual realizado por los enawenê-nawê (estado de Mato Grosso), los habitantes de la aldea, divididos en clanes, realizan un intercambio generalizado de alimentos, cantos y bailes. El ritual, que dura varios meses y posee dos fases distintas, intenta cumplir las enseñanzas de los espíritus subterráneos yakairiti.

La primera iniciación de los niños karajá (estados de Mato Grosso y Tocantins) ocurre a mediados de los siete u ocho años de edad. Consiste en la perforación del labio inferior, que recibirá un adorno. La perforación es realizada con la clavícula de un mono y ocurre en la presencia de los padres.

Artículo 3

Wabgou, M. (2012). Herencia negroafricana en Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/contra-relatos/article/view/20505/20172>

Resumen

Se observa que, entre las poblaciones afrocolombianas, existen y persisten valores y expresiones derivadas de la concepción africana de familia extensa junto con el sentido agudo de la solidaridad. En referencia con el África tradicional, tener descendencia es fundamental: es la respuesta a su deber de contribuir a la continuidad de la vida en la tierra.

De este modo, los cimarrones afrodescendientes lucharon por su libertad: Palenque (Colombia) se volvió el primer pueblo libre de América. Este elemento (libertad e independencia) ha sido determinante para el mantenido, tanto en el tiempo como en el espacio, de una identidad y unas expresiones culturales como la lengua palenquera.

Platos típicos como la carimañola, el cucayo, la presencia recurrente del ají, el mondongo, el ñame y la yautía entre otros.

Igual que en las tradiciones africanas, la muerte ocupa un lugar muy importante en las ritualidades practicadas por integrantes de comunidades negras en América Latina. La muerte es el nacimiento a otra vida. En este sentido observamos en los poblados palenqueros las ceremonias fúnebres denominadas «lumbalú», un ritual que se realiza en los funerales y durante los nueve días y noches después del sepelio.



Fuente. Banco de imágenes

Músicas y Danzas. La dimensión africana de las creaciones musicales y de danzas atraviesa las formas de músicas, danzas y recitales entre las comunidades afrocolombianas. Desde el Pacífico al Caribe colombiano, los djembés (tambores) no dejan de sonar en los aires musicales populares: currulao, mbasú, calipso, saporondó y bullerengue por ejemplo son pura herencia africana (de Hombres y mujeres traídos de Guinea, Camerún, Angola o Congo). Los antepasados africanos utilizaban el tambor para comunicarse y bailar en los días de fiestas; los tambores suenan a la hora de venir al mundo y a la hora de despedirse de la vida: convocan a la unidad.

De las músicas modernas destaca la champeta que, nacida en los barrios pobres y populares de Cartagena a finales de los setenta, emigró hacia Palenque de San Basilio. En la actualidad, de los reyes de la música champeta destacan figuras como Viviano Torres. Es una mezcla de soukous (Congo - África central-) y highlife (Ghana y Nigeria -África occidental-) que se fusiona con los ritmos caribeños (compa haitiano, rap-reggae-ragga, soca, calipso, entre otros). La gente marginalizada de los barrios populares vendedores de pescados, emboladores de zapatos, y músicos autodidactas- ha sido importante para dar a conocer la champeta en Colombia. Ahora, aun siendo una música popular, también es una de las más discriminadas en Colombia y el Caribe.

Artículo 4

Rivera Cruz, M., Alberti Manzanares, P., Vázquez García, V. y Mendoza Ontiveros, M. M. (2008). La artesanía como producción cultural susceptible de ser atractivo turístico en Santa Catarina del Monte, Texcoco. *Convergencia*, 15(46), 225-247. Recuperado el 8 de abril del 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000100010&lng=es&tlng=es.

Desde la Revolución Industrial, la artesanía ha ido retrocediendo ante la industria manufacturera, al tiempo que la gente ha pasado de los productos artesanales hacia los bienes de producción masiva. Esto se debió, sobre todo, al precio, pero también a la pobre calidad de la producción artesana para uso popular: ollas que se rompían con facilidad y formas poco convenientes, zapatos que no amoldan al pie, sillas y taburetes que se bamboleaban y eran incómodas.

La artesanía es el conjunto de actividades que se hacen con las manos; por lo tanto, en su elaboración no se usan medios mecánicos (ningún tipo de máquina), pero sí herramientas que facilitan el trabajo. Antiguamente, cuando no existían las máquinas, todos los objetos se realizaban de manera artesanal; por eso la artesanía no se consideraba ni se considera un arte.

En México hallamos una gran diversidad de formas y materiales con los que se fabrican los objetos. Por ejemplo, la artesanía textil basada en la fibra de algodón se remonta a la época prehispánica en que utilizaban el coyuchi (de color ocre).

La cerámica popular tiene representación en todos los estados, si bien encontramos diferencias de estilos, técnicas, acabados y usos. El barro es el material básico, si bien hay artesanas(os) que usan solo uno al natural, otros lo combinan con distintos tipos de barro para dar cohesión a sus piezas. En el caso de la cerámica de alta temperatura se requiere un agregado de caolín para endurecer los productos. La madera se emplea también para crear piezas artesanales y puede tener incrustaciones de concha, hueso, metal y otras maderas de colores distintos.

La cestería es otra rama que presenta una gran variedad de fibras, formas y acabados, pudiendo mencionar las que se realizan en Tazquillo (Hidalgo), Chilapa (Guerrero), entre otros lugares (Torre,1994). El vidrio, metales, cuero, plumas, cera son otros materiales para elaborar la artesanía mexicana, mostrando con ello la gran variedad y belleza de las piezas surgidas de la estética de los(as) artesanos(as) mexicanos

Actividad

1. Manteniendo los grupos del paso anterior, cada estudiante selecciona uno de los artículos propuestos (es importante que todos queden asignados).
2. Cada estudiante inicia la lectura de la fuente seleccionada y debe identificar con colores las palabras clave y las ideas centrales que les permita responder a las preguntas de investigación y evaluación. Defina aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario.

- a. ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian la gastronomía peruana y la colombiana? ¿Por qué?
 - b. ¿Por qué la gastronomía es un reflejo de la cultura y la historia latinoamericana?
 - c. ¿Qué finalidades espirituales, culturales e históricas tienen los rituales de algunos pueblos indígenas latinoamericanos?
 - d. ¿Qué es un ritual de iniciación? ¿Por qué y para qué existen en una sociedad? ¿En tu cultura, cuáles rituales de iniciación existen y por qué son importantes?
 - e. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las concepciones de la muerte de las descritas en el texto y la de tu familia?
 - f. ¿Qué simboliza la muerte en algunos ritos de las comunidades afrodescendientes de América Latina?
 - g. ¿A quién se denominó cimarrón? ¿Por qué son tan importantes para la historia y la riqueza cultural de Colombia?
 - h. ¿Por qué perviven las técnicas artesanales de los pueblos indígenas latinoamericanos en una sociedad cada vez más industrializada? ¿Qué ha permitido su preservación?
3. Una vez estén elaboradas las respuestas, cada estudiante retoma la lectura para completar la siguiente matriz de información. Al terminar, los miembros del grupo socializan su trabajo.

Brasil	Rituales indígenas analizados en la lectura	Lugares de Brasil en donde se llevan a cabo los rituales

Perú	Platos o comidas típicas analizados en la lectura	Lugares de Perú asociados a los platos o comidas

Colombia	Tradiciones afrodescendientes analizadas en la lectura	Lugares de Colombia dónde se desarrollan estas prácticas

México	Artesanías analizadas lectura	Lugares de México en dónde se elaboran las artesanías

4. Paso seguido, los estudiantes buscan un mapa del país trabajado por el artículo seleccionado y ubican espacialmente los sitios mencionados en la lectura. Para este propósito se deben utilizar convenciones.
5. Los resultados de los puntos 2 a 4 son socializados por cada miembro del grupo. A partir de la socialización y en consenso, los estudiantes de manera conjunta completan la siguiente matriz:

	Artículo 1.	Artículo 2.	Artículo 3.	Artículo 4.
¿Cuáles son las características que identifican la tradición presentada en la lectura?				

<p>¿Por qué es importante conocer las tradiciones heredadas de los pueblos ancestrales latinoamericanos?</p>				
<p>¿Cómo el conocimiento de la tradición presentada puede ayudar a la preservación de los legados de los pueblos ancestrales latinoamericanos?</p>				

6. Al finalizar el paso anterior, en grupo, los estudiantes indagan de la siguiente manera sobre otras tradiciones heredadas de los grupos étnicos latinoamericanos:
 - a. Se escoge uno de los siguientes países: Brasil, Perú, Colombia, México.
 - b. Se escoge uno de los siguientes grupos étnicos para indagar según el país escogido: indígenas, afrodescendientes, palenqueros.
7. Una vez seleccionada la tradición, los estudiantes abordan de manera conjunta una investigación en mínimo tres fuentes de información diferentes (visuales, escritas, orales). Este ejercicio debe estar dirigido por preguntas construidas en grupo concebidas para comprender los siguientes ejes (HE):

- ◆ Organización social y política.
- ◆ Lenguas habladas por el grupo étnico.
- ◆ Conocimientos sobre trabajo artesanal.
- ◆ Ingeniería hidráulica (canales de riego de cultivos y acueductos) y prácticas agrícolas.
- ◆ Cosmovisiones.
- ◆ Desarrollos y aportes científicos.
- ◆ Aportes culturales: música, danza, literatura, entre otros.
- ◆ Tradición alimenticia.
- ◆ Cuidado y defensa de los territorios, conocimientos de plantas, bosques y selvas

Es importante que, con cada fuente indagada, se seleccione con colores y se registre por escrito las palabras claves e ideas centrales que les permita caracterizar cada uno de los ejes descritos anteriormente, definiendo aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario.

8. Con el resultado de la investigación, los miembros del grupo expondrán sus hallazgos en la “Gran feria étnica: diversidad latinoamericana”. Para su desarrollo se dividirá el salón para el montaje de los stands.

9. Finalmente, luego de realizarse la feria étnica, entre todos los grupos se llevará a cabo un conversatorio en el cual puedan reflexionar en torno a las siguientes preguntas (CE):

- ◆ ¿Qué conocimientos adquirió de la feria?
- ◆ ¿Cómo este conocimiento aporta al reconocimiento de la diversidad cultural de Latinoamérica?
- ◆ ¿Por qué es importante valorar y preservar las riquezas culturales de los ancestros indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica?
- ◆ ¿Cómo podría ayudarse desde las instituciones educativas a preservar las riquezas culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica?



Fuente. Banco de imágenes

<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identificar, recolectar, sistematizar y analizar información proporcionada en las lecturas y en otras fuentes de información propuestas, además de la investigación desarrollada en grupo. ◆ Exponer de manera oral los hallazgos del proceso de investigación.
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(CE) En este punto, los estudiantes pueden evaluar los aportes de sus pares en la construcción de argumentos en las discusiones o debates que se planteen.</p> <p>(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para formular preguntas de investigación e identificar fuentes de información pertinentes, así como para sistematizar los resultados de los hallazgos y construir conclusiones y los argumentos que las sustentan.</p>

Paso 3: proceso interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Los héroes ocultos: vidas que narran la lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural latinoamericana</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un héroe o heroína? 2. ¿Qué caracteriza a un héroe o a una heroína? 3. ¿Por qué los personajes abordados en las fuentes pueden considerarse héroes o heroínas? 4. ¿Por qué los personajes abordados en las fuentes pueden denominarse héroes ocultos? 5. ¿Qué importancia tiene para Latinoamérica el reconocimiento de los denominados héroes ocultos? 6. ¿Qué personajes del entorno pueden ser reconocidos como héroes? 7. ¿Por qué hay héroes que los relatos históricos y los libros han desconocido, invisibilizado u ocultado?

Actividad sugerida

Objetivo: los estudiantes establecen relaciones entre las acciones de algunos miembros de las comunidades étnicas y sus aportes al reconocimiento de la diversidad latinoamericana.

1. Manteniendo los grupos del paso anterior, los estudiantes inician la lectura de las historias de héroes ocultos de Latinoamérica.
2. Con la información contenida de las historias, los miembros del grupo completan la siguiente matriz.

Para responder la última pregunta de cuadro, el grupo debe indagar en noticias la información pertinente para comparar las realidades de los grupos representados por lo héroes y heroínas de las historias y, finalmente, llegar a la respectiva conclusión. Es importante referenciar las noticias consultadas con normas APA. (HE)

Heroínas y héroes latinoamericanos				
	Artículo 1.	Artículo 2.	Artículo 3.	Artículo 4.
Nombre de la heroína o héroe				
Lugar de procedencia				
Acciones que permiten reconocerlo como héroe o heroína				
¿Qué valores sociales promovían los héroes y heroína de las historias leídas? ¿Por qué son importantes preservarlas?				

Aporte al reconocimiento de la diversidad

¿Qué tanto ha cambiado la realidad social, político, cultural o económica de los grupos representados por cada heroína o héroe de las historias?

¿Qué problemáticas por las cuales lucharon, siguen vigentes actualmente en nuestra comunidad? ¿Por qué es importante solucionar esas problemáticas en este momento?



Fuente. Banco de imágenes

3. Los miembros del grupo responden de manera conjunta las primeras cinco preguntas de investigación y evaluación.
4. Para responder a la pregunta 6, los miembros del grupo inician una indagación en su comunidad. Para ello, los estudiantes plantean las siguientes preguntas a familiares, vecinos, maestros y líderes, entre otros.
 - a. ¿Qué personas de la comunidad se destacan por sus acciones sociales, económicas, culturales, políticas, ambientales, entre otras?
 - b. ¿Qué acciones emprendidas por las personas identificadas han causado impacto en la comunidad?
 - c. ¿Por qué las personas identificadas podrían considerarse héroes o heroínas?
 - d. ¿Cómo se podría promover que la historia de ese personaje sea conocida por la comunidad?
 - e. ¿Cómo podría yo hacer historia en mi contexto?
 - f. ¿Cuál podría ser el motivo por el que lucharía y pueda ser reconocido en un futuro por todo el país?
5. Con los hallazgos, el grupo de estudiantes elabora una historieta o cómic sobre los héroes o heroínas identificadas por su comunidad. En este paso es importante tener en cuenta la siguiente información:

¿Cómo elaborar una historieta?

Antes de comenzar a escribir tu historieta:

1. Puedes inspirarte y sacar ideas de distintos tipos de historietas.
2. Puedes crear tu propia historia o guiarte por textos ya escritos; por ejemplo, una obra de teatro.
3. Crea tus personajes de acuerdo con sus cualidades y defectos. Dibújalos previamente.
4. Es muy importante definir y escribir un guion en forma de texto.







Fuente. Banco de imágenes

Ahora puedes comenzar a crear tu historieta:

1. Define cuántas viñetas o cuadros tendrá tu historieta. Distribúyelas en tu papel o material de trabajo y dibújalas.
2. Elabora tus dibujos dentro de cada viñeta (cuadro), de acuerdo con tu guion de referencia. Las viñetas pueden ser de diferentes tamaños, según tus necesidades.
3. Coloca los textos con lo que dicen o piensan tus personajes. Para darles más importancia, pueden estar escritos en letras grandes.

El espacio para los textos se llama bocadillo y tiene dos partes: el globo y el rabillo o delta que señala al personaje que está hablando o pensando. Ten en cuenta que, de acuerdo con la forma del globo, el texto tendrá diferentes sentidos; aquí hay algunos ejemplos:

<p>Contorno en forma de nubes: muestra lo que el personaje piensa sin decirlo.</p>	
<p>Contorno con bordes temblorosos: voz temblorosa que expresa debilidad, frío, miedo, entre otros.</p>	
<p>Contorno con bordes de dientes de serrucho: aparece cuando el personaje grita o está irritado.</p>	
<p>Contorno con líneas punteadas: aparece cuando el personaje susurra, habla despacio o muy bajito.</p>	
<p>Bocadillo que señala un lugar fuera del cuadro: el personaje habla, pero no aparece en el cuadro. Globo con varios rabillos: texto hablado por varios personajes.</p>	

4. También puedes usar otros recursos, si tu historieta los requiere.

Sucesión de globos que rodea a los personajes: pelea, agresividad.

Onomatopeyas: ayudan a definir bien una situación; por ejemplo: crash, bang, boom y otros.



Líneas cinéticas: dan movimiento al dibujo o a la acción.



Metáforas visuales: expresan un pensamiento o idea que el personaje no puede o no quiere decir verbalmente.

Fuente: adaptación de ¿Cómo hacer una historieta? Pasos de gran utilidad. (2021). Recuperado de: <https://www.guioteca.com/educacion-para-ninos/como-hacer-una-historieta-pasos-de-gran-utilidad/>

5. Al finalizar, los grupos intercambian sus historietas, las leen con atención y, al terminar, responden las siguientes preguntas (CE):

- ◆ ¿Cuáles fueron los aprendizajes promovidos por la historieta?
- ◆ ¿Qué valores o principios se promueven a través de la historieta que puedan ser aplicados en la cotidianidad?
- ◆ ¿De qué manera conocer los héroes ocultos de la comunidad aporta al reconocimiento de la diversidad?

Héroes ocultos

Historia 1

Manuel Quintín Lame

Biografía

Líder indígena caucano (El Borbollón, Hacienda La Polindara, cercanías de Popayán, 26 de octubre de 1880-Ortega, Tolima, 7 de octubre de 1937).

Manuel Quintín o Juan Quintín Lame, como aparece en su partida de bautismo del 12 de diciembre de 1880, de la parroquia de San Miguel Arcángel de Puracé, fue un indio que asumió la defensa de su gente, en una sociedad en la cual la palabra indio ha sido insultante. Su padre, Mariano Lame, descendiente de indígenas del pueblo Paéz, y su madre Dolores Chantre, cuyos ancestros estaban radicados en la región desde tiempo inmemorial.

Primeros ideales y lucha política

Lame decidió estudiar por su cuenta y adquirió el Código Civil, así como un libro titulado El abogado en casa, textos ambos cuyo estudio y uso posterior le permitieron asumir directamente la defensa de los derechos de los indígenas. También buscó que el patrón le redujera el tiempo de terraje para reunir ciertos ahorros y adquirir tierra propia; sin embargo, su solicitud fue rechazada tajantemente. Empezaron entonces a germinar sus ideas sobre el derecho del indio a la posesión de la tierra de sus ancestros. Al exponerlas ante su padre, éste le asignó una porción de tierra en Pichinguará, que había cambiado de nombre para llamarse San Alfonso. La oferta no fue suficiente.

Manuel Quintín empezó a divulgar sus ideas de casa en casa, primero entre el círculo de parientes y amigos y luego a los terrazgueros de las haciendas circunvecinas. En un principio fue escuchado con recelo, pero poco a

poco sus actividades en defensa de los indios le fueron ganando ascendiente entre ellos.

Lame se había dedicado a enfrentar las injusticias de mayordomos y vaqueros, presentando sus denuncias ante los alcaldes e inspectores, basándose en los conocimientos adquiridos en los libros de leyes. Para el desarrollo de tales actividades obtuvo la colaboración de Jacinto Calambás, de la parcialidad de Coconuco, quien actuó como su secretario. Luego el cabildo de la parcialidad de San Isidro lo nombró jefe, representante y defensor general, hecho que muestra el respaldo que obtenía entre su gente. Por esa época dejó de descontar terraje, a pesar de las advertencias del mayordomo.

Él continuó sus labores de adoctrinamiento, en contra de la obligación del indio al pago de terraje. Nuevos indios se fueron sumando a su equipo de secretarios, y entre 1915 y 1917 se incorporaron indios de otras comarcas, como Tierradentro y Silvia, en el Cauca. Los indios comenzaron a negarse a pagar terraje y algunos fueron detenidos.

Decidió entonces ir a Bogotá a exponer la posición de los indios y, de paso, visitó varias comunidades indígenas del Tolima, que también tenían problemas de tierras. En agosto de 1914 ya estaba en la capital, donde se entrevistó con Marco Fidel Suárez, en ese momento ministro de Relaciones Exteriores, y con el ministro de Guerra. Por iniciativa del primero de ellos se le facilitó el acceso al Archivo Nacional; allí estudió las cédulas reales de los resguardos, a las cuales se remitirá en futuros escritos. También presentó ante el Congreso las denuncias formuladas por las comunidades paeces de Tierradentro.



Fuente. Banco de imágenes

Cronología

- ◆ 1880 Nace el 26 de octubre de 1880, en la Hacienda La Polindara, cercanías de Popayán.
- ◆ 1901 Ingresa al ejército gubernamental.
- ◆ 1906 Muere su esposa Benilda León.
- ◆ 1911 Se casa con Pioquinta León.
- ◆ 1915 Su adoctrinamiento a los indios contra la obligación a pagar por terrajes se extiende a otras comarcas, el 22 de enero es capturado por sus planes de levantamiento.

Fuente: adaptación de Enciclopedia. Banrepcultural. (2021). Recuperado de: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Manuel_Quint%C3%ADn_Lame

Historia 2

Dolores Cacuango. Una gran guerrera

Dolores Cacuango nació en Cayambe (Ecuador), el 26 de octubre en 1881 y murió en 1971, a los 90 años. Su padre, Juan Cacuango, y su madre, Andrea Quilo, eran gañanes en San Pablo Urco, una parcialidad de la hacienda de Pesillo, (Rodas 2005), la más importante propiedad de los frailes mercedarios.

Sufrió en carne propia el abuso, la explotación y el hambre, en tiempos en que ser indígena implicaba ser víctima de discriminación, despojo, explotación y abuso. Similar situación ocurría con el conocimiento y uso del idioma y que, en el caso de Dolores, era su principal instrumento de comunicación con sus compañeros de comunidad a quienes guiaba y motivaba a liberarse.

Asistió, en 1931, rodeada de sus tres tiernos hijos, al incendio de su choza, que los patrones lo decidieron, pensando que el fuego podía destruir ese fuego que animaba la lucha del movimiento indígena.

Aprendió que las personas somos hijos de la Madre Tierra, y en consecuencia nadie tiene derecho a aprovecharse de la tierra, mucho menos abusar de ella, porque hacerlo significa acabar con su fecundidad y con los alimentos que generosamente nos brinda; aprendió sobre la importancia y el valor de la palabra, que debe ser vista como un acto sagrado, como un compromiso que se debe respetar y cumplir, por eso la palabra de Dolores tenía y tiene un alto valor por los mensajes y la energía que logró imprimir en cada una de ellas. Por eso solía decir, tocándose en la mitad del pecho: “Yo, aunque pongan la bala aquí, aunque pongan fusil aquí, tengo que reclamar donde quiera. Tengo que seguir luchando. Para vivir siquiera libertad en esta vida.”

Dolores Cacuango, esa extraordinaria mujer campesina que, dotada de un juicio y una lucidez moral extraordinarias, se afirma en el camino de su existencia de tal forma que su espíritu por ser incorruptible es casi perfecto, pero su carácter fuerte la llevó a defender el derecho a la tierra y la lengua Kichwa, que era lo primordial, sobre todo en esa época en que el huasipungo, un sistema explotador, imperaba. ‘Mama Dolu’, como la llamaban, participó en la actividad gremial, apoyó la formación de sindicatos siendo cabecilla de San Pablo Urcu.



Fuente: <https://www.southamericanpostcard.com/cgi-bin/photo.cgi?ecuador-FAAA5782.es>

El liderazgo de Dolores Cacuango fue indiscutible. Y sus palabras, más que un discurso político, fueron un ariete contra la injusticia y el maltrato a los indígenas. Su liderazgo se impuso sin ninguna duda, manejaba un discurso sencillo y claro, puesto que debía exponer razones y defender planteamientos, ya que llevaba la voz de su pueblo y lo hacía con profundidad, belleza y elocuencia, aquí un ejemplo:

“Quipi quinuashna mi canchic. Shug quinua taca, guaira apanllami. Urcu manta ucsha shina canchic cuchuc pipash randi biñan. Cai urcu ucsha manta allpapa chapí tarpushun”.

“Nosotros somos como los granos de quinua: si estamos solos, el viento nos lleva lejos, pero si estamos unidos en un costal, nada hace el viento, bamboleará, pero no nos hará caer”.

Fuente: adaptación de Casa de la Cultura Ecuatoriana. Héroe indígenas nacionales. (2021). Recuperado de: <https://casadelacultura.gob.ec/postnoticias/heroes-indigenas-nacionales/>

Historia 3

Berta Cáceres: la activista del medio ambiente hondureña

Berta Cáceres nació el 4 de marzo de 1971, en La Esperanza, Honduras. Hija de José Doré Cáceres Portillo Berta Cáceres nació el 4 de marzo de 1971, en La Esperanza, Honduras. Hija de José Doré Cáceres Portillo y Austra Bertha Flores López, partera, enfermera y alcaldesa.

En 1993 cofundó el Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), para luchar por los derechos de los lenca (grupo mesoamericano que ocupa parte del territorio de Honduras y de El Salvador); en defensa del medio ambiente; y para mejorar las condiciones de vida de la población de la región.

En 2009 estuvo a la cabeza de las protestas contra el golpe de Estado del 28 de junio que derrocó y expulsó del país al presidente Manuel Zelaya.

Activista medioambiental, destacó sobre todo por su actuación contra de la privatización de los ríos y su lucha contra el proyecto de la represa de Agua Zarca en el río Gualcarque en Santa Bárbara. También se opuso a proyectos madereros y mineros.

En 2006, un grupo de indígenas lenkas de Río Blanco, acudieron al COPINH en busca de ayuda para detener un proyecto para construir cuatro represas hidroeléctricas en el río Gualcarque, en el que intervenían la empresa china Sinohydro, la Corporación Financiera Internacional (CFI) del Banco Mundial y la compañía hondureña Desarrollos Energéticos S. A. (DESA).

En 2013, fue acusada junto a otros dirigentes indígenas, de inducir a cometer los delitos de usurpación, coacción y daños continuados en perjuicio de DESA, por lo que se le dictó una medida de prisión preventiva. Amnistía Internacional declaró que los cargos debían ser retirados y que si los activistas eran encarcelados serían considerados presos de conciencia. Recibieron además el apoyo de cuarenta y cinco organizaciones de derechos humanos regionales e internacionales.



Fuente: <https://cejil.org/comunicado-de-prensa/una-esperanza-en-la-lucha-contra-la-impunidad-causa-berta-caceres/>

Activista medioambiental, destacó sobre todo por su actuación contra de la privatización de los ríos y su lucha contra el proyecto de la represa de Agua Zarca en el río Gualcarque en Santa Bárbara. También se opuso a proyectos madereros y mineros.

En 2006, un grupo de indígenas lencas de Río Blanco, acudieron al COPINH en busca de ayuda para detener un proyecto para construir cuatro represas hidroeléctricas en el río Gualcarque, en el que intervenían la empresa china Sinohydro, la Corporación Financiera Internacional (CFI) del Banco Mundial y la compañía hondureña Desarrollos Energéticos S. A. (DESA).

En 2013, fue acusada junto a otros dirigentes indígenas, de inducir a cometer los delitos de usurpación, coacción y daños continuados en perjuicio de DESA, por lo que se le dictó una medida de prisión preventiva. Amnistía Internacional declaró que los cargos debían ser retirados y que si los activistas eran encarcelados serían considerados presos de conciencia. Recibieron además el apoyo de cuarenta y cinco organizaciones de derechos humanos regionales e internacionales.

Debido a las presiones del COPINH, las comunidades indígenas y organismos internacionales, Sinohydro y la CFI se retiraron del proyecto. A pesar de ello, DESA continuó y trasladó el área de construcción al otro lado del río con la intención de evitar bloqueos.

Denunció cuarenta y siete concesiones otorgadas a empresas internacionales mediante el uso de testaferros hondureños en las que se vendieron tierras, recursos y ríos mientras las comunidades que habitaban allí durante milenios eran desalojadas. Fue muy crítica con el gobierno de Juan Orlando Hernández.

Contrajo matrimonio con el dirigente indígena Salvador Zúñiga. Tuvieron cuatro hijos: Laura, Olivia Marcela, Salvador y Berta Isabel.

Tras años denunciando graves amenazas de muerte y de violencia contra ella y su familia, Berta Cáceres fue asesinada el 3 de marzo de 2016, en su casa de La Esperanza, Honduras.

Fuente: adaptación de Portal web buscabiografias.com. Biografía de Berta Cáceres (Su vida, historia, bio resumida). (2018). Recuperado de: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/11071/Berta%20Caceres>

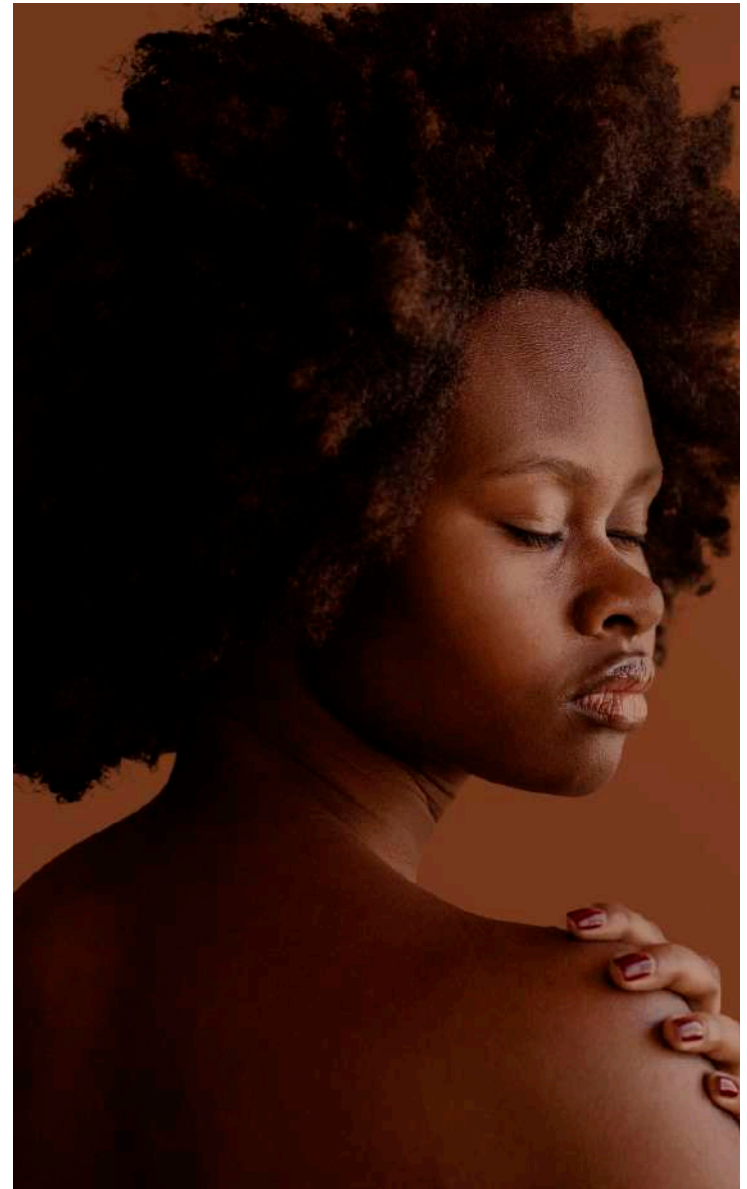
Historia 4

Héroes afrodescendientes argentinos invisibilizados

Cuando hablamos de afrodescendientes argentinos hacemos referencia a descendientes de afros esclavizados que vivieron y trabajaron en este país, y cuyos descendientes siguen viviendo y participando en la construcción de esta nación. Al nombrarlos, les damos entidad, ser, y destruimos la idea común, o el mito, de que «en Argentina nunca hubo negros» o «todos los negros desaparecieron».

Se habla de héroes puesto que se pretende demostrar que ha habido, en la construcción del país, muchos/as afrodescendientes argentinos/as que participaron en las luchas independentistas, que formaban parte de los ejércitos, que compartían una idea y un ideal de país con los demás ciudadanos. En síntesis, que han sido parte de la historia del país, de su transformación, y han actuado en la política, la prensa, la literatura y la música, así como en otros aspectos de la vida social.

A continuación, se encuentran las introducciones de las biografías de esos héroes.



Fuente. Banco de imágenes

1. Bernardino Rivadavia – primer presidente de Argentina

Bernardino de la Trinidad González de Rivadavia y Rivadavia nació el 20 de mayo de 1780 en el seno de una familia con antepasados africanos. Por eso uno de los mote despectivos con el que lo llamaron sus opositores políticos fue el «Doctor Chocolate». Sin embargo, en el censo de Buenos Aires de 1810 fue rotulado como blanco.

2. Josefa Tenerio – abanderada del ejército libertador

Se desconoce el lugar y la fecha de su nacimiento. Pero se sabe con certeza que Josefa esclava de Gregoria Aguilar. Este soldado glorioso de la independencia americana, es un ejemplo del ignorado soldado-mujer, durante su voluntario servicio a la patria.

3. Antonio Ruiz Falucho

Según Mitre en su «Historia de San Martín», Antonio Ruiz, de sobrenombre Falucho, nació en Buenos Aires. Originalmente fue esclavo de la familia Ruiz, por consiguiente su apellido. Ya era liberto cuando formó parte del Ejército del Norte por la lucha para la independencia, comandado por el general Manuel Belgrano. Más adelante formó parte del regimiento número 8 del Ejército de los Andes, comandado por el general José de San Martín, donde se desempeñó con el grado de cabo segundo. Según el historiador Bartolomé Mitre, San Martín hablaba con los negros libertos diciéndoles «que si los españoles los llegaban a derrotar, volverían nuevamente a ser esclavos y los venderían por azúcar».

4. María Remedios del Valle la Capitana

Nació en Buenos Aires, pero se desconoce la fecha, estimándose que ocurrió durante el último tercio del siglo XVIII. Las primeras referencias de su participación en batallas se remontan a la defensa de la ciudad de Buenos Aires de la primera de las dos invasiones inglesas, ocurrida en 1806. Durante esa defensa integró el Cuerpo de Andaluces.

Fuente: adaptación de Afro Estilo, P. (2014). Héroes afrodescendientes argentinos invisibilizados. Recuperado de: <https://afroestilo.com/2014/05/08/heroes-afrodescendientes-argentinos-invisibilizados/>

Habilidad por evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recolectar, sistematizar, analizar y plantear conclusiones de fuentes orales. ◆ Sintetizar información a través de la producción del comic o historieta.
Tipo de evaluación	<p>(HE) En este punto el docente evaluará la capacidad de los estudiantes de sistematizar y analizar información obtenida de fuentes orales. Formular preguntas que permiten comparar los fenómenos estudiados desde diversos puntos de vista.</p> <p>Establecer comparaciones entre redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados.</p> <p>Formula preguntas acerca de hechos políticos, económicos, sociales y culturales que propiciaron procesos de resistencia y levantamiento de pueblos indígenas en América latina.</p> <p>(CE) En este punto los estudiantes podrán emitir una valoración al trabajo de síntesis elaborado por compañeros.</p>

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Camino hacia el reconocimiento de la diversidad cultural de Latinoamérica
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Social ◆ Histórico

Preguntas de investigación y evaluación

- ◆ ¿Qué acciones se promueven para preservar a las comunidades étnicas en Perú, Bolivia, México y Colombia?
- ◆ ¿Por qué es necesario generar acciones encaminadas a la preservación de la diversidad cultural de Latinoamérica?
- ◆ ¿Cómo se pueden promover acciones para el reconocimiento de la diversidad de Latinoamérica?
- ◆ ¿Qué derechos están inmersos en la constitución política de Colombia encaminados a la protección de grupos étnicos? ¿Hay en el contexto internacional leyes que protejan la diversidad étnica y multicultural?
- ◆ ¿Qué acciones concretas podemos poner en práctica en la escuela para preservar la diversidad cultural?
- ◆ ¿Cuáles son las motivaciones y luchas que encuentran en común en los liderazgos descritos en los textos? ¿Se pueden considerar como ejemplos por seguir? ¿Por qué?

Actividad sugerida

Objetivo: reconocer algunas acciones emprendidas por los Estados latinoamericanos para proteger y preservar la diversidad cultural y étnica.

1. De forma individual, los estudiantes leen una de las siguientes noticias. Cada una de ellas debe ser analizada a partir de los siguientes elementos:
 - a. ¿De todo lo narrado, cuál es la situación más importante en cada texto?
 - b. Elaborar una lista de problemas descritos y sus causas.
 - c. Identificar las consecuencias de las problemáticas identificadas en el literal b.
 - d. De cada texto, elaborar una estructura conceptual (mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual u otro) que permita conocer las ideas centrales del texto o la información que este plantea.
 - e. ¿Qué conclusión se puede obtener de cada texto?

Noticia 1

Conservación y pueblos indígenas

Elvira Salinas

Recientemente, Lilian Painter, Directora de WCS Bolivia publicó un artículo recordando el Día Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo y la importancia determinante de su participación en la conservación, ya que estos pueblos habitan en el 25 por ciento de los bosques del mundo, que contienen el 80 por ciento de la biodiversidad del planeta:

“Este tema me compromete particularmente como conservacionista que trabaja en la Amazonia. El programa de WCS en el noroeste de Bolivia ha demostrado que los intereses de los pueblos indígenas y la conservación no solo son compatibles, sino que ambos son mutuamente dependientes.”

Las regiones en las que se mantienen las tierras indígenas históricamente han sido protegidas por su aislamiento y con frecuencia se superponen o limitan con áreas protegidas. El fortalecimiento de la gestión de las áreas protegidas y territorios indígenas contribuiría a la conservación de cerca del 50 por ciento de los bosques amazónicos y su biodiversidad. Además, los programas de conservación pueden apoyar los medios de vida de los pueblos indígenas. En el caso del noroeste de Bolivia, el cacao, la silvicultura, el incienso, las artesanías, la ganadería sostenible, el manejo forestal y el turismo contribuyen a proporcionar un ingreso anual promedio de \$US 1.200.



Fuente. Banco de imágenes

Los programas de conservación ayudan a incrementar los ingresos de las familias y también permiten un mayor control de los bosques ancestrales de los pueblos indígenas. Hace veinte años en el norte de La Paz no existían organizaciones de gestión forestal indígena y los pueblos indígenas se dedicaban al manejo forestal como trabajadores contratados bajo condiciones injustas. La conservación ha favorecido la devolución de la gestión de los recursos naturales a las poblaciones indígenas. Como resultado, en la actualidad hay más de 20 asociaciones forestales a nivel de las comunidades indígenas de la región.

Apoyar el acceso de los indígenas a sus tierras y recursos naturales (agricultura, caza y pesca) es fundamental para su subsistencia. Los hogares indígenas combinan la subsistencia con el mercado de una manera equilibrada. Cuando se monetiza la producción de subsistencia, su valor relativo con frecuencia es sorprendentemente similar al asignado por el mercado. Por ejemplo, cada familia indígena del norte de La Paz necesitaría gastar cerca de \$US 1.400 al año para reemplazar la proteína proporcionada por la pesca y la caza. Estas actividades contribuyen a reducir significativamente el número de hogares indígenas clasificados como extremadamente pobres.

Los territorios indígenas son cruciales para mantener conocimientos culturales sobre las plantas medicinales y los cultivos que son esenciales para los medios de vida indígenas actuales. También proporcionan resiliencia o capacidad de respuesta frente al cambio climático, mediante la diversificación de la producción agrícola y el mantenimiento de variedades de semillas que tengan la capacidad de adaptación a diferentes condiciones climáticas.

Los programas de conservación apoyan asimismo a las comunidades indígenas en el control de la extracción ilegal de madera, la caza furtiva de fauna y la tala de bosques. Como resultado, las tasas de deforestación en las tierras indígenas a menudo son similares a los de las áreas protegidas vecinas.

Fuente: adaptación de Salinas, E. (28 de septiembre del 2015). Conservación y pueblos indígenas. Recuperado de: <https://bolivia.wcs.org/es-es/Recursos-Informativos/Sala-de-noticias/articleType/ArticleView/articleId/8232/Conservacion-y-pueblos-indigenas.aspx>

Noticia 2

La importancia de trabajar con pueblos indígenas para proteger la Amazonía

The Nature Conservancy colabora con comunidades indígenas para evitar, minimizar y mitigar el impacto ambiental del desarrollo.

Puntos clave

- ◆ Más que ningún otro grupo, los pueblos indígenas del Perú son afectados por los grandes proyectos de energía, extracción forestal, petróleo, minería y transporte.
- ◆ Estas actividades económicas son consideradas “de interés nacional”, sin embargo, ejercen una presión cada vez mayor sobre las tierras de la Amazonía.

Las estadísticas sobre la naturaleza en Perú son impresionantes. Es uno de los 10 países megadiversos del planeta y 10% de las especies de plantas del mundo se dan en sus tierras. El tamaño de su territorio es más o menos el doble que el de Texas y es el segundo con mayor superficie de selva amazónica, después de Brasil.



Fuente. Banco de imágenes

La Amazonía cubre dos terceras partes del territorio peruano y allí se encuentran:

- ◆ 84 de los 104 puntos críticos para la biodiversidad en el globo
- ◆ más de 1.000 ríos y 12.000 lagos
- ◆ 8 % de las especies de anfibios
- ◆ casi 20 % de las especies de aves
- ◆ 10 % de las especies de mamíferos
- ◆ 21 % de las especies de mariposas.

Conservación y desarrollo en Perú

Las tierras y territorios de los pueblos amazónicos ocupan aproximadamente 18 % de la superficie de la cuenca del Amazonas, unos 10,5 millones de hectáreas. Además, 2,5 % de la superficie de la cuenca está compuesta por reservas territoriales que protegen a las comunidades de pueblos indígenas aislados que o no han sido contactados o tienen una interacción mínima con las comunidades no indígenas. TNC busca asegurar que los proyectos de generación de energía, transporte y minería no tengan un impacto en la naturaleza y las comunidades que la habitan y protegen.

Muchos de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana que viven en tierras comunales todavía llevan a cabo actividades según criterios tradicionales. Ellas incluyen áreas que son consideradas sagradas, o están destinadas a la producción, o a la recreación o a la conservación, y zonas que son dedicadas al cultivo de plantas medicinales. Sin embargo, los proyectos considerados “de interés nacional”, como los de infraestructura o de energía hidroeléctrica, o los que están vinculados con la extracción no sustentable de recursos naturales, como la madera, los minerales o los hidrocarburos, ejercen una presión creciente sobre esas tierras. Otra fuente de tensión es la expansión agropecuaria que exigen los mercados crecientes, como los del café, el cacao, el aceite de palma y el mercado ilegal de la coca.

Todas estas actividades podrían llevar a una deforestación sin precedentes, además de a cambios en el uso del suelo que ponen en riesgo el futuro de la biodiversidad de la cuenca y de la gente y las especies que han vivido por siglos en armonía. Algunos cálculos predicen que los bosques podrían verse reducidos a la mitad durante los próximos 25 años. Además de los severos impactos en la naturaleza, la degradación de los bosques podría traer un sufrimiento añadido a las comunidades indígenas que dependen de ella para alimentarse, para defenderse frente a incursiones en su territorio y para conservar sus tradiciones, además de para su salud.

Soluciones para la inclusión

El Ministerio del Ambiente en Perú estima que el portafolios actual de inversiones públicas, privadas y mixtas en distintos sectores de la Amazonía peruana alcanza los 50 u 80 mil millones de dólares, especialmente en actividades de transporte, agricultura y silvicultura, en minería y en infraestructura social y económica en general.

TNC sigue las siguientes estrategias para trabajar con pueblos indígenas en el Perú:

- ◆ Generación de conocimiento entre los actores involucrados sobre el consentimiento informado en la toma de decisiones, especialmente entre las Iglesias Nativas Americanas y sus organizaciones. Esto incluye el fortalecimiento del conocimiento ancestral a través de la tecnología y nuevos descubrimientos.
- ◆ El fortalecimiento de las instituciones locales y regionales, a través de la provisión de herramientas de trabajo en distintos campos, como la gestión organizacional, territorial y ambiental, y los servicios interculturales. Adicionalmente, se trabaja con comunidades nativas, organizaciones indígenas y dependencias públicas, regionales y nacionales.
- ◆ La promoción de la participación de los pueblos indígenas en procesos que animen el empoderamiento en el ejercicio de los derechos y el respeto de su diversidad cultural, de género y generacional.
- ◆ La promoción de alianzas interinstitucionales en torno a la conservación, la protección de territorios y el desarrollo sustentable. Estas alianzas o sociedades pueden incluir tanto a organizaciones indígenas como a dependencias y proyectos públicas, además de organizaciones de la sociedad civil.
- ◆ La promoción de actividades productivas sustentables que ayuden a hacer realidad los objetivos de conservación, en armonía con la calidad de vida y la cultura de las poblaciones con las que trabajamos.



Fuente. Banco de imágenes

Fuente: adaptación de The Nature Conservancy. (s. f.). La importancia de trabajar con pueblos indígenas para proteger la Amazonía. Recuperado de: <https://www.nature.org/es-us/sobre-tnc/donde-trabajamos/tnc-en-latinoamerica/peru/la-importancia-de-trabajar-con-pueblos-indigenas-para-conservar/>

Noticia 3

Indígenas mexicanos apuestan a internet

Alejandro Mier

La venta de artesanías, la elaboración de diccionarios digitales y la difusión de propaganda política son cosa de todos los días en la red. Y cada vez más los indígenas de México están aprovechando la tecnología para preservar su cultura, debatir políticamente y reclamar sus derechos.

Históricamente, las comunidades originarias son uno de los sectores más desprotegidos de la sociedad mexicana. Un estudio realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) muestra que el 75,7% de los indígenas del país viven en una pobreza multidimensional.

Esto significa que, además de pocos ingresos, la mayoría no cuenta con servicios de salud, educación, agua potable y cloacas.

Así, son pocos los que tienen una computadora personal o acceso frecuente a internet, en un país que -según las estadísticas de la red World Stats- se encuentra en entre las 20 naciones con más cibernautas.

Emigrantes

Un factor clave para obtener equipos tecnológicos son los aportes de los indígenas que han emigrado hacia otras zonas de México o a Estados Unidos.

“Ellos envían recursos destinados a preservar sus costumbres y sus lenguas, dentro de los que se encuentran teléfonos celulares, computadoras e internet”, le dice a BBC Mundo Carmen Gómez Mont, experta en tecnologías de información.

Hasta hace algunos años, el desarrollo tecnológico de los pueblos indígenas se limitaba a las radios comunitarias, cuya tramitación era muy burocrática. Pero internet ha venido a paliar esta falta de medios, aclara.

Por eso han surgido sitios como puebloindigena.com, que ofrece un servicio de noticias, música y contenidos culturales descargables en reproductores mp3 y teléfonos inteligentes.

Su creador, Oscar Ukeme, asegura que el objetivo es ser un “punto de reunión virtual y encuentro” para los muchos indígenas que, además de entrar a estas páginas, usan redes sociales como Facebook, MySpace y Sónico para conservar vínculos.

Además, algunos de estos proyectos se enfocan exclusivamente en la educación de los más jóvenes, como el taller “Micromundos”, en el que niños tzotziles trabajan en un diccionario multimedia español-tzotzil y un programa informático sobre leyendas locales.



Fuente. Banco de imágenes

El caso triqui

Según expertos, los triquis -provenientes de Oaxaca, uno de los estados con mayor población indígena de México- constituyen un claro ejemplo del impacto que tienen estas tecnologías en los usos y costumbres de la población autóctona.

“Oaxaca se distingue por una tradición en la apropiación de tecnologías de información, desde la fotografía hasta internet”, dice Gómez Mont. “Mientras que en zonas tales como la Tarahumara (en el estado de Chihuahua) la producción es muy débil”, agrega.

Allan Lee, creador y administrador del sitio triquicopala.com, asegura: “Miembros del pueblo triqui usan espacios como nuestra página o YouTube para compartir imágenes de donde viven con amigos y familiares; Nueva York y Alaska, por ejemplo”.

Otro sitio, triquis.org, ofrece un servicio de noticias de amplia cobertura; mientras que la radiodifusora de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) cuenta con un programa diario de una hora que se transmite en español y en su lengua y puede sintonizarse en vivo por internet.

Herramientas

Pero estos no son los únicos usos que dan los triquis a la red. El Movimiento de Unificación y Lucha Triqui Independiente (MULTI), una de tres facciones en disputa por el control del Municipio de San Juan Copala, en Oaxaca, la está utilizando para dar a conocer su perspectiva sobre el conflicto.

Ellos cuentan con una página en Wordpress, otra en Windows Live y una cuenta de Twitter.

El alcance de estas iniciativas ha crecido a tal grado que ha llegado a internacionalizarse. El Congreso de Comunicación Continental Indígena, que tuvo lugar el pasado mes de noviembre en Colombia, reunió a más de 1.500 comunicadores y se transmitió por internet.

De esta forma, los indígenas comienzan a extender el uso de nuevas tecnologías no solo en cada una de sus comunidades, sino entre sus pueblos, transformándolas en herramientas para su futuro desarrollo.

Fuente: adaptación de Mier, A. (10 de diciembre de 2010). Indígenas mexicanos apuestan a internet. En, BBC Mundo. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/12/101209_mexico_indigenas_internet_rg

2. Finalizada la lectura, los estudiantes de manera individual completan la columna 1 de la siguiente matriz. (HE)

Tabla 1			
	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3
¿Quién y cuándo emitió la noticia?			
¿Qué acciones se están implementando para conservar la diversidad étnica?			
¿Quiénes son los protagonistas de estas acciones? ¿Por qué es importante que estas personas sean quienes promuevan dichas acciones?			
¿Cómo se relaciona la noticia con el reconocimiento de la diversidad étnica latinoamericana?			

3. Los estudiantes buscan en otros periódicos noticias que aborden el mismo tema aplicados en Colombia. Con los hallazgos completan las columnas 2 y 3 de la matriz anterior.

Tabla 2			
	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3
¿Quién y cuándo emitió la noticia?			
¿Qué acciones se están implementando para conservar la diversidad étnica?			
¿Quiénes son los protagonistas de estas acciones? ¿Por qué es importante que estas personas sean quienes promuevan dichas acciones?			
¿cómo se relaciona la noticia con el reconocimiento de la diversidad étnica latinoamericana?			

¿Qué semejanzas encuentra entre las situaciones presentadas en las noticias analizadas en la tabla 1 con las situaciones analizadas en la tabla 2?

¿Qué diferencias encuentra entre las situaciones presentadas en las noticias analizadas en la tabla 1 con las situaciones analizadas en la tabla 2?

4. Al finalizar la matriz, los estudiantes comparten los resultados en mesa redonda y construyen conclusiones a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué tan importantes son las acciones que se están adelantando en Bolivia, Perú, México y Colombia en favor de la conservación de la diversidad étnica?
 - ¿Serán suficientes dichas acciones para lograr plenamente en el futuro la preservación de la diversidad étnica en Latinoamérica?
 - ¿Cuáles acciones faltan para fortalecer el trabajo en favor de la preservación de la diversidad étnica en Latinoamérica?
 - A partir de los artículos 7, 8, 10, 13, 17, 63, 68, 96, 176, 309 de la Constitución Política de Colombia de 1991, ¿qué tanto se están cumpliendo dichos artículos constitucionales en favor de la preservación de la diversidad étnica en Colombia?

5. Con la formulación de conclusiones, los estudiantes inician la elaboración de una columna de opinión que dé respuesta a una de las preguntas de investigación y evaluación. El texto debe contener las siguientes partes:

- ◆ Presentación del tema (qué sucede, cuándo, cómo, por qué, quiénes intervienen y quiénes dejaron de intervenir, qué intereses existen, que consecuencias producen.
- ◆ Opinión argumentada sobre el tema
- ◆ Cierre: ¿qué acciones podrían promoverse en la comunidad de la que forma parte para cumplir los artículos leídos de la Constitución y promover la preservación de la diversidad étnica en Colombia? (HE2)

6. Con los diferentes trabajos realizados a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes elaboran y diseñan un periódico escolar. Este contiene la siguiente información:

- ◆ Producto del paso 1: entrevistas a personas mayores de 60 años.
- ◆ Paso 2: informe de la feria étnica.
- ◆ Paso 3: historietas o cómic sobre el héroe oculto de la comunidad.
- ◆ Paso 4: columna de opinión.

Para su elaboración se tienen en cuenta los siguientes aspectos señalados por Espinosa:

- ◆ Los artículos deben ser de interés general: La idea es que la información que salga publicada atraiga la atención de padres, maestros, estudiantes, egresados y personal que labora en el colegio.
- ◆ La información debe ser centrada al tema pluriétnico y multicultural: Las notas de opinión no deben ser las únicas, también debe haber entrevistas, reportajes o crónicas y caricaturas.
- ◆ Los cabezotes de las secciones pueden tener nombres diferentes a los tradicionales.
- ◆ El lenguaje y el vocabulario deben ser simples: Eso no significa que las palabras sean vulgares, sino que deben ser claras, concisas y adecuadas.
- ◆ Trabajar por comités: Para no duplicar esfuerzos y aprovechar las diferentes habilidades es conveniente dividir las tareas en pequeños grupos de tres o cuatro personas. De esta manera habría comités de: publicidad, finanzas, mercadeo, redacción y diseño, entre otros.
- ◆ Trabajar con tiempo: Para evitar los incumplimientos de última hora lo mejor es que las personas a cargo de la elaboración del periódico estén basadas en un cronograma.

- ❖ Tener los ojos y los oídos bien abiertos: Las buenas historias están en todas partes. Por ello es importante estar atentos a todo lo que sucede dentro y fuera del colegio. Incluso las noticias nacionales pueden tener un desarrollo en el periódico escolar.
- ❖ No aprovechar el poder del medio para asuntos personales: La información debe responder a las inquietudes y necesidades de maestros, estudiantes, padres y no a los intereses de quienes elaboran el periódico.
- ❖ Tratar de financiar el periódico con publicidad: Los grandes periódicos sostienen la publicación con avisos clasificados y publicitarios. Puede ser una buena idea vender pauta publicitaria a proveedores del colegio, padres de familia que tienen pequeños negocios y a las tiendas y comercio que estén cerca de la institución.
- ❖ Generar sentido de pertenencia: Es conveniente que el periódico sea querido por todas las personas del colegio. Que lo vean como un elemento de unión y no de pelea.

Fuente: adaptación de Espinosa, R. (2001). ¿Cómo hacer un periódico escolar? Redacción periódico El tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-498894>

7. Para la elaboración del periódico, el docente y un representante de los grupos de trabajo de los pasos 1 a 3 conforman el comité editorial, cuya función consiste en elegir los contenidos del periódico.

Después de seleccionar los contenidos, se procede a elaborar el periódico, que debe tener las siguientes partes:





Algunas páginas sugeridas para la creación virtual son:
 Flipsnack: <https://www.flipsnack.com/es/newspaper-maker>
 Periódico digital gratis: <https://www.periodicodigitalgratis.com/#inicio>
 Canva: <https://www.canva.com/es>

8. Al finalizar la creación del periódico, los estudiantes implementan diferentes estrategias de difusión entre los miembros de la comunidad (redes sociales, radio escolar, entre otras).
9. Después de su divulgación, en mesa redonda los estudiantes evalúan cómo el periódico puede constituirse en una herramienta adecuada para valorar y promover el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica en Latinoamérica.

Habilidad por evaluar

Recolectar y analizar información en diferentes fuentes, construir argumentos e identificar cómo la información proporcionada por los medios de comunicación incide en la construcción de la opinión pública sobre la diversidad étnica y cultural de Latinoamérica.

Tipo de evaluación

(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar noticias y comparar información que sobre un hecho emiten diferentes medios de comunicación.
 (HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del construir textos argumentativos.

Ejercicio práctico 2: (Grados 6-7, capítulo 2)

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	¿Cómo funciona físicamente el planeta?
Objetivo de enseñanza	Identificar el funcionamiento estructural y físico del planeta
Habilidades por desarrollar	Reconocer, interpretar entender y ubicar
Pregunta general	¿Cómo se transforma el espacio físico del planeta a corta y larga duración y cuáles son sus implicaciones en la sociedad?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Espacio geográfico
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Geográfico ◆ Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué se entiende por espacio geográfico? ◆ ¿Cuáles son los componentes del espacio geográfico? ◆ ¿Cuáles son los tipos de espacio geográfico que existen? ◆ ¿Qué características posee el espacio geográfico?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: reconocer las características del espacio geográfico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes, guiados por el docente, realizan un recorrido por su entorno cercano. El objetivo es reconocer elementos del espacio geográfico tales como formas del relieve, fuentes hídricas, tipos de suelos, recursos naturales, especies de flora y fauna, entre otros. (En caso de no poder realizar este ejercicio, se puede presentar a los estudiantes dibujos, fotos, videos etc.) <p>A medida que realizan el recorrido, los estudiantes tomarán nota sobre lo observado. (lo pueden hacer en el cuaderno o libreta de apuntes que servirá como bitácora en donde quedará registrada toda su experiencia)</p> 2. Paso seguido, individualmente, los estudiantes completan el siguiente cuadro con la información recogida a lo largo del recorrido.

información recogida

Características de los espacios observados en el recorrido (relieve, fuentes hídricas, tipos de suelos, recursos naturales)

Tipos de paisaje observados en recorrido

Elementos de los paisajes observados en el recorrido

usos de los espacios observados en el recorrido

3. Finalizado el cuadro, los estudiantes leen con atención la siguiente información con el propósito de responder las preguntas de exploración y reconocimiento.

Espacio y territorio en el análisis geográfico

El espacio es un conjunto concreto, objetivo de localizaciones materiales de naturaleza muy variada que involucra actividades humanas como el uso de la tierra, urbanas, topográficas, biogeográficas, de servicios, de hábitats y de relaciones muy diversas. Estas actividades se localizan y se estructuran en organizaciones espaciales, de extensión variada que comprenden escalas desde el nivel local al mundial, las cuales son conectadas por flujos de energía y materiales. El espacio geográfico es visto y estudiado a partir de dos elementos que son los elementos físicos del medio y la sociedad, los cuales han sido considerados en los estudios geográficos como una dicotomía y por el contrario deben tratarse en forma complementaria.

Tipos de espacio geográfico

No existe una tipología específica de espacios geográficos, ya que estos pueden ser de tantos tipos como características tengan. Sin embargo, suele distinguirse, en base al grado de participación humana en la formación de un espacio determinado, entre:

◆ Espacios geográficos intervenidos.

Aquellos en los que la actividad humana del tipo que sea ha resultado indispensable para la construcción de un espacio geográfico, como es el caso de las ciudades.

◆ Espacios geográficos no intervenidos.

Características del espacio geográfico

El espacio geográfico abarca dos perspectivas fundamentales:

Perspectiva locacional. Se refiere a la locación, es decir, la ubicación geográfica.

Perspectiva ecológica. Se refiere a los seres que lo habitan.

Cada una considerada como un sistema en funcionamiento en el espacio, permitiendo así tres formas distintas de estudio: el análisis espacial, el análisis paisajístico y el análisis ecológico-ambiental.

Componentes del espacio geográfico.

Al espacio geográfico se le atribuyen los siguientes componentes:

Naturales. Aquellos que, obviamente, no dependen de la intromisión de los seres humanos, sino que responden a la naturaleza. montañas, valles, lagos, mares, son ejemplos de ello.

Sociales. Aquellos que provienen, en cambio, de actividades humanas que atañen a las dinámicas de creación de una comunidad, como son las actividades religiosas, las nacionalidades, los Estados mismos, etc.

Políticos. Aquellos que derivan del modo en que el poder se organiza en la sociedad humana, es decir, que responden a pactos, acuerdos o imposiciones históricas, como pueden ser la delimitación de las naciones del planeta, la organización sociopolítica de sus territorios, etc.

Económicos. Aquellos que son fruto de las numerosas dinámicas de producción y consumo que la humanidad lleva a cabo para satisfacer sus propias necesidades, como pueden ser los flujos de capitales, las clases sociales, etc.

Culturales. Aquellas que provienen del modo particular de ver el mundo que una comunidad humana preserva a lo largo de las generaciones, como son las tradiciones locales, el idioma, la gastronomía, etc.

Fuente: adaptación de Secretaría de educación pública. Gobierno de México (s. f.). Geografía tercer semestre. Recuperado de: https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/guias/BE/3er-semestre/Geografia%20I_20B.pdf

4. Los estudiantes retoman el cuadro del punto 2 y con la información proporcionada por la lectura, completan la siguiente matriz

Respuestas	
¿Son los lugares recorridos espacios geográficos? ¿Por qué?	
¿Qué tipos de espacios geográficos pueden identificarse tras el recorrido?	
¿Cuáles son los componentes de los espacios geográficos observados en el recorrido?	
¿Cuáles de las características del espacio geográfico identifica en los lugares observados en el recorrido?	
¿Cómo es el espacio geográfico de su entorno cercano?	



5. Para finalizar, los estudiantes comparten las respuestas de la matriz elaborada en el punto anterior, a partir de la actividad tejiendo la palabra. Para desarrollarla deben tener en cuenta los siguientes pasos:

- ◆ Los estudiantes se organizan en mesa redonda.
- ◆ Paso seguido, un primer estudiante expone la respuesta a la primera pregunta. Al finalizar su intervención, el primer estudiante arroja la bola de lana a un estudiante ubicado al otro extremo del salón. El primer estudiante debe sostener el extremo inicial de la lana durante toda la actividad.
- ◆ El siguiente realiza el mismo proceso y le pasa la bola de lana a otro estudiante. El estudiante sostiene un pedazo de la lana y no lo suelta hasta finalizar la actividad.
- ◆ Los demás estudiantes cumplen el mismo proceso hasta la última intervención. En el salón de clase debe crearse un gran tejido que representa el saber colectivo de los

Los estudiantes evalúan las intervenciones de sus compañeros con una apreciación global (CE).

Habilidad por evaluar

- ◆ Conocer y apropiarse el concepto de espacio geográfico al análisis de su entorno.
- ◆ Sistematizar y analizar preconceptos y saberes emergentes.
- ◆ Reconocer las características de su entorno y relacionarlas con los conceptos abordados en el texto.

Tipo de evaluación

(CE) En este punto, los estudiantes identifican la capacidad de observación y argumentación de sus compañeros.

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Componentes naturales del espacio geográfico
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Geográfico ◆ Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<p>¿Qué se conoce sobre la estructura del planeta Tierra? ¿Qué partes forman parte de la estructura del planeta Tierra?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es la litosfera? ¿Qué conforma su estructura? ◆ ¿Qué son las placas tectónicas y que producen en el planeta? ¿Cómo inciden en la vida de los seres vivos? ¿Cómo se ha transformado la forma del planeta a causa de las placas tectónicas? ◆ ¿Cómo han incidido las placas tectónicas en Colombia? ¿En qué lugares han tenido mayor y menor incidencia en nuestro país? ◆ ¿Qué es la atmósfera? ¿Qué la conforma? ¿Qué eventos se generan en la atmósfera? ¿Cómo inciden estos en los seres vivos y en el planeta? ◆ ¿Qué es la hidrosfera? ¿Cómo es su estructura?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: conocer la estructura de la Tierra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante consultará en diferentes fuentes de información (textos, fotografías, blogs, documentos oficiales, entrevistas, artículos, prensa, videos, entre otros) las preguntas planteadas. 2. El docente organiza a los estudiantes en cinco grupos de trabajo. 3. El docente le asigna a cada grupo una situación problemática. 4. Para responder las preguntas, cada grupo de estudiantes debe leer la fuente asignada a cada problemática y subrayar la información que permita responder cada pregunta del color asociado a ella.

	Información de la fuente que permita responder
Pregunta 1	
Pregunta 2	

5. Una vez sistematizada la información de la fuente, los estudiantes responden las preguntas asignadas a cada caso. Adicionalmente, presentan una solución a la problemática presentada.
6. Los estudiantes elaboran un modelo o experimento de cada problemática que apoyará la socialización de los resultados y lo presentan a sus compañeros. El docente analiza la información y los experimentos expuestos y los evalúa (HE).
7. Los estudiantes redactan un escrito argumentando las características del tema asignado y cómo el experimento o el modelo sirve para evidenciar el conocimiento.

Cada grupo de estudiantes debe establecer relaciones entre el tema asignado y los demás temas expuestos por los compañeros, con el fin de propiciar la comprensión del funcionamiento de la Tierra.

Al finalizar, los estudiantes en los grupos evalúan el texto partiendo de la capacidad de análisis y comprensión de los diferentes componentes naturales del espacio geográfico de sus compañeros (CE).

Situación problema 1

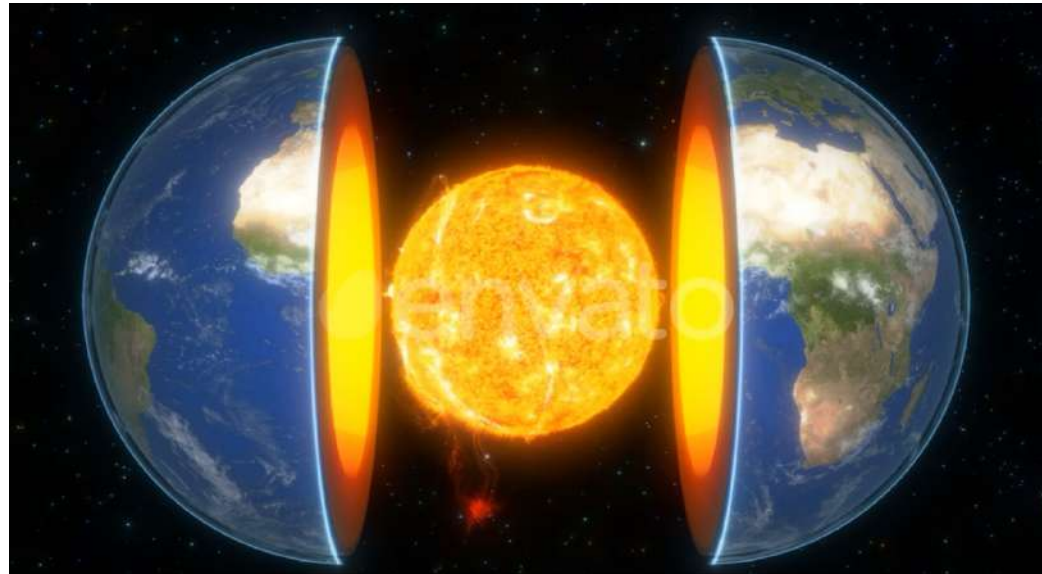
El municipio de Mesa de los Santos en el departamento de Santander, Colombia, es el lugar donde más se presentan movimientos telúricos del planeta. La población del municipio tiene problemas con la estructura de las casas, que están debilitadas por estos movimientos. Los habitantes, cansados de esta situación, necesitan encontrar soluciones para vivir en este territorio sin sufrir daños.

- ◆ ¿Cuál capa de la Tierra debe analizarse en esta situación? ¿Por qué?
- ◆ ¿Qué posibles soluciones pueden aplicarse frente a este problema?

La litosfera

El término litosfera fue acuñado originalmente por Joseph Barrell en 1914 para referirse a la capa más externa, mecánicamente más rígida de la Tierra, que es capaz de soportar enormes cargas superficiales, tales como los volcanes. La Tierra está constituida por cuatro capas concéntricas denominadas núcleo, manto, corteza y atmósfera, las cuales a su vez se subdividen en diferentes capas de menor jerarquía. Las tres primeras se subdividen de acuerdo con su composición y con sus características sismológicas, las cuales son dependientes de las propiedades reológicas y de los materiales que la constituyen. El núcleo está constituido por aleaciones ricas en hierro, el manto inferior está compuesto principalmente por óxidos, el manto superior por silicatos con óxidos subordinados y la corteza por silicatos. La atmósfera es la envoltura gaseosa que rodea la Tierra y no se la describe en estos apuntes. [...]

Las tres zonas principales que componen el interior de la tierra. La corteza es la capa de roca exterior, la cual forma la cubierta delgada sobre la superficie de la tierra. Debajo de la corteza se encuentra el manto, un caparazón grueso de roca que separa la corteza arriba del núcleo abajo. El límite que separa la corteza del manto se llama discontinuidad de Mohorovicic. El núcleo es la zona central de la tierra; probablemente es metálico y la causa del campo magnético de la tierra.



Fuente. Banco de imágenes

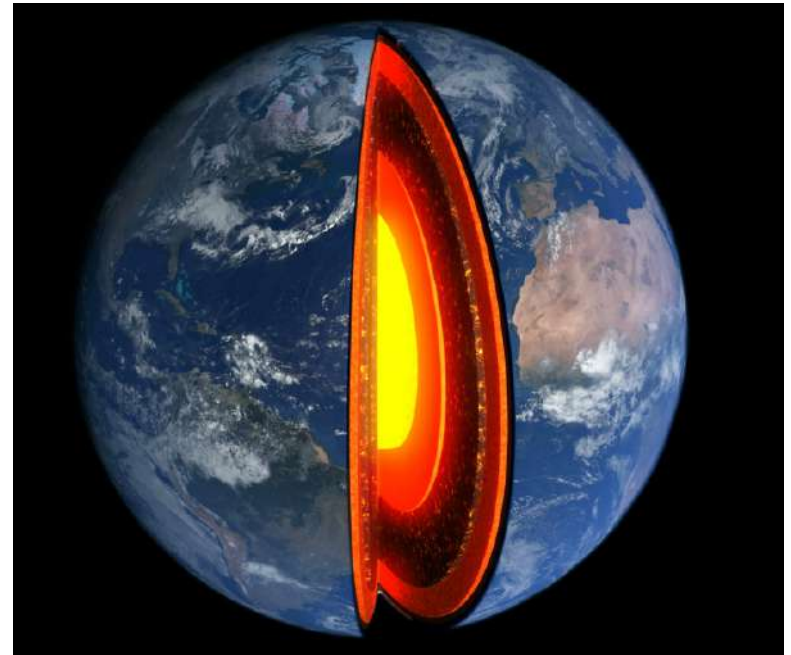
La litosfera normalmente se clasifica como oceánica o continental, dependiendo de si su capa superficial consiste de corteza oceánica delgada y densa o si consiste de una corteza continental más gruesa y más ligera.

Las placas tectónicas

La litosfera no es una capa continua, sino que está compuesta de varios fragmentos llamadas placas, las cuales tienen superficies de cientos de miles o millones de kilómetros cuadrados.

El calor interno de la Tierra se manifiesta como un movimiento de convección, el cual a su vez mueve las placas de la litosfera y cambia la superficie de la Tierra. Montañas como los Alpes, la Sierra Madre Oriental o los Himalayas, que parece que nunca cambian, son tan solo estados temporales de la superficie de la Tierra, desde el punto de vista de la escala geológica del tiempo.

Las cadenas montañosas crecen cuando las placas de la litosfera activa chocan y empujan hacia arriba masas de rocas plegadas y deformadas; entonces, estas cadenas montañosas son lentamente erosionadas, dejando solo las raíces que registran colisiones antiguas.



Fuente. Banco de imágenes

Movimientos de las placas

Movimientos de las placas Las placas se mueven como unidades individuales y Las interacciones entre las placas ocurren a lo largo de sus bordes. Las interacciones entre las placas se expresan distintivamente por medio de los terremotos y el vulcanismo, ya que estos dos fenómenos ocurren en las márgenes de las placas. [...]

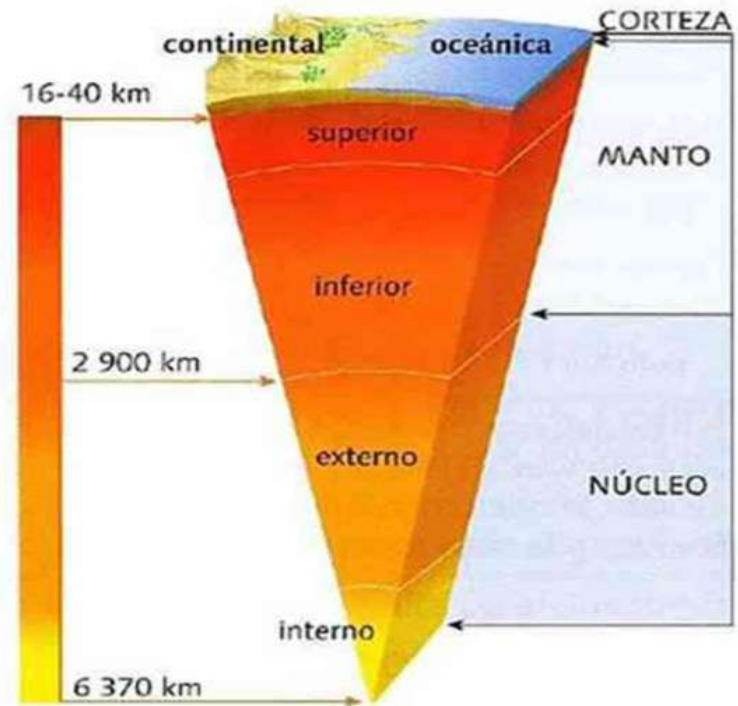
Fuente: adaptación de García y Barragán, J. C., Ortega Rivera, M. A, Molina Frenaner, F. (2008). La Tierra: geología. Nuestra Tierra, número 9.

Partes de la litósfera

Corteza. Constituye una delgada capa externa formada por rocas sólidas. Se compone de una corteza continental y otra oceánica.

Manto. Se trata de la capa intermedia, formada por rocas sólidas o en estado semifundido. Se divide en manto inferior y manto superior.

Núcleo. Es la capa más profunda; está compuesta por hierro y níquel. Se encuentra sometida a altas temperaturas (4 300 °C). Se divide en núcleo interno y núcleo externo.



Fuente: Litósfera: ¿Qué es? Características, composición y más. (2021). Recuperado de: <https://misistemasolar.com/litofsfera/>

Modelo sobre la litosfera

Los estudiantes elaboran un embudo con una botella de plástico transparente, que deben llenar con materiales de diferentes densidades y formas (arena, tierra, aserrín, cal entre otros) para diferenciar las distintas partes de la estructura interna del planeta.

La botella debe ser cortada por la parte de abajo, quitando un cuarto de la botella. Luego hay que llenarla con diferentes materiales: inicialmente, desde la punta más angosta de la botella hasta la parte más ancha, sin llegar al extremo de la botella.

Al terminar de llenar la botella, es importante crear una tapa que se acople a la abertura de la botella. Para esto, puede cortarse una circunferencia en cartón paja del mismo tamaño de la botella y hacer presión hacia abajo, asegurando que quede bien tapada.

Los estudiantes deben pegar un papel con el nombre de la parte de la estructura para diferenciar y reconocer cada una.

Al terminar de llenar la botella, es importante crear una tapa que se acople a la abertura de la botella. Para esto, puede cortarse una circunferencia en cartón paja del mismo tamaño de la botella y hacer presión hacia abajo, asegurando que quede bien tapada.

Los estudiantes deben pegar un papel con el nombre de la parte de la estructura para diferenciar y reconocer cada una.

Situación problema 2

En un pueblo en Guatemala cruzan dos ríos que presentan contaminación como producto de materiales rocosos y lodo de las laderas de las montañas cercanas.

- ◆ ¿Cuál es el proceso para filtrar el agua para disminuir impurezas?
- ◆ ¿Cómo se puede construir un filtro de agua casero?

Hidrosfera

Es la parte líquida de la superficie del planeta que cubre alrededor del 71 % de la superficie terrestre formando océanos, mares, ríos y lagos.

La hidrosfera es determinante para la vida y está relacionada con uno de los procesos de transformación más importantes relacionados con el ciclo hidrológico que consiste en la evaporación y precipitación de las aguas oceánicas y continentales.

La hidrosfera (del griego hydros ‘agua’ y sphaira ‘esfera’) describe en las ciencias de la Tierra el sistema material constituido por el agua que se encuentra bajo, en y sobre la superficie de la Tierra.

El agua que forma la hidrosfera se sitúa de diferente forma sobre la superficie terrestre, que en el orden de mayor a menor volumen son:

- ◆ Los océanos, que cubren dos tercios largos de la superficie terrestre con una profundidad típica de 3.000 a 5.000 m.
- ◆ Los glaciares cubren parte de la superficie continental. Sobre todo los dos casquetes glaciares de Groenlandia y la Antártida, pero también glaciares de montaña, de menor extensión y espesor, en todas las latitudes.
- ◆ La escorrentía superficial, un sistema muy dinámico formado por ríos y lagos.
- ◆ El agua subterránea, que se encuentra embebida en rocas porosas de manera más o menos universal.
- ◆ En la atmósfera en forma de nubes y vapor de agua.
- ◆ En la biosfera, formando parte de plantas y animales.



Fuente. Banco de imágenes

La Tierra es el único planeta en nuestro Sistema Solar en el que está presente de manera continuada el agua líquida, cubriendo el 71% de su superficie. La masa total de la hidrosfera es aproximadamente $1,4 \times 10^{21}$ kg.

Fuente: adaptación de Instituto Politécnico Nacional. Secretaría de Educación Media Superior. (2017). Temarios de estudio geografía. Recuperado de: <https://app.dems.ipn.mx/guia/sistema/contenido/GEOGRAF%C3%8DA.html#:~:text=Al%20%E2%80%9Cespacio%20humanizado%2C%20continuamente%20transformado,y%20econ%C3%B3mico%E2%80%A6%2059/59>).

Experimento sobre la hidrosfera

Cómo hacer un filtro de agua casero de arena, carbón y piedras.

El primer paso para la fabricación de nuestro filtro de agua casero o purificador de agua casero es preparar el material que vamos a utilizar, limpiando adecuadamente todo el material. El contenedor de plástico se limpiará con agua y jabones con acción antibacteriana, mientras que las piedras y la arena también se limpiarán con agua y se removerán para eliminar las impurezas, sin añadir jabón.

El recipiente para el agua debe estar correctamente cerrado para poder llenarlo con agua y extraerla, mediante una llave de paso superior y otra inferior, por la que salga el agua libre de impurezas.

Una vez esté correctamente desinfectado y limpio el material, comenzaremos con la fabricación en sí del filtro.

Este proceso de fabricación del filtro consiste en ir alternando las capas de los distintos materiales correctamente ordenadas para que cumplan su función.

- ◆ Algodón
- ◆ Carbón activado
- ◆ Arena fina
- ◆ Arena gruesa
- ◆ Grava o piedras de tamaño medio o pequeño

Si no tienes muchos materiales, los mínimos a usar son el algodón y el carbón activado o, en vez de este último, la arena y la grava. Cuando lo tengas listo, coloca el agua por arriba y deja que vaya cayendo a través del filtro, que los materiales vayan recogiendo las partículas que queremos filtrar y que finalmente salga el agua limpia por la llave de abajo.

También se le puede incorporar un tubo transparente de la misma altura que el sistema, en su salida por la parte de abajo, de manera que sepamos el volumen de agua que se filtra en el sistema y si el volumen de agua es el mismo en el tubo que en el filtro, esto indicaría que la fabricación del filtro no es la adecuada, mientras que si es el nivel es un poco menor está bien fabricado. En cambio, si el nivel de agua resultante es muy bajo, indicaría que el sistema está taponado. Aunque este tubo no es necesario, sí que está bien usarlo para ver el funcionamiento del filtro.

Fuente: adaptación de Sánchez, J. (2021). Ecología verde. ¿Cómo hacer un filtro de agua casero? Recuperado de: <https://www.ecologiaverde.com/como-hacer-un-filtro-de-agua-casero-para-beber-1123.html>

Situación problema 3

La ciudad de México tiene niveles de contaminación del aire muy elevados. En este lugar se han presentado fenómenos atmosféricos atípicos como tormentas eléctricas o lluvias fuertes.

- ◆ ¿En qué consiste el efecto invernadero?
- ◆ ¿Qué relación hay entre las temperaturas altas y la atmósfera?

La atmósfera

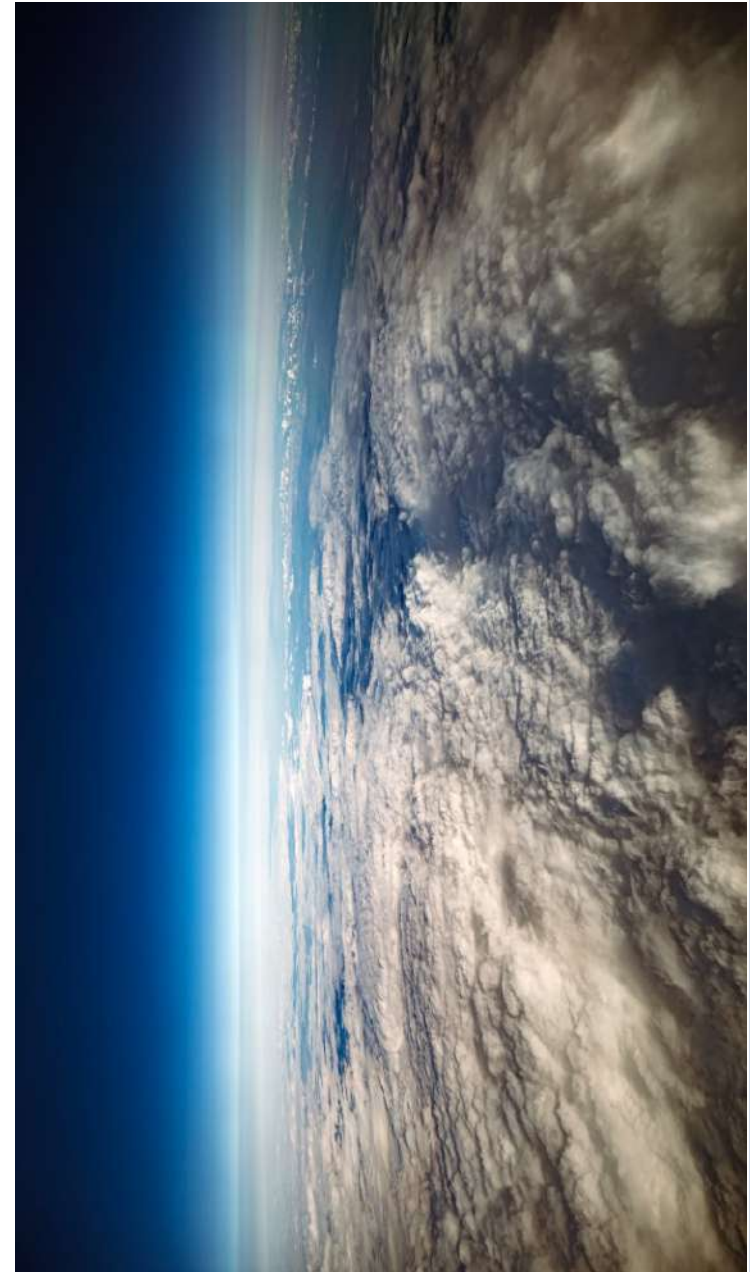
La atmósfera, es decir, la capa gaseosa que rodea nuestro planeta, además de contener el aire, incluye partículas sólidas y líquidas en suspensión, o aerosoles y nubes. La composición de la atmósfera y los procesos que en ella se desarrollan tienen gran influencia en la actividad humana y en el comportamiento del medio ambiente en general, y en uno u otro grado afectan los procesos de producción, intercambio y consumo de bienes y servicios, el bienestar y la seguridad de la población, las relaciones sociedad-naturaleza y los procesos en otras esferas del medio natural

La composición de la atmósfera ha variado a través de la historia del planeta hasta conformar la actual mezcla de gases y aerosoles. Estos, hoy en día, se pueden dividir en dos grupos: constantes y variables. Los gases constantes mantienen una proporción casi permanente en la atmósfera: los más abundantes son el nitrógeno (78,1%), el oxígeno (20,9%) y el argón (0,9%).

Los gases variables son los que cambian en mayor proporción; en este grupo los más importantes son el vapor de agua y el dióxido de carbono.

Capas de la atmósfera El 98% de la masa de la atmósfera se ubica en una capa delgada, cuyo espesor es aproximadamente 0,25% del diámetro de la Tierra (unos 30 km). Para efectos prácticos resulta conveniente dividir la atmósfera en cuatro regiones según la temperatura: troposfera, estratosfera, mesosfera y termosfera.

La troposfera se caracteriza porque en ella se dan la mayor parte de los fenómenos determinantes del estado del tiempo, dado que contiene gran parte de la masa de la atmósfera y casi todo el vapor de agua y, además, porque en ella también se registran movimientos verticales acentuados.



Fuente. Banco de imágenes

La estratosfera es la región que se extiende por encima de la tropopausa hasta una altitud cercana a 50 km. En su parte inferior, hasta 20 km de altitud, la temperatura varía muy poco, siendo prácticamente isotérmica.

En la mesosfera el aire es extremadamente fino y la presión atmosférica es sumamente baja. La proporción de nitrógeno (N₂) y de oxígeno (O₂) es igual a la que se obtiene al nivel del mar, donde el aire es más denso, por lo que una persona no podría sobrevivir en ella respirando por mucho tiempo.

La termosfera es la región que se encuentra por encima de la mesopausa; está caracterizada por un aumento progresivo de la temperatura con la altitud. Cuando la actividad solar es normal, la temperatura aumenta hasta cerca de los 400 km de altitud, y cuando aumenta su actividad, puede crecer hasta aproximadamente los 500 km. En esta capa la composición de la atmósfera es distinta, ya que las moléculas de un gran número de gases se separan por la acción que tienen sobre ellas los rayos ultravioleta y los rayos X emitidos por el sol, dejando libres los átomos que las constituían. [...]

Fuente: adaptación de Pabón, J., Zea, J., León, G., Hurtado, G., González, O. C., Montealegre, J. (2004). La atmósfera, el tiempo y el clima. El medio ambiente en Colombia, 92–113. Recuperado de: <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/000001/cap3-ii.pdf>

Experimento sobre la atmósfera

Experimento para explicar el efecto invernadero

Para realizarlo necesitas:

- ◆ Una caja de plástico transparente
- ◆ Dos termómetros
- ◆ Un reloj
- ◆ Dos plantas que quepan en la caja, cultivadas en vasos de plástico

Tendrás que sembrar dos plantas en vasos de plástico: frijoles puede ser, por ejemplo, crecen muy bien. Cuando alcancen los 15 centímetros de altura estarán listas para llevar a cabo el experimento que te proponemos, que tendréis que realizar en un día soleado.

El día elegido, a mediodía, colocar una de las plantas dentro de la caja de plástico, junto con un termómetro, y colocar la otra planta y el otro termómetro a su lado, pero fuera de la caja. Es muy importante que coloques la punta metálica de ambos termómetros a la sombra de los vasos para que no reciban sol directo: de esta manera, la medición de la temperatura no estará influenciada por la incidencia del sol sobre el mercurio.

Anotar la temperatura que marcan justo al colocarlos y, después, ir anotando cada dos minutos las temperaturas. Se puede observar que, después de unos 15 minutos, en el interior de la caja hace bastante más calor que fuera, y que la planta empieza a ponerse diferente mientras que la que está al aire libre se mantiene intacta.

Fuente: Oxfam. (s. f). Blog. Invernadero en casa. Recuperado de <https://blog.oxfamintermon.org/el-efecto-invernadero-en-casa-actividad-con-los-mas-pequenos/>

Situación problema 4

En la montaña del cerro Rico de la ciudad de Potosí Bolivia se formó un cráter de 350 mts² de ancho y 20 mts de profundidad, debido a la explotación de plata que se presenta desde el siglo XVI. La población vecina de esta montaña se ha visto afectada por los constantes derrumbes y con el latente miedo a que se produzcan aludes de tierra.

- ◆ ¿Qué afectaciones en el relieve se presentan producto de la explotación minera?
- ◆ ¿Cómo se puede solucionar esta problemática?



Fuente. Banco de imágenes

Relieve continental

En las tierras emergidas, el relieve presenta una gran variedad de tipos de formaciones. Las principales formas de relieve emergido o continental son: las llanuras, las montañas y las mesetas.

Llanuras: son terrenos planos y extensos con desniveles muy leves. Se ubican a una altura menor de los 200 m respecto del nivel del mar. Las grandes llanuras del planeta están atravesadas por enormes ríos. Por ejemplo: el río Yangtsé recorre la Gran Llanura China; el Mississippi cruza la llanura que lleva su nombre; el Amazonas está en la llanura Amazónica; y, en nuestro país, los ríos Paraná y de la Plata pertenecen a la llanura Chaco-Pampeana.

Montañas: elevaciones rocosas de la superficie terrestre que, en general, superan los 600 m sobre el nivel del mar. Si sus formas son redondeadas, se trata de montañas viejas; en cambio, si sus formas son agudas con laderas empinadas y pendientes pronunciadas, son montañas jóvenes que aún no han sufrido el desgaste producido por los agentes externos. Cuando las montañas están alineadas, se denominan cordones o cadenas. Varias cadenas forman una cordillera. Cuando son de baja altura, se denominan sierras o colinas. Las depresiones alargadas que separan cadenas montañosas se llaman valles; y las que están totalmente rodeadas de montañas se denominan bolsones.

Mesetas: son terrenos planos y extensos ubicados a alturas mayores de 200 m sobre el nivel del mar. Pueden estar separadas por valles estrechos y profundos que originan grandes desniveles. Cuando se encuentran a gran altura sobre el nivel del mar se llaman altiplanicies o altiplanos.

El relieve oceánico

El fondo de los océanos también tiene un complejo relieve. Debido a que no recibe la acción de los factores exógenos, el relieve oceánico es mucho más regular que el relieve continental. Las principales formas del relieve oceánico son:

- ◆ llanuras abisales (extensas zonas planas en el fondo oceánico);
- ◆ dorsales oceánicas (semejantes a grandes cordilleras submarinas);
- ◆ quebradas u hoyas submarinas.

Desde el borde costero y hacia el interior del mar, las zonas reciben diversos nombres y tienen características que las diferencian. La zona más próxima a la costa se denomina plataforma continental. Tiene hasta 200 m de profundidad y en algunas zonas llega hasta los 1200 km de la costa. Es la zona de los océanos hasta donde penetra la luz solar. Por este motivo, allí se desarrolla la mayor variedad de especies acuáticas. En algunas plataformas continentales se han localizado importantes depósitos de minerales y de petróleo.

El zócalo o talud continental es el desnivel que se produce entre la plataforma continental y las profundidades marinas. Las fosas abisales son las zonas más profundas del relieve submarino. [...]

Fuente: adaptación de Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Programa Prov.l Textos Escolares para Todos.



Fuente. Banco de imágenes

Experimento sobre los relieves terrestres

¿Cómo se forman las montañas?

En este experimento, explicamos cómo se forman las montañas de forma sencilla. Para su realización tan solo necesitamos: plastilina de diferentes colores, un par de libros y un rodillo.

En primer lugar, para ver cómo se forman las montañas vamos a realizar una sencilla simulación de las capas terrestres de la tierra. Para ello, utilizaremos la plastilina de colores. En nuestro caso, hemos elegido verde, marrón y naranja. La plastilina verde simula la corteza continental de la Tierra. En la realidad, esta corteza tiene un grosor de 35 km. Si esta corteza no se hubiera formado, el planeta estaría completamente cubierto por un océano global. La plastilina marrón corresponde a la litosfera, la capa más superficial de la esfera terrestre. Esta tiene una profundidad que oscila entre los 10 y los 50 km. El movimiento de esta capa es el de las placas tectónicas y cuyos bordes son el lugar donde se forman los fenómenos geológicos.

Y por último, la plastilina naranja es nuestra astenosfera que se ubica justo por debajo de la litosfera y es la zona superior del manto terrestre. Esta capa está sometida a tanta presión y calor que se comporta de forma moldeable permitiendo, de esta forma, el movimiento de la litosfera.

La formación de las montañas

Una vez tenemos la plastilina, con un rodillo, aplanamos cada trozo dejándolos a la misma longitud. Una vez tenemos los trozos de plastilina con el mismo tamaño, colocamos dos libros en ambos extremos de los trozos y ejercemos presión.

En este momento es cuando veremos que la plastilina, que simula las capas terrestres, se doblan de manera irregular dando lugar a elevaciones diferentes. Esto mismo ocurre en la formación de montañas. ¿Cuál es el motivo?

Las capas de plastilina al igual que las de la Tierra, no tienen el mismo espesor. Por esta razón, cuando dos secciones de la litosfera chocan, las lajas son forzadas hacia abajo, apilándose unas sobre otras de manera irregular. A esto se le llama “deformación” de la corteza de la Tierra. El proceso hace que la corteza se eleve doble y deforme, dando origen a las cordilleras de montañas. Esta formación de las montañas se conoce como orogénesis. Una vez las montañas se forman están son modificadas debido a la erosión y los movimientos tectónicos.

Cabe destacar que, en algunos casos, durante el proceso de choque, puede darse que una de las capas terrestres quede sumergida en el subsuelo. Esta capa subterránea puede derretirse dejando lugar a magma que, posteriormente, emerge hacia la superficie provocando así la formación de los volcanes.

¡A experimentar!

Fuente: adaptación de AQUAE fundación. (s. f). ¿Cómo se forman las montañas? Recuperado de: <https://www.fundacionaquae.org/como-se-forman-montanas/>

Situación problema 5

En el estado de California en Estados Unidos se presentó un fenómeno atípico en el cielo. Se evidencio producto de los incendios forestales el cielo de un color naranja y altas temperaturas.

- ◆ ¿Qué afectaciones inmediatas presentan en el clima los incendios forestales?
- ◆ ¿Cómo las altas temperaturas afectan a la biodiversidad?

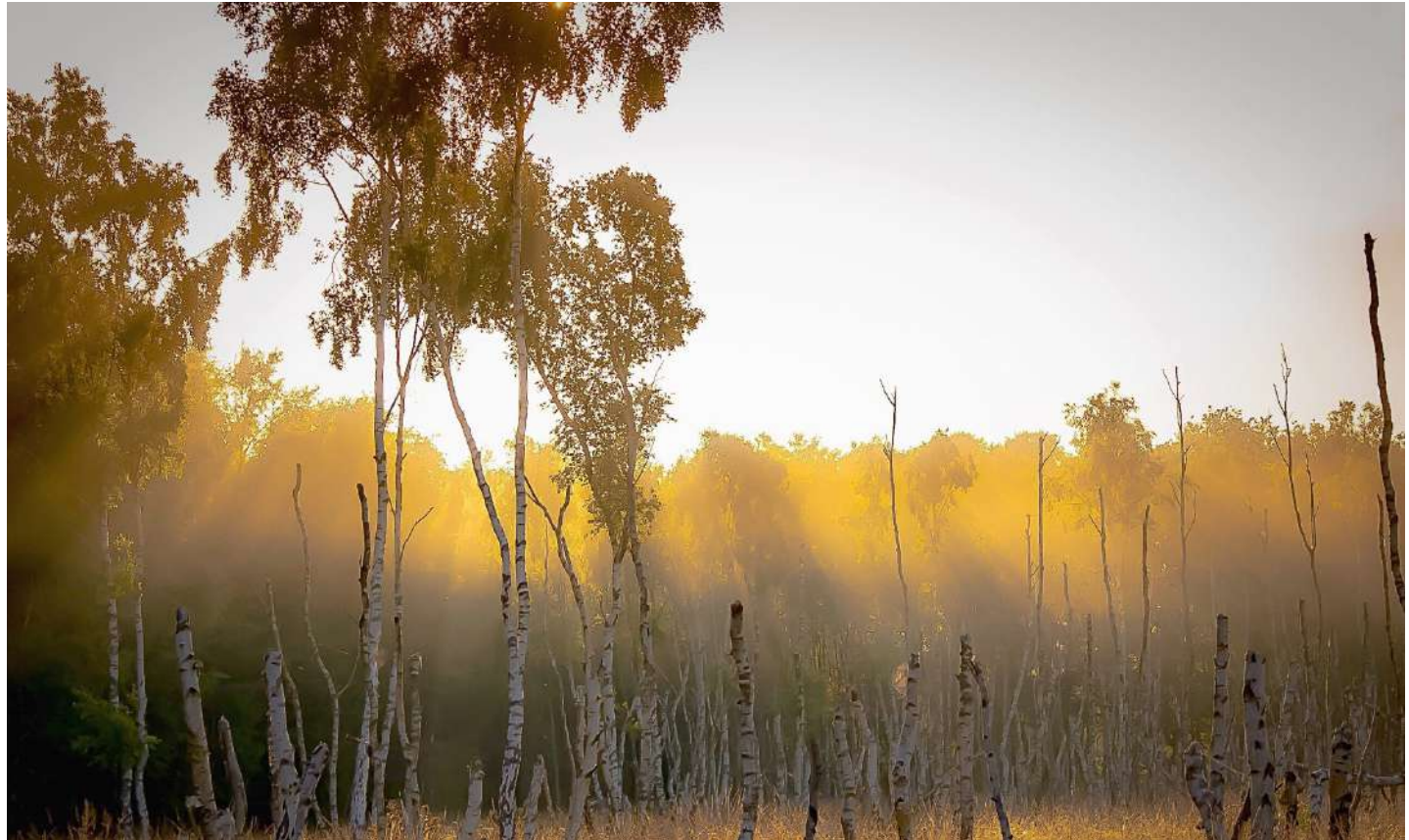
Tipos de clima

En nuestro planeta existe una gran variedad de climas. De acuerdo con la combinación de temperatura y precipitaciones se clasifican en tres grandes variedades: climas cálidos, templados y fríos

Clima cálido

Zonas de temperaturas superiores a los 18 °C durante todo el año y precipitaciones medias anuales abundantes y excesivas (superiores a los 1200 mm). Este tipo climático se extiende en el área intertropical. Dentro de la variedad de clima cálido se distinguen las siguientes variedades.

Cálido ecuatorial: temperatura media anual de entre 25 y 27 °C, sin grandes diferencias de temperatura entre el verano y el invierno. Las precipitaciones superan los 2000 mm y no se registran vientos.



Fuente. Banco de imágenes

Cálido tropical: temperatura media anual de 22 °C (18 °C en invierno y 24 °C en verano). Las precipitaciones son cercanas a los 1500 mm y se registran fuertes vientos.

Cálido subtropical: veranos calurosos e inviernos frescos (15 °C). Las precipitaciones están cercanas a los 1200 mm y pueden registrarse durante todo el año (sin estación seca), o puede haber una estación en la que llueva menos (con estación seca).

Cálido desértico: altas temperaturas durante el día (más de 35 °C) y muy bajas durante la noche (-10 °C). Las precipitaciones son muy escasas, inferiores a los 100 mm.

Clima templado

Este tipo climático presenta temperaturas moderadas y las cuatro estaciones bien marcadas. Se localiza en latitudes medias y posee las siguientes variedades.

Templado oceánico: temperatura media anual de 15 °C (10 °C en invierno y 20 °C en verano) y las precipitaciones se aproximan a los 1 000 mm, durante todo el año. Corresponde a zonas cercanas a las costas y recibe la influencia moderadora del mar

Templado continental: diferencias de temperatura muy marcadas entre el invierno (-10 °C) y el verano (23 °C); las precipitaciones, cercanas a los 600 mm, se producen en verano; los inviernos son secos. Se ubican en zonas mediterráneas, es decir, en el interior de los continentes.



Fuente. Banco de imágenes

Clima frío

Este tipo climático presenta temperaturas medias anuales inferiores a los 10 °C y precipitaciones medias anuales variables. Se distinguen las siguientes variedades.

Frío continental: temperatura media anual de 5 °C (–12 °C en invierno y 20 °C en verano); las precipitaciones cercanas a los 500 mm se producen durante el verano; los inviernos son secos. Se ubica en el interior de los continentes, al norte de la zona de clima templado continental.

Frío nival: temperatura media anual de –15 °C (–26 °C en invierno y 3 °C en verano); inviernos largos y fríos; veranos cortos y frescos; las precipitaciones, cercanas a los 400 mm, en forma de nieve y con fuertes vientos. Se ubica en zonas próximas a los polos.

Frío húmedo u oceánico: temperatura media anual 5 °C (1 °C en invierno y 9 °C en verano); las precipitaciones son abundantes, próximas a los 1000 mm. Se ubica en zonas cercanas a los océanos.



Fuente. Banco de imágenes

Frío de altura o clima de montaña: la temperatura desciende con la altura y se registra todo tipo de climas, desde la base hasta la cima de la montaña. Presenta cumbres nevadas eternas. La cantidad de lluvia es variable. Según la humedad de los vientos que chocan con las laderas, una será lluviosa y la opuesta, seca.

Árido frío o desértico: predominan bajas temperaturas y las precipitaciones son escasas (hasta 300 mm). Se caracteriza por la gran amplitud térmica ($-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ en invierno y $8\text{ }^{\circ}\text{C}$ en verano). Se localiza en zonas continentales de gran altitud. [...]

Fuente: adaptación de Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Programa Prov.l Textos Escolares para Todos.

Experimento sobre el clima

Calor específico ¿cuánta energía se requiere para cambiar tu temperatura?

Materiales

- ◆ Tres vasos de plástico
- ◆ Agua, tierra, aire
- ◆ Termómetro

Procedimiento

Llena un vaso con agua, pon un poco de tierra en otro vaso (nota que aquí tierra está con minúscula para designar al suelo y no al planeta), y el tercero déjalo vacío (o sea con aire).

Mete al refrigerador los tres vasos, sácalos a los diez minutos y tócalos con la frente, compáralos para saber cuál es el más frío. Después pon los vasos que tienen agua y tierra al sol por 15 minutos y con un termómetro mide la temperatura del agua y de la tierra.

Observa

Cuando sacas los vasos del refrigerador podrás percibir que los vasos que contienen aire y tierra están más fríos que el que tiene agua. Cuando midas la temperatura de la tierra y del agua después de haberlos dejado 15 minutos al sol intenso podrás ver que la tierra está más caliente que el agua.

	<p>¿Cómo afecta al clima? Aunque el océano absorbe casi todo el calor proveniente del sol (tiene un bajo albedo), su temperatura casi no cambia por su gran calor específico.</p> <p>Si el planeta no estuviera cubierto por agua en un 75 %, las noches serían muy frías. Los lugares cercanos a un lago o un océano tienen un clima mucho más agradable que los desiertos, donde los cambios de temperatura son muy extremos entre el día y la noche.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analizar y comprender los diferentes componentes naturales del espacio geográfico. ◆ Identificar y caracterizar las situaciones problemáticas hipotéticas.
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(CE) En este punto los estudiantes evalúan colectivamente la comprensión de las temáticas.</p> <p>(HE) En este punto el docente evalúa la aplicación correcta de los conceptos abordados en situaciones concretas y construyen hipótesis alrededor de las causas y consecuencias del fenómeno asignado, y en ese sentido, analiza.</p>

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Componentes naturales del espacio geográfico en mi entorno cercano</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Geográfico ◆ Social
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué elementos económicos se evidencian en el espacio geográfico que observa en su entorno? ¿Han cambiado radicalmente el entorno dichas actividades? ¿Y si, en efecto, ha cambiado, ha sido positivo o negativo tal cambio? Puedes apoyarte con tus familiares de mayor edad que te cuenten su percepción de acuerdo con su experiencia e historia personal. 2. ¿Qué lugares te generan topofobia y topofilia a ti y a tu familia en tu entorno cercano? ¿Por qué? ¿Qué historias hay detrás de dichas sensaciones frente a estos lugares? 3. ¿Qué lugar de tu municipio, vereda o resguardo representa la riqueza de sus tradiciones culturales? 4. ¿Qué eventos naturales de importantes magnitudes relacionados con la litosfera, hidrosfera y atmósfera han acontecido en tu entorno? ¿Una vez sucedido el evento natural, cómo cambió el espacio geográfico? ¿Cuáles fueron sus consecuencias? 5. ¿Estuvo tu municipio, vereda o resguardo preparado para los eventos naturales identificados?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: indagar y analizar los espacios geográficos naturales del entorno cercano.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomando como base las preguntas propuestas, los estudiantes deben entrevistar a sus familiares, amigos y conocidos para responderlas; así mismo, consultar en diferentes fuentes que permitan luego enriquecer cada apartado con el aporte de los demás compañeros. Es importante que se consignen las respuestas en una bitácora en la que se escriban las respuestas y también se guarden posibles fotografías, audios o recortes de prensa que quieran donar sus entrevistados. 2. Manteniendo los grupos establecidos, se procede a resolver las cinco preguntas planteadas identificando puntos comunes de acuerdo con la consulta individual que se dio inicialmente. Así mismo, identificar la información nueva de los demás integrantes. Es importante incluir los testimonios de los familiares de cada uno de ellos y es fundamental que exista un proceso de descripción lo más detallada posible de los espacios geográficos cercanos.

3. Posteriormente, los estudiantes deben buscar documentación de las investigaciones previas publicadas sobre este tema. Para esta pesquisa, los estudiantes se pueden dirigir a las corporaciones autónomas regionales, las alcaldías o las gobernaciones; así mismo, pueden remitirse a documentos públicos, leyes sobre el cuidado de los recursos naturales, leyes sobre usos de suelos, leyes sobre fuentes hídricas, información sobre el clima o sobre los relieves, prensa, videos, blogs, fotografías, según corresponda a cada grupo. Los estudiantes exponen sus hallazgos y los compañeros analizan y evalúan lo presentado por sus compañeros. (CE)

Descripción de los hallazgos	Información obtenida

4. Una vez desarrollada la indagación y consulta de fuentes, se celebra una puesta en común que permita construir un mapa en el que se ubiquen los lugares por los que se cuestionan en las preguntas 2 a 4. Esto permitirá identificar los lazos positivos o negativos que las sociedades construyen con sus territorios, como también los que necesitan mayor atención y cuidado por parte de la ciudadanía, con la ayuda de las autoridades responsables

Habilidad por evaluar

- ◆ Reconocer y localizar los espacios geográficos en el entorno cercano.
- ◆ Sintetizar y analizar hallazgos como producto de indagaciones.

Tipo de evaluación

(CE) Los estudiantes evalúan los hallazgos de sus compañeros.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Acciones en pro de los espacios geográficos naturales
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Social ◆ Geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<p>¿Cómo se pueden realizar acciones a favor de los espacios geográficos naturales?</p> <p>Se retoman estos cuestionamientos del anterior paso: ¿Qué eventos naturales de importantes magnitudes relacionados con la litosfera, la hidrósfera y la atmósfera han acontecido en tu entorno? ¿Una vez sucedido el evento natural, cómo cambió el espacio geográfico? ¿Cuáles fueron sus consecuencias?</p>
Actividad sugerida	<p>Objetivo: emprender un plan de acción para propiciar un cambio en los espacios geográficos naturales más afectados por el hombre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente organiza a los estudiantes en los grupos que vienen trabajando y, teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas planteadas, distribuye entre estos los eventos naturales relacionados con la litosfera, la hidrósfera y la atmósfera que acontecieron en el entorno, así como las consecuencias que identificaron. 2. Conformados en grupos de trabajo basados en el proceso de indagación del paso anterior, los estudiantes proponen acciones para afrontar y prepararse de la mejor manera para una posible repetición de las problemáticas halladas. 3. Posteriormente, leen el siguiente fragmento de texto y completan el cuadro de plan de acción. <p>Definición de plan de acción</p> <p>Un plan de acción es una lista de verificación de los pasos o tareas que debes completar para lograr las metas que te has fijado.</p>

Es una parte esencial del proceso de planificación estratégica y ayuda a mejorar la planificación del trabajo en equipo.

Los componentes de un plan de acción incluyen:

Una descripción de las tareas que se planea accionar	Pasos que deben realizarse para alcanzar la	Personas que se encargarán de ejecutar cada tarea	¿Cuándo se completarán estas tareas? (fechas límite e hitos)	Recursos necesarios para completar las tareas

4. Los estudiantes elaboran una cartografía social en su entorno cercano. Para ello, el docente puede servir como orientador para propiciar intervenciones con ayuda de entidades públicas o privadas con el fin de incidir en las realidades de su entorno cercano.

Recursos para realizar una cartografía social

Según lo planteado por Habegger y Mancila. (2006), la cartografía social es una metodología “que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de investigación humanista y humanizadora [...] que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales” (p. 6).

A diferencia de los mapas tradicionales elaborados por expertos, los de la cartografía social son elaborados por la comunidad en procesos participativos en los que se pone en común el conocimiento colectivo. De esta forma se analizan los problemas sociales con el propósito de comprenderlos y encontrar una solución.

Metodología de trabajo

La metodología que utiliza la cartografía social está basada en cuatro ejes fundamentales:

Investigación: Los miembros de la comunidad participan en la investigación aportando sus experiencias y conocimientos y recibiendo los de los demás, para construir colectivamente los mapas.

Acción: A partir del conocimiento de una realidad, se actúa sobre ella para transformarla.

Participación: es un proceso permanente en el que la comunidad construye propuestas de transformación para su desarrollo.

Sistematización: Además de recopilar los datos de las experiencias, es necesario ordenarlos para reconocer cómo se relacionan entre sí y comprender los procesos en los que están inmersos.

La cartografía social se construye, fundamentalmente, a partir de tres tipos de mapas: El mapa de conflicto, que representa las situaciones problematizadas; el mapa de redes, que representa las relaciones entre las partes implicadas (personas, grupos,

organizaciones, instituciones, etc.); y mapa de recursos, que representa los medios materiales.

5. Cuando cada grupo de estudiantes termine la cartografía social en su entorno cercano, deben exponer ante la comunidad académica de la institución educativa el proceso que desarrollaron. Para ello, deben apoyarse en material multimedia y en el modelo o el experimento elaborado en el paso 2, y enfatizar en las acciones emprendidas. Es fundamental que se divulgue los hallazgos y acciones por emprender ante las familias, escuelas, juntas de acción local y, en general, ante la mayor cantidad de actores posibles, toda vez que esta información es de interés público y puede servir en momentos en que se afrontan emergencias reales.



	<p>6. El docente analiza los hallazgos de los estudiantes, así como la intervención y la exposición y evalúa el proceso (HE).</p> <p>7. Por último, todos los grupos de trabajo se reúnen junto con el docente y desarrollan una retroalimentación enlazando los trabajos investigativos realizados.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planear y desarrollar acciones en pro de los recursos naturales. ◆ Creatividad para presentar el resultado de sus indagaciones y propuesta de acciones por emprender para responder ante fenómeno natural. ◆ Reflexionar frente a las acciones humanas y la capacidad de aprendizaje y adaptación que se tenga ante situaciones adversas. ◆ Identificar situaciones adversas en el entorno.
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(HE1) En este punto, el docente evalúa las precisiones, concepciones e intervenciones de los estudiantes sobre el espacio geográfico natural seleccionado. Así mismo, la recolección de fuentes primarias y secundarias de información para identificar causas, características y consecuencias del fenómeno estudiado y las acciones por emprender.</p>

Ejercicio práctico 3: ¿Qué acciones puedo desarrollar para la sana convivencia y el bienestar común en mi comunidad?

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Relaciones de poder en torno a la tierra y las consecuencias sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales del feudalismo
Objetivo de enseñanza	Comprender los impactos del feudalismo en el contexto europeo y americano desde el siglo XVIII y en algunas dinámicas de la actualidad
Habilidades por desarrollar	Interpretación y análisis de perspectivas, construcción de argumentación y proposición de acciones en el contexto
Pregunta general	¿Cuáles fueron los impactos sociales, políticos y económicos a partir del surgimiento del feudalismo europeo?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Reconozco la importancia del campesino como actor que construye a nuestra sociedad.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico y social.
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia económica y social de los campesinos en Colombia? 2. ¿Cuáles son las condiciones actuales de las actividades agropecuarias y de los campesinos en Colombia? 3. ¿Qué tipo de relaciones sociales de poder se generan en torno a la tenencia de la tierra? 4. ¿Qué tipo de dinámicas se evidencian en la relación campo-ciudad? 5. ¿Cuáles son los principales problemas que surgen en torno a la tenencia de la tierra en Colombia, según lo expresado en las canciones? 6. ¿Por qué la música es importante para entender las formas de vida de los habitantes de un territorio determinado?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: identificar los saberes previos en torno a las problemáticas de los campesinos y los problemas en torno a la tenencia de la tierra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de imagen (ED): los estudiantes se organizan en parejas para asignarse la imagen que encuentra a continuación, con el fin de analizarla a partir de los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a. Describa la imagen de manera rigurosa teniendo en cuenta todos los elementos que en ella aparecen. b. ¿Qué palabras claves se pueden identificar en la fotografía? c. ¿Cuál es la importancia económica y social de las acciones y personas que se encuentran en la imagen para Colombia? d. ¿Cuáles son las condiciones actuales de las actividades agropecuarias y de los campesinos en Colombia?



Fuente: Syngenta. (s. f.). [fotografía de campesinos colombianos]. Recuperado de <https://www.elcampesino.co/declaracion-de-derechos-de-los-campesinos-el-nuevo-desafio-para-colombia/>

2. Análisis de canciones (HE): los estudiantes escuchan las canciones tituladas Me voy, de Daniel González e Israel Merlo; Ayer me echaron del pueblo, de José A. Morales y Viejo Tolima, de Rodrigo Silva para analizarla a partir de los siguientes elementos:

- a. ¿Qué sensaciones les despiertan las canciones y por qué?
- b. ¿Qué oraciones pudieron ser las más significativas y cuál podría captar la idea central de cada canción?
- c. ¿Qué palabra pudieron haber captado en mayor medida la atención o que les pareciera poderosa? ¿Por qué?
- d. Complete el siguiente esquema a partir del contenido de las canciones analizadas:

Análisis de canciones de la música colombiana

Aspectos de análisis	Me voy	Ayer me echaron del pueblo	Viejo Tolima
Situación de vida y problemáticas del campesino			
Características y problemáticas del campo			
¿Cuáles son los tipos de relaciones sociales de poder que se evidencian?			
¿Qué tipo de dinámicas se advierten en la relación campo? Ciudad?			

Letras de canciones

Se sugiere al docente que busque las canciones antes de desarrollar la actividad para que los estudiantes puedan escucharlas en el aula.

Canción 1

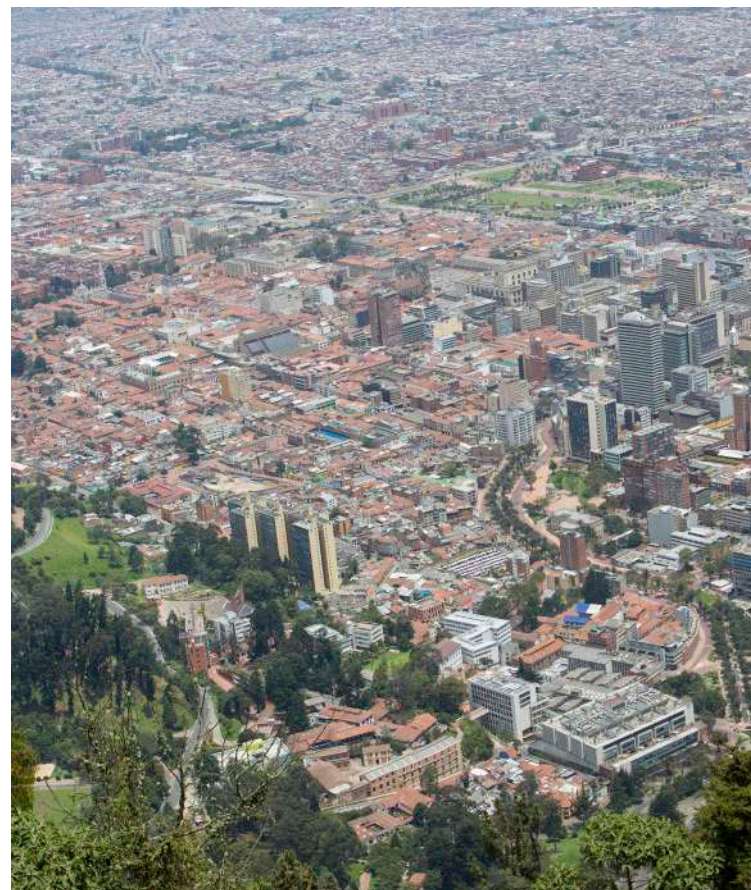
Me voy, de Daniel González e Israel Merlo

Me voy del campo pa la ciudad,
no tengo tierras pa trabajar,
no tengo haberes, amor ni nada,
solo pobreza que es natural.

A mí me han dicho que en la ciudad,
muchos problemas hay que afrontar.
Pero qué importa si ahora estoy solo,
no tengo tierras pa trabajar.

Allí murieron padres y abuelos
sin levantar la cabeza al sol,
entre alabanzas y Padrenuestros
porque ellos sí creyeron en Dios.

Allí murieron sin decir nada,
nada en el mundo les importó,
porque el labriego lleva en su sangre
bella humildad por tradición.



Fuente. Banco de imágenes

Canción 2

Ayer me echaron del pueblo, de José A. Morales

Ayer me echaron del pueblo porque me
negué a jirmar,
la sentencia que el alcalde a yo me hubo
de implantar,
porque tuve con mi mano al patrón que
castigar,
cuando quiso a mi familia, quiso a mi
familia llegármela a irrespetar.

Por que uno es probe y carece
de jincas como el patrón,
tan creyendo que por eso,
también nos jalta el honor.

Entonces hay que enseñarles,
que en cuestiones del amor,
tuiticos semos iguales,
y tenemos corazón.

Ayer me echaron de pueblo,
mañana yo he de golver,
porque allí dejé mi rancho
mis hijos y mi mujer.

Mi Diosito que es tan güeno
me tendrá que perdonar,
todo lo que hice y lo que haga,
lo que hice y lo que haga,
en dejensa de mi hogar.



Fuente. Banco de imágenes

Canción 3 **Viejo Tolima, de Rodrigo Silva**

Qué triste quedó mi rancho y abandonado,
porque tuve con mi negra queirme de allí,
quedó mi trapiche solo, todo acabado,
ya no es la misma tierra que conocí.

Cómo añoro y recuerdo al viejo Tolima,
como con mi morena podía vivir,
hasta que en una tarde de crudo invierno,
tuve que con mi negra salir de allí.

Me quitaron el rancho con las vaquitas,
y aunque eran tan poquitas, eran de mí,
cómo te extraño entonces, viejo Tolima,
cómo quisiera ahora volver allí.

Cómo añoro y recuerdo al viejo Tolima,
como con mi morena podía vivir,
hasta que en una tarde de crudo invierno,
tuve que con mi negra salir de allí.

Me quitaron el rancho con las vaquitas,
y aunque eran tan poquitas, eran de mí,
cómo te extraño entonces viejo Tolima,
cómo quisiera ahora volver allí.



Fuente. Banco de imágenes

	<p>2. Conclusiones (ED): se socializan las respuestas de los estudiantes en público y el docente diseña en el tablero un esquema que le permita sintetizar las respuestas para llegar al final a conclusiones generales en torno a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los principales problemas que surgen en torno a la tenencia de la tierra en Colombia, según lo expresado en las canciones? ¿Por qué la música es importante para entender las formas de vida de los habitantes de un territorio determinado?
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Construir reflexiones e inferir información de las canciones, así como conclusiones y argumentos a partir de los análisis de las fuentes abordadas en torno a las problemáticas del campesino y la tenencia de la tierra.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(ED) El docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar sus respuestas a partir de la identificación de información que surge del análisis iconográfico, vinculando el aporte de los diferentes integrantes del grupo, de modo que así puedan asumir actitudes para trabajar de manera colaborativa.</p> <p>(HE) El docente puede evaluar la capacidad de sus estudiantes para analizar información de canciones a partir de parámetros previamente establecidos y expresar sus conclusiones de manera conjunta, donde se refleje el respeto hacia las opiniones del otro.</p>

Paso 2: proceso contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Condiciones del campesinado durante el feudalismo europeo y en la América durante el periodo colonial</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron las condiciones de los campesinos durante la época feudal en Europa? 2. ¿Qué tipo de relaciones sociales de poder se generaron en torno a la tenencia de la tierra durante el feudalismo europeo? 3. ¿De qué manera eran distribuidas y explotadas las tierras durante la Edad Media? ¿Esa organización difiere de la manera en que se hace hoy en Colombia? Justificar la respuesta. 4. ¿Cuáles fueron los principales problemas que surgieron en torno a la tenencia de la tierra en Europa en la época feudal? 5. ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en las relaciones sociales que se presentaron en la Europa feudal y la América colonial? 6. ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en la estructura política establecida en la Europa feudal y la América colonial? 7. ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en las dinámicas económicas de la Europa feudal y la América colonial? 8. ¿Cuál fue la importancia política y económica del liberalismo en Europa en los siglos XVIII y XIX? 9. ¿Cuáles fueron las condiciones de los indígenas durante la época colonial en América? ¿Qué tan semejante fue a la condición de los campesinos europeos en el feudalismo?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: promover en los estudiantes la habilidad para analizar las transformaciones sociales, políticas y económicas que se dieron en Europa y América Latina a partir de las relaciones feudales entre los siglos XI y XVI y su impacto sobre las clases campesinas.</p> <p>Los estudiantes conforman grupos de trabajo y, a partir de las fuentes que encuentran a continuación, desarrollan los siguientes ejercicios (HE):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indagar y definir en palabras propias los siguientes conceptos: feudo, clero, señor feudal, nobleza, siervo y vasallo.

2. Leer detenidamente la fuente 1 titulada Una sociedad de juramentos y compromisos (Ministerio de Educación Nacional, 2012) e identificar con colores las palabras claves e ideas centrales que les permita caracterizar los aspectos sociales, políticos y económicos de la sociedad feudal. Defina aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario; luego responda las siguientes preguntas:
- Elaborar un cuadro sinóptico en el que caracterice social, política y económicamente el periodo feudal en Europa.
 - ¿Cuáles fueron las condiciones de los campesinos durante la época feudal en Europa?
 - ¿Qué tipo de relaciones sociales de poder se generaron en torno a la tenencia de la tierra durante el feudalismo europeo?
 - ¿De qué manera eran distribuidas y explotadas las tierras durante la Edad Media?
 - ¿Cuáles fueron los principales problemas que surgieron en torno a la tenencia de la tierra en Europa en la época feudal?

Fuente 1**Una sociedad de juramentos y compromisos**

En la sociedad feudal era común que una persona libre se hiciera vasallo de un señor feudal más poderoso y este, a su vez, dependiera de uno mucho más poderoso. Estas relaciones se establecían a través de unos compromisos en los que el señor feudal se comprometía a proteger al vasallo y el vasallo juraba fidelidad al señor.

En estas relaciones, tanto de campesinos como vasallos, como de estos con los señores, era muy importante que hubiera fidelidad y respeto de los más humildes a los más poderosos.

Estas manifestaciones fueron conocidas como homenaje, una actitud que los señores y los vasallos consideraban necesaria para que la sociedad medieval pudiera continuar existiendo.

Estos compromisos formalizaban las reglas que claramente establecían cuales eran las responsabilidades de cada uno. Por ejemplo, el vasallo debía prestar el servicio militar en las guerras en las que el señor feudal se viera envuelto; de igual manera, debía defender las tierras y el castillo del Señor de las invasiones de otros señores feudales. Entre tanto, el señor feudal se comprometía a proteger al vasallo y a mantener el feudo.

Al interior del feudo se encontraban las villas donde vivían los campesinos también llamados villanos. Los villanos recibían las tierras del señor feudal y podían ser siervos o libres. Los siervos eran propiedad del señor y podían ser vendidos con el feudo, mientras que los libres vivían en las mismas condiciones que los siervos, pero a ellos se les permitía salir del feudo, e incluso, podían abandonar a su señor.

Estos compromisos se sellaban con ceremonias así:

1. La investidura era una ceremonia en la cual el señor feudal le entregaba un anillo o un báculo como símbolo del cargo al que se estaba nombrando. En el caso de los caballeros se les entregaba una espada o tierra para que este administrara con la condición de estar siempre dispuesto a los requerimientos del señor feudal.
2. El vasallaje era la ceremonia donde se daba el juramento de fidelidad entre el señor feudal y el vasallo.



Fuente. Banco de imágenes

Estructura social medieval

Todas las relaciones que se establecían entre los miembros de la sociedad feudal no revelan más que el problema de quién era el dueño de las tierras. Los grandes señores, poseedores de estas, resultaban enormemente beneficiados con las relaciones de vasallaje.

Para no perder sus posesiones los grandes señores feudales heredaban de padres a hijos dichas propiedades y, para hacerlas crecer, se apoderaban de las tierras de otros señores por la fuerza, o bien, casaban a sus hijos con los hijos de otros señores, uniendo sus propiedades. De esta manera, se llegaron a fundar territorios gigantescos que eran propiedad de una o de varias familias.

Así, pues, los dos grupos sociales de la Edad Media fueron:

Los señores feudales

Este grupo estaba formado por los reyes, condes, barones y caballeros quienes llegaron a convertirse en la clase dominante, por ser los dueños de la tierra. Dentro de este grupo existían dos subgrupos importantes la nobleza y el clero. La nobleza estaba formada por los propietarios de títulos nobiliarios que el monarca entregaba por servicios o por compromiso o fidelidades, por los familiares del monarca, y los generales del ejército.

La nobleza

Este grupo tenía todo el poder: el político, el social y el económico. Tomaba las decisiones de múltiple índole y gozaba de toda clase de privilegios. El poder era transmitido o sucedido a los hijos, de tal manera que si se nacía noble se tenía garantizada una buena vida.

Los nobles dieron mucha importancia a la formación militar, pues la defensa de los feudos y del poder estaba en manos de la milicia. Quienes se encargaron de preparar a los siervos y a los militares fueron los caballeros. La formación del caballero empezaba a temprana edad, 7 años, y se entrenaban acompañando a los caballeros más expertos hasta los 21 años, cuando se consideraba digno y valeroso, se le entregaba la espada y el escudo en una ceremonia de investidura. En adelante, el caballero defendía a su mujer, su feudo, y su señor feudal. Ser caballero se convirtió en un privilegio.

Dentro del grupo de caballeros había diferencias por su herencia o su fortuna. Pocos caballeros tenían el caballo y el dinero para sostener el ritmo de vida donde se gasta, pero no se produce.

El clero

Durante la Edad Media la iglesia católica se expandió por toda Europa y alcanzó un poder inimaginable. La vida de todas las personas giraba en torno a lo religioso. La iglesia era propietaria de grandes feudos, sus jerarcas entre los que se encontraban arzobispos, obispos y abades tenía grandes extensiones de tierra y, por tanto, |siervos a su servicio, como todo noble. De igual manera, se disputaban el poder sobre otros territorios como lo hacían los nobles.



Fuente. Banco de imágenes

La iglesia llegó a tener mucho poder, no solo por las extensiones de tierra bajo su dominio sino por los dineros recogidos a los fieles. El diezmo que todos estaban obligados a pagar, además de las limosnas y las herencias dejadas por adinerados nobles que no habían tenido hijos y que, al morir, las entregaban a la iglesia con la esperanza del perdón de sus pecados.

Los vasallos

Ellos ejercían dominio sobre las tierras y los siervos, debían garantizar las provisiones necesarias para la vida de los nobles y además proveían los campesinos necesarios para defender el feudo en posibles guerras. Tenían como responsabilidad la administración de un feudo.

Campesinos y siervos

Eran quienes desempeñaban las labores del campo y se dedicaban a la atención de los señores feudales, eran la servidumbre. Vivían en aldeas y estaban al servicio del señor. A este grupo pertenecían los villanos y los siervos. Todos dependientes del señor feudal al cual le han jurado fidelidad y obediencia.

Los villanos eran un grupo compuesto por personas libres, pero no nobles, ligadas al señor feudal por relaciones de gratitud. Podían poseer su propia tierra, pero debían tributar al señor con parte de su cosecha.

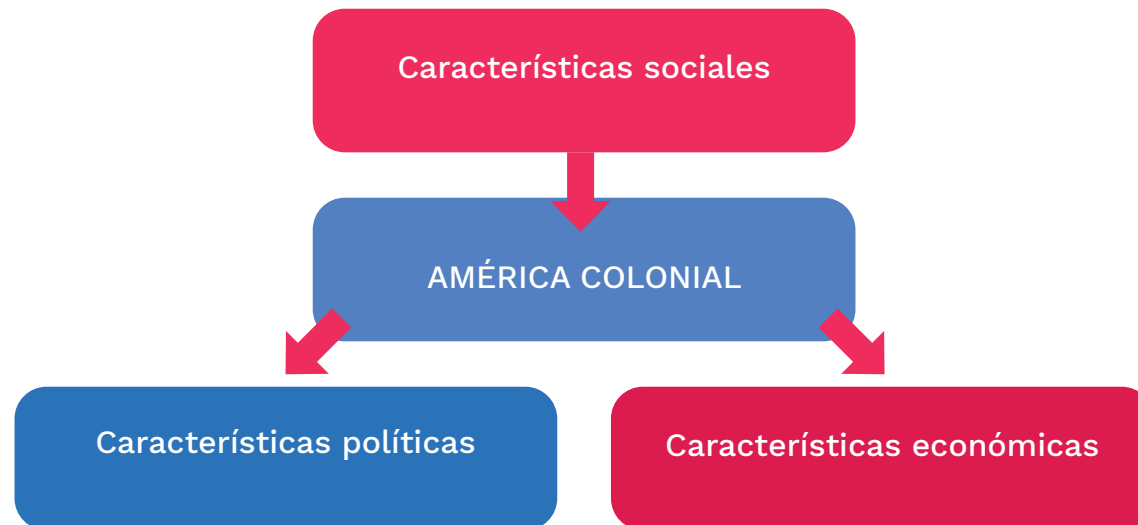
Los siervos constituían el grupo más amplio de población. Conformados por los campesinos y los esclavos libertos. Ellos se encargaban de sostener a sus familias con las labores del campo y se encargaban de realizar los servicios domésticos en las casas de los señores feudales. Sus condiciones a veces eran muy similares a la esclavitud

Los siervos y villanos procuraban aumentar sus ingresos con la fabricación de artículos de primera necesidad, así que además de campesinos eran artesanos. En ocasiones se producía para vender. Algunos villanos se especializaron en la elaboración de un artículo determinado como zapatos, pan o ropa.

Referencia: Ministerio de Educación Nacional. (2012). Una sociedad de juramentos y compromisos. En Ciencias Sociales Grado 7.º. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guias_del_estudiante/Ciencias_Sociales/CS_Grado07.pdf

3. Leer el texto titulado ¿Capitalismo feudal en Latinoamérica? Breve ensayo de las instituciones y el sistema económico colonial español en América, de Marco Antonio Gutiérrez Martínez e identificar con colores las palabras claves e ideas centrales que les permitan caracterizar los aspectos sociales, políticos y económicos de la sociedad feudal. Defina aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario. Luego desarrolle las siguientes actividades:

a. Elaborar un mapa mental de América en el periodo colonial teniendo como base el siguiente esquema. Recuerde diferencias cada una de las ramas con un color diferente y que no se deben vincular párrafos al esquema.



b. Responda las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en las relaciones de poder social que se presentaron en la Europa feudal y la América colonial?
- 2) ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en la estructura política establecidas en la Europa feudal y la América colonial?
- 3) ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en las dinámicas económicas presentadas en la Europa feudal y la América colonial?
- 4) ¿Cuál fue la importancia política y económica del liberalismo en Europa en los siglos XVIII y XIX?

- 5) Dibuje una caricatura que le permita responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron las condiciones de los indígenas durante la época colonial en América? ¿Qué tan semejante fue a la condición de los campesinos europeos en el feudalismo?

Fuente 2

¿Capitalismo feudal en Latinoamérica? Breve ensayo de las instituciones y el sistema económico colonial español en América

Marco Antonio Gutiérrez Martínez

“Los indios han padecido y padecen la maldición de su propia riqueza”, palabras de Eduardo Galeano (Las venas abiertas de América latina) que, justo como él lo dice, sintetizan el drama de toda América latina. En el presente ensayo se reflexiona sobre el desarrollo económico (feudal o capitalista) de Latinoamérica colonial a través de la evolución de sus instituciones; este trabajo está basado principalmente en la obra La herencia colonial de América latina de Stanley y Bárbara Stein.

Para 1492, España y Portugal eran dependientes de Europa, mientras Francia e Inglaterra probaban el colonialismo en África y Asia, estas comerciaban con Europa occidental, importando y exportando productos primarios. Pero con el “descubrimiento” de las Indias occidentales [más tarde llamadas América], España y Portugal entraron en la dinámica del imperialismo colonial de lleno, que destacó a los siglos posteriores hasta los primeros años del siglo XIX, en que, con una burguesía consolidada con su propia identidad política y económica (el liberalismo), se libró la lucha por acabar con el modelo “atrasado” de la colonia, para dar paso al libre mercado. Portugal tenía concentrados sus recursos, en el siglo XV, en China, Japón y la India, por lo que durante en todo el siglo XVI le tomaron una importancia secundaria a Brasil, descubierto en 1500. Los portugueses se distinguieron como creadores de enclaves comerciales, que basaron su comercio de mercancías en el antiguo método de transportar productos ligeros de gran valor que requerían únicamente unos cuantos buques; en el siglo XVII, los Países Bajos lograron desplazar del comercio asiático a los portugueses. Con el Tratado de Methuen (1703), en el que Portugal se aliaba con Inglaterra y los Habsburgo en la Guerra de sucesión española contra Francia, España y los Borbón, se obligaba a este a reducir aranceles sobre importaciones de lana inglesa, en cambio Inglaterra otorgaba un tratamiento preferencial a los vinos portugueses sobre los españoles y franceses; esto con la finalidad de sobrevivir a la amenaza de invasión franco-española.

Después de una serie de descubrimientos de centros mineros en los actuales México y Perú, surge la mita colonial, que consistió en la mano de obra indígena trasladada a la mina y, paulatinamente, se les iba regresando a sus comunidades conforme nuevas levadas las remplazaban. La minería colonial permitió a los españoles poner en práctica las esenciales formulas empresariales [los riesgos y la incertidumbre del mercado], para volver a la patria como un nuevo aristócrata, con un título nuevo; podemos observar las actitudes mentales medievales con una visión capitalista, una mezcla entre la tradición más arraigada con una innovación económica. Esta situación recuerda a la descripción que hace Carlos Fuentes en *Latin America at war with the past* de este periodo: “Decrépito castillo feudal con una fachada capitalista de cartón”, indudablemente poética, profundamente inexacta, porque podríamos decirlo a la inversa: décrepito castillo capitalista con fachada de apariencia feudal.

En cuanto a la agricultura, encontramos que el latifundio enfocado en la exportación surge hasta el siglo XVIII en las colonias españolas, pero que después se concentró en Cuba, Venezuela y la cuenca del Río de la Plata. El ingenio de azúcar (el prototipo perfeccionado de la agricultura de plantación en América, según los Stein) representó una actividad independiente a la minería, ya que en las colonias españolas florece la agricultura para satisfacer las necesidades primarias en torno a esta. Los empresarios portugueses



Fuente. Banco de imágenes

y sus refaccionistas holandeses hallaron otro mercado de explotación: la fuerza de trabajo negra esclava.

El sistema comercial de las colonias con las metrópolis, dominado por el Estado, tuvo redes administrativas, “tentáculos”, que se extendían del sur de España (la Casa de Contratación) hasta los puntos de control en el Caribe, abriéndose de allí hasta los centros de producción exportadora colonial. Este sistema de intercambio complejo fue el resultado de una vasta geografía, el tamaño de la población y la ubicación de los recursos en el Nuevo Mundo, así como también del desarrollo económico que llegó a tener España. El comercio en América no era como el de Inglaterra y Holanda; no era posible obtener mercancías enviando comerciantes a los puertos, los recursos estaban bien adentro del continente y rodeados por una población indígena que estaba preparada para exportarlos y que no se interesaba en el intercambio comercial con los amos españoles. De aquí viene una explicación del subdesarrollo actual de Latinoamérica; como menciona A. Frank en América latina. Feudalismo o capitalismo, mientras los británicos dan autonomía a sus colonias, los españoles estatizan buscando “succionar” la mayor cantidad de recursos (debemos tener en cuenta que el comercio con las colonias españolas fue organizado, desde el principio, con el fin de asegurar un monopolio de beneficios a la metrópoli, en especial a Castilla); este fenómeno de control comercial, para Louis Madelein (*Le cent-jours Waterloo*) es un elemento medieval, mientras que las empresas mineras son muestra de la influencia del capitalismo en todo el mundo, exportado por los europeos a sus colonias; A. Frank, en la obra ya mencionada, sostiene algo similar: mientras que una historiografía habla de un feudalismo ortodoxo, él habla de un capitalismo bien entendido por la monarquía (en especial por los Borbón), que para evitar el colapso monárquico, tomaron elementos de su pasado antiguo y del pasado reciente (lo que comúnmente denominamos presente) para mantener el status quo; los Stein mencionan algo similar, a diferencia de otras naciones de Europa, España no necesitó reestructurar su economía y sociedad semifeudal (basada en la aristocracia y la tierra), gracias a la explotación de las colonias americanas.

La sociedad colonial era muy racista y heterogénea; los ingresos y el poder se concentraban entre aquellos juzgados como blancos o caucasoides, y se diluían conforme la escala descendía a amerindios y negros; en palabras de A. v. Humboldt “En América, la piel más o menos blanca decide la posición que ocupa el hombre en la sociedad” (Ensayo político sobre el reino de la Nueva España). Los españoles europeos y los criollos constituían la elite blanca; los amerindios en sus comunidades y los negros de las plantaciones representaban grupos claramente tributarios y esclavos; los individuos producto de las mezclas raciales con frecuencia se alejaban de la plantación y las comunidades indígenas, se hacían artesanos, trabajadores asalariados [otra muestra del capitalismo colonial según R. Puiggros] o vagabundos, desarrollando su agresividad, crueldad y astucia ¿Estamos hablando del origen del “pelado mexicano” al que se refiere Samuel Ramos? No lo sé, aunque pareciera que, como Ramos menciona, al no tener riqueza o intelecto, el hombre recurre a su agresividad e ingenio, alimentado por su experiencia, para sobrevivir y tratar de imponerse al otro (El perfil del hombre y la cultura en México).



Fuente. Banco de imágenes

En cuanto al dominio político, encontramos la jerarquía del modelo virreinal instaurado por Castilla con “las otras Españas”, según los Stein: a la cabeza está el virrey, debajo de él la Real Audiencia, que en ocasiones suplía las actividades del primero, que estaba facultada con amplias funciones judiciales y administrativas; en la forma mínima de gobierno encontramos a la cabeza al corregidor o alcalde mayor, trabajando en conjunto con el cura. Las hoy llamadas políticas públicas [escuelas, hospitales instituciones de beneficencia] eran financiadas y administradas por la Iglesia católica, además de administrar los sacramentos a los que los amerindios tenían derecho, lo que legitimaba la jerarquía, la subordinación y el control. Para el siglo XVIII, los Borbones (de origen francés) tuvieron como objetivo de la política, hacer de España y sus colonias eficaces aliados en el desarrollo de la economía francesa y en su lucha contra Inglaterra. En la segunda mitad del siglo XVIII buscaron los Borbones el aseguramiento de las estructuras más tradicionales de privilegio y poder mediante la utilización más plena de los recursos naturales y humanos de las colonias. Los ideales revolucionarios franceses permearon en la elite criolla, que tiempo después y alimentados por el ejemplo norteamericano, comenzarían la lucha por su independencia.



Fuente. Banco de imágenes

	<p>A modo de conclusión, podemos comentar que la etapa colonial latinoamericana fue una mezcla entre el feudalismo arraigado español, con el naciente capitalismo, que tuvieron su principal expresión: el primero en las plantaciones, el comercio y en la organización política jerárquica, y el segundo en la minería y empresas expedicionarias. Como herederos de una tradición colonial, podemos observar elementos que no son ajenos a otras sociedades: el racismo, clasismo, ciudades-pueblos, altos índices de pobreza, etc. Elementos que nos definen como Latinoamérica, que en palabras de Enrique Dussel en Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana: simplemente somos la periferia de los centros económicos-culturales occidentales, Estados Unidos y Europa, desde los tiempos coloniales, y hasta que las políticas cambien de dirección, América latina no será independiente, política, económica y culturalmente.</p> <p>Referencia: Gutiérrez, M. (2020). ¿Capitalismo feudal en Latinoamérica? Breve ensayo de las instituciones y el sistema económico colonial español en América Latina. Pacarina del Sur, 11(43). Recuperado de: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1888&catid=15</p> <p>4. Finalmente, se lleva a cabo la socialización de los resultados en plenaria, determinando cuáles han sido las implicaciones sobre las sociedades indígenas y campesinas del desarrollo político y económico de la Europa feudal y de la América colonial.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analizar los aspectos económicos, sociales y políticos que han causado las relaciones feudales y sus efectos tanto en Europa como en América Latina, así como sus efectos sociales entre los siglos XI y XVI. ◆ Construir conclusiones y los argumentos que las respaldan a partir de la interpretación y contrastación de fuentes. ◆ Inferir la mayor cantidad de información posible para resolver preguntas y construir conclusiones en torno a las condiciones de los campesinos en la Europa feudal y la América colonial.
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar (HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de la consulta de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo. Así mismo, puede evaluar la habilidad para socializar y debatir partiendo de actitudes del respeto y escucha activa, con el fin de construir conclusiones colectivas y consensuadas.</p>

Paso 3: proceso interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿De qué manera se perciben los rasgos feudales en Colombia?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se relacionan las dinámicas sociales, políticas y económicas que se presentaron en la Europa feudal y en la Nueva Granada durante la colonia? 2. ¿Qué semejanzas y diferencias se pueden encontrar en las dinámicas sociales, políticas y económicas que se presentaron en el feudalismo europeo y el periodo colonial de la Nueva Granada? 3. ¿Qué tan diferente era la condición de los indígenas y campesinos en la Nueva Granada en el periodo colonial a lo vivido por los campesinos europeos en el feudalismo? 4. ¿Se puede considerar que Colombia aún es un país feudal? ¿Por qué? ¿Qué nos llevaría a pensar esta posibilidad? 5. ¿Cuáles son los problemas que se presentan en torno a la tenencia de la tierra en la Colombia actual? ¿Cuáles han sido sus principales consecuencias? 6. ¿Qué tan semejantes o diferentes pueden ser las realidades de la Colombia actual con las que se vivieron durante el feudalismo europeo? 7. ¿Qué tanto ha cambiado la condición del campesinado y los indígenas neogranadinos y las del campesinado colombiano actual? 8. ¿Qué propuestas podrían presentarse para mejorar las condiciones de vida de los campesinos colombianos en la actualidad? 9. ¿Cuáles son las luchas actuales de los pueblos indígenas y las comunidades negras y afrodescendientes en Latinoamérica y, en especial, en Colombia alrededor del uso y distribución de la tierra?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes la capacidad de analizar los problemas en torno a la tenencia de la tierra en Colombia y sus efectos sobre las clases campesinas.

Parte 1 (HE1)

Conservando los grupos conformados en el paso 2, leer el documento titulado Mercedes, composición de títulos y resguardos indígenas, de Fernando Mayorga, e identificar con colores las palabras claves e ideas centrales que permita caracterizar los aspectos sociales, políticos y económicos del periodo histórico descrito en el texto. Defina aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario. Luego desarrolle las siguientes actividades:

1. Complete el siguiente esquema a partir del texto de Fernando Mayorga y la información obtenida de los textos anteriores:

Periodo colonial en la Nueva Granada y su relación con las dinámicas del feudalismo europeo		
	De la Nueva Granada en el periodo colonial	¿Cómo se relaciona con el feudalismo europeo?
Aspectos sociales		
Aspectos políticos		
Aspectos económicos		
Condición de los campesinos		

2. Responda las siguientes preguntas a partir de la información obtenida en el cuadro anterior:
- ¿Qué semejanzas y diferencias se pueden encontrar en las dinámicas sociales, políticas y económicas que se presentaron en el feudalismo europeo y el periodo colonial de la Nueva Granada? Responder cada aspecto por separado.
 - Tomar postura en torno a la siguiente afirmación, argumentando mediante el uso de citas de los textos leídos en esta unidad. Recuerde que, al copiar citas textuales, debe referenciarlas con la norma del Manual de la APA.
“La condición de los indígenas y campesinos en la Nueva Granada en el periodo colonial era radicalmente opuesto a lo vivido por los campesinos europeos en el feudalismo, dado que en América la población rural tenía mayor posibilidad de acceder al poder sobre las tierras y por tanto al poder político.”

Fuente 3

Mercedes, composición de títulos y resguardos indígenas Fernando Mayorga

Desde temprano, la Corona española organizó el acceso del colonizador a la propiedad de la tierra realenga: al respecto, las formas más comunes fueron las mercedes de tierras, la venta y la composición.

La distribución de tierras por mercedes se efectuaba tanto al momento de fundarse una nueva población, como, más tarde, en la medida en que lo solicitan los interesados. Conquistadores, La distribución de tierras por mercedes se efectuaba tanto al momento de fundarse una nueva población, como, más tarde, en la medida en que lo solicitan los interesados. Conquistadores, virreyes, gobernadores, audiencias y cabildos estuvieron, en uno o en otro momento del período hispánico, facultados para conceder mercedes en nombre del rey. El requisito de la confirmación real quedó consagrado en la Recopilación de 1680, que lo exige para las tierras dadas o, incluso, vendidas por las autoridades locales. Sin embargo, las demoras y las erogaciones causadas por el envío de testimonios solían acobardar a los habitantes de las Indias que preferían seguir con su título imperfecto. Solo en 1754 se derogó la exigencia de acudir a la Corte y se autorizó a las audiencias para despachar confirmaciones.

En principio, el beneficiario de una merced podía ser cualquier vasallo español, indio o negro libre. En las peticiones se alegaban servicios prestados a la Corona, propios o de ascendientes, se invocaba la carga de una familia a la que se debía sustentar y el tener la calidad de “vecino” o el ser conocido como persona honrada. La extensión de la tierra concedida fue variable. Siguiendo la misma práctica que durante la reconquista española, que señalaba recompensas diferenciadas según se hubiera luchado a pie o a caballo, en los primeros años las porciones de tierra en las Indias se diferenciaron en caballerías y peonías. Aunque algunas disposiciones fijaron las medidas de unas y de otras, en la práctica no tuvieron general aceptación y, según los accidentes del terreno, parece haberseles dado un contenido diferente según las zonas.

Por lo general, la concesión de una merced de tierra implicaba algunas obligaciones para el beneficiario, que se orientaban básicamente a que la tierra no constituyera un factor de especulación sino de arraigo. La principal fue la de “vecindad”, o sea la de residir en el lugar durante cierto lapso. Las Ordenanzas de población de 1573 mencionan, además, la construcción de edificios, el cultivo de las tierras y la crianza de ganado. Solo cumplidos los requisitos exigidos, el dominio queda perfeccionado y su titular puede disponer de la tierra como dueño para venderla, arrendarla, hipotecarla, legarla, etc.



Fuente. Banco de imágenes

En un primer momento, dado el interés de la Corona por alentar el proceso de población, las tierras se distribuyeron gratuitamente. A mediados del siglo XVI, dos factores se combinaron para modificar la situación: la valorización de la tierra y las necesidades económicas del real erario. Esto supuso la convivencia de los dos sistemas: la venta, que se realizaba en pública subasta con adjudicación al mejor postor en aquellas zonas donde hubiera interesados, y la merced, en la que predominaba el interés por fijar nuevos núcleos de población (zonas fronterizas o costas amenazadas por desembarcos enemigos).

La composición suponía la legalización de una ocupación de hecho de tierras realengas al margen de lo determinado por las leyes vigentes. Incluía a quienes hubieran ocupado tierras sin título alguno, a quienes se hubieran extendido más allá de los límites fijados en sus títulos, a quienes hubieran recibido mercedes de funcionarios o de instituciones no habilitados y a quienes no hubieran hecho confirmar las recibidas de autoridades locales. Una real cédula de 1591 dispuso, en tal sentido, que todos los poseedores de tierras presentaran a las autoridades los títulos correspondientes a fin de que se procediera contra los ocupantes indebidos obligándoles a restituir lo mal habido o a pagar una módica composición. A partir de entonces, la composición se convirtió en la forma preferida de adquisición: quien pretendía una tierra la ocupaba, la denunciaba a las autoridades, pagaba la información de realengo y la tasación y, tras el pago fijado, obtenía el título de propiedad.

El arrendamiento puede considerarse un modo habitual de obtener un provecho de la tierra que no se posee directamente. En el Nuevo Reino de Granada, la presión que ejerció el campesinado no indio por la vía del arrendamiento de las tierras de los resguardos desembocará en un proceso irreversible de extinción y agregación de pueblos de indios y en el remate de las tierras declaradas “vacantes” a favor de los vecinos. Otras formas de acceso a la propiedad mucho menos frecuentes fueron la expropiación y el mayorazgo.

Los resultados de la aplicación de la instrucción no parecen haber sido satisfactorios. Poco más de dos décadas más tarde, el virrey Manuel Guirior planteó la cuestión tanto a la Corona como a su sucesor en términos harto elocuentes. Según el virrey, se había hecho necesaria una orden general que obligara a abandonar las tierras que permanecían incultas o sin ser aplicadas en la cría de ganados, permitiendo el ingreso de quienes, tras pagar a su dueño el valor de la parte, estuvieran dispuestos a hacerlas producir “en beneficio del común”. Solo así -decía- se podría evitar que quienes, por mercedes antiguas o por algún otro título eran dueños de grandes extensiones, las dejaran yermas. Un informe de tal naturaleza era inaceptable para la Corona que, tras escuchar las versiones del fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón y del juez de realengos Benito del Casal y Montenegro, expidió finalmente la real cédula del 2 de agosto de 1780 que, acorde con el dictamen del juez, exhibió un contenido más tradicionalista que moderno. La cédula ordenó no se inquietara a los poseedores de tierras realengas con legítimos títulos ni se les obligara a vender contra su voluntad, aunque aceptó que, por medios suaves, se procurase que los propietarios de tierras incultas las hicieran fructificar, ya por sí mismos, ya por venta o arrendamiento a terceros. Como un avance, se previno se concediera tierra graciosamente a todo aquel que la solicitara con ánimo de cultivarla. De todas formas, a estas alturas una buena cantidad de campesinos blancos, mestizos y mulatos había accedido a la propiedad de parte de las tierras que habían formado parte de pueblos indígenas extinguidos. Veamos, pues, este otro proceso.



Fuente. Banco de imágenes

Desde temprano, la Corona reconoció la legitimidad de la propiedad anterior a la conquista. En las instrucciones impartidas a los conquistadores se aclaraba que no debía repartirse a los peninsulares la tierra de los indios y que sus estancias debían ubicarse lejos de los pueblos de naturales para evitar que el ganado dañase sus labranzas. Las leyes 7,9,12,16,17,18 y 19 del título 12, libro 4 y las leyes 8 y 20 del título 3, libro 6 de la Recopilación se refieren a la protección de las tierras de los naturales dentro de las dos vertientes señaladas. Paralelamente, las leyes que reglamentaron el régimen de encomiendas precisaron que el derecho del encomendero debía limitarse a percibir el tributo indígena sin que pudiera bajo ningún concepto disponer de su tierra.

Fue tarea de los oidores-visitadores del siglo XVII inquirir, entre otras cosas, si las comunidades indígenas gozaban de tierras suficientes para su manutención y para hacer frente al pago del tributo. En tanto solían amparar a los indios ya reducidos en las tierras que poseían o ampliarlas si lo consideraban necesario, en los casos de los naturales cuya reducción ordenaban, debían trazar con la mayor exactitud posible los límites de las tierras de comunidad y poner a los naturales en “quieta y pacífica” posesión de las mismas. El globo de las tierras comunales abarcaba tres subpartes: el resguardo propiamente dicho (término que se hizo extensivo a la totalidad de tierras del común), que debía ser repartido entre los integrantes del grupo; el potrero destinado a la cría de ganados y la labranza de comunidad, trabajada en conjunto en turnos de rotación obligatoria, cuyo producto debía destinarse a dotar un hospital, al auxilio de pobres, viudas y huérfanos y al mantenimiento del culto. Dado que los indios debían ser preferidos “en primer lugar” a fin de que sus tierras estuvieran “juntas y contiguas” a su pueblo e iglesia sin presencia de españoles u otras etnias, los visitadores ordenaban respetar estrictamente los linderos de los resguardos y daban por “nulos y de ningún valor” los títulos de tierras incluso en los límites, dejando a los blancos la posibilidad de acudir ante la Real Audiencia para solicitar compensación.

En función de la tutela protectora a la que los naturales estaban sujetos por haber sido asimilados legalmente a los “rústicos” del derecho común, los resguardos se consideraron inalienables y se prohibió su arrendamiento. Si bien en materia de ventas la prohibición se cumplió, no ocurrió lo mismo con el arrendamiento, que parece haber sido, en mayor o menor grado según las zonas, práctica frecuente a lo largo del período. Era obvio que el arriendo beneficiaba a ambos grupos. A los indígenas les proporcionaba una renta extraordinaria que les permitía hacer frente con menor esfuerzo al pago del tributo, sin descartar la posibilidad de echar mano de las leyes de segregación a fin de deshacerse de los intrusos si eventualmente su permanencia se tornaba poco deseable. A los grupos no-indios les permitía gozar del bien arrendado y conseguir, para su explotación, el trabajo



Fuente. Banco de imágenes

Hacia mediados del siglo XVIII, las teorías propias del siglo ilustrado, las crecientes necesidades económicas del real erario y la transformación de la población rural neogranadina abrieron paso a una política que desembocó en el proceso de descomposición de los resguardos.

En 1754 llegaba a América la real instrucción de 1754, ya comentada, que, lejos de innovar en relación con la propiedad indígena, protegía al indio cultivador, ordenaba la devolución de las tierras usurpadas y mandaba que, en caso de considerarlo adecuado, los resguardos fueran ampliados según las necesidades de las comunidades. Para llevar a la práctica la instrucción, el oidor Andrés Verdugo y Oquendo practicó durante 1755 y 1756 una visita a las provincias de Tunja y Vélez. A su regreso, redactó un informe en el que plasmó tanto la irreversible transformación de la sociedad rural neogranadina, como las soluciones que había aplicado. La disminución de la población indígena era a estas alturas una realidad incontrovertible: a las epidemias, se habían sumado otros factores como el mestizaje en aumento y el éxodo de los indios mitayos quienes, ya por la fuerza, ya atraídos por los jornales ofrecidos por los españoles dueños de fincas, abandonaban sus pueblos.

A esta situación, se sumaba el aumento del pequeño campesinado blanco, mestizo o mulato que arrendaba las tierras improductivas de los resguardos en los que vivía de asiento en contra de la política de segregación vigente. Si bien no se mostró partidario de las traslaciones de pueblos a las que consideró similares a un destierro, sí cercenó las tierras más apartadas del núcleo del poblado en aquellos lugares donde encontró menos de una tercera parte de los indígenas que habitaban el sitio al tiempo de deslindar sus resguardos. Para justificar una práctica que podía parecer contraria a las leyes vigentes, Verdugo echó mano del argumento de que las tierras de comunidad se habían otorgado a los naturales no como “a propios dueños para venderlas y arrendarlas” sino más “como usufructuarios” para que pudieran aprovecharse de ellas, reservando a los visitantes la facultad de “ampliar o restringir los resguardos” según lo tuvieren por conveniente.

La política iniciada tímidamente por Verdugo se fortaleció y se amplió durante la década del 70 de la mano del criollo Francisco Antonio Moreno y Escandón y dio por resultado la extinción y traslación de medio centenar de pueblos de indios cuyas tierras fueron vendidas a los vecinos por remate al mejor postor. Según el fiscal, el procedimiento había sido beneficioso para el real erario porque, además del dinero ingresado a sus arcas, se lo había liberado de pagar el estipendio de varios doctrineros y de hacerse cargo de reparar y ornamentar las iglesias de pueblos cuyo escaso número de habitantes no lo justificaba. Por otra parte, se había logrado que los vecinos que vivían en calidad de arrendatarios comprasen las tierras vacas y, sin la contingencia de ser expulsados, se empeñaran en cultivarlas.

Dadas las protestas de los indios y la oposición de parte de la Audiencia a las medidas de Moreno, el virrey Manuel Antonio Flores decidió consultar al regente Juan Francisco Gutiérrez de Piñeres, quien acusó al fiscal de haberse excedido en sus funciones y sugirió al virrey ordenar la suspensión de las actuaciones pendientes. La decisión del regente llegó tarde para evitar la participación indígena en la revuelta comunera de 1781. La cláusula séptima de las capitulaciones de Zipaquirá se hacía eco, en teoría, de las reivindicaciones indígenas en materia de tierras al establecer que los grupos cuyos resguardos no hubiesen sido “vendidos ni permutados” podían volver a ellos recobrando no solo el uso sino la “cabal propiedad”, lo cual significaba la posibilidad de venta y/o arriendo y, en el fondo, allanaba el camino para que los sectores no-indios accedieran con facilidad a las tierras de comunidad.



Fuente. Banco de imágenes

Referencia: Mayorga, F. (s. f.). Mercedes, composición de títulos y resguardos indígenas. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-149/la-propiedad-de-tierras-en-la-colonia>

Parte 2 (HE2)

Conservando los grupos de trabajo conformados anteriormente, leer el texto titulado Colombia, un país feudal, de Óscar Jaime Restrepo Baena, y resaltar con colores las palabras claves e ideas centrales que permitan responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué el autor considera que Colombia aún es un país feudal? ¿Está de acuerdo con esa postura? Justificar la respuesta.
- b. ¿Cuál es el objetivo principal del autor con su texto?
- c. ¿Cuáles son los problemas que se presentan en torno a la tenencia de la tierra? ¿Cuáles han sido sus principales consecuencias?
- d. ¿Qué tan semejantes o diferentes pueden ser las realidades de la Colombia actual que describe el autor con las que se vivieron durante el feudalismo europeo? Justificar la respuesta en términos sociales, políticos y económicos.
- e. ¿Qué cambios y permanencias se han presentado en términos sociales, políticos y económicas, teniendo en cuenta lo que sucedió en la Nueva Granada en el periodo colonial y la actualidad colombiana?
- f. ¿Qué tanto ha cambiado la condición del campesinado colombiano según lo manifestado por Fernando Mayorga y por Óscar Jaime Restrepo Baena en sus respectivos textos?

Fuente 4

Colombia, un país feudal

Óscar Jaime Restrepo Baena

Colombia no deja de ser un país de contrastes: somos felices en medio de muchas violencias; somos amables a pesar de padecer una guerra por más de cincuenta años, y tenemos uno de los territorios más ricos en biodiversidad y recursos del mundo, pero con unos índices de pobreza altísimos.

Lo mismo sucede con las personalidades y los intelectuales que nos representan. Nos movemos en medio de la polarización respecto a la política, y sin embargo algo hace que

ante ciertas situaciones los polos más extremos se alineen en la misma orilla. ¿Qué podría hacer que políticos de derecha e izquierda coincidan en defender las mismas causas? ¿Cuáles razones podrían hacer que personajes, ideológicamente distantes trinen en el mismo sentido haciendo indistinguible a su autor? ¿Qué motiva a intelectuales, empresarios y terratenientes, políticos locales reconocidos –otros no tanto pero con ganas de protagonismo–, autoridades eclesiásticas, abogados, profesionales, actores, cantantes y hasta instituciones y agremiaciones, dignos representantes del establecimiento, se pongan de acuerdo y emitan comunicados, escriban columnas de opinión, lancen trinos, preparen videos, compongan diatribas y hasta convoquen a eventos “académicos” y conversatorios de manera casi que simultánea defendiendo las mismas causas?

Para resolverlo y tratar de acercarme a un entendimiento he revisado la literatura y mis conceptos sobre economía y me encontrado algunas pistas que me permiten aclarar de alguna manera estos temas.

Todas las razones de confluencia me conducen al concepto de “feudalismo”, un sistema de posesión de la tierra sustentado en la tesis de que la ella sola es la medida de la riqueza de un hombre. La posesión de la tierra y su valoración extrema se convirtieron en la única fuente de riqueza, y trajo al clero y a la nobleza el poder para gobernar.

La sociedad feudal consistía en tres clases: clérigos, guerreros y trabajadores, estos últimos al servicio de los dos primeros. En el feudalismo, los clérigos y los guerreros que poseían la tierra estaban en un extremo de la escala social, viviendo a expensas del trabajo de los siervos, quienes estaban en el otro extremo.

Las razones que esgrimen nuestros contrapuestos representantes nacionales no es otra que la misma valoración extrema de la tierra, pero ahora, a diferencia de la época feudal, se basa en su defensa y cuidado. El respeto a la naturaleza se ve violentado por la llegada de otras actividades al territorio que ponen en entredicho su hegemonía y manejo absoluto. Uno de ellos es el control sobre los siervos, hoy en día llamados campesinos. Es preferible pagar “jornales” que salarios dignos y de altura que permitan desmontar ese sistema de castas que subsiste en nuestro país.

Lo que vemos en Colombia con la dificultosa implementación de los Acuerdos de Paz no es otra cosa que una lucha intestina por el control de la tierra: el conflicto armado por más de cincuenta años se sustentó en ello, y la muerte de líderes sociales no tiene otra explicación. En el mismo marco conceptual se puede entender la férrea oposición de insignes representantes del pensamiento nacional a la llegada de actividades económicas que reemplacen la tenencia de la tierra como eje fundamental de la detentación del poder, cualquiera sea la definición de este. Estoy hablando de actividades económicas diferentes a las centradas en la propiedad de la tierra: hablo de minería, infraestructura, vías e hidroeléctricas, entre otras.

Uno de los aspectos que llevó a la caída del sistema feudal fue la llegada del mercado y el comercio libre, el cual permitió aumentar la productividad y enriquecer a la población (o por lo menos a cierta disminución de la desigualdad social), todo esto reforzado por la revolución del pensamiento y la valoración de la inteligencia humana. La entrada de la ciencia fue un golpe de fuerza que dio por terminado un sistema basado en la valoración de un bien terreno.



Fuente. Banco de imágenes

El proyecto minero de Quebradona es un buen ejemplo de esto: todos aquellos que se han manifestado en contra, representando las diversas esquinas ideológicas, encuentran en la minería la disculpa perfecta para defender su apego a un sistema feudal y obsoleto basado en la valoración extrema de la tierra, y la llegada de una nueva actividad económica pone en peligro el Estado de bienestar que ellos consideran adecuado para sus intereses. Sus argumentos se basan en una visión parcializada de los sistemas económicos de corte capitalista, apoyándose en verdades a medias, lo que da a sus afirmaciones un cierto aire de verosimilitud. Pero se desprecia el valor del pensamiento, se desacredita la inteligencia, se descalifican los oponentes y se desvirtúan los argumentos propios de la ciencia, pues el pensamiento es su verdadero enemigo.

Es una triste conclusión, pues, aunque en Europa el sistema feudal medieval fue derrotado y le dio paso a la llegada del Renacimiento, centrado en la inteligencia, en Colombia seguimos siendo feudales, y mientras ello no cambie, estaremos anclados en el pasado y sin esperanzas de transformación, y centrados en la tierra como fuente inagotable de conflicto nacional.

Referencia: Restrepo, O. (2 de julio del 2020). Colombia, un país feudal. UN Periódico Digital. Recuperado de <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/blog/detail/colombia-un-pais-feudal/>

Parte 3

Entrevista

1. Conservando los grupos de trabajo, entrevistar a campesinos o personas que conozcan la realidad rural colombiana para indagar en torno a los siguientes ejes. Es importante que, antes de desarrollar la entrevista, se tenga una base de preguntas que se le vayan a formular al entrevistado y que permita retomar dichos ejes según el flujo de la conversación.

- ◆ Actividades del entrevistado o su relación con el sector rural colombiano.
- ◆ Beneficios que tiene Colombia en su producción rural.
- ◆ Ventajas que tienen los campesinos en el campo.
- ◆ Dificultades y problemáticas que se presentan en el sector rural colombiano y que deben enfrentar los campesinos.
- ◆ Importancia del campesino y de las actividades agropecuarias para el país.

2. Presentar los resultados de la entrevista en plenaria. Para ello, la discusión debe centrarse en los siguientes ejes:
 - ◆ ¿Qué ventajas y desventajas ha tenido el campesinado en los diferentes contextos históricos estudiados a lo largo de este capítulo?
 - ◆ ¿Cuáles son los principales problemas que giran en torno a la tenencia de la tierra en los diferentes contextos históricos estudiados y cuáles han sido sus consecuencias?
 - ◆ ¿Cuál ha sido la importancia del campesinado en los diferentes momentos de la historia que fueron analizados?
 - ◆ ¿Qué propuestas podrían presentarse para mejorar las condiciones de vida de los campesinos colombianos en la actualidad?
3. Teniendo en cuenta los grupos conformados, el docente les asigna entre ellos las regiones caribe, andina, amazónica, de la Orinoquía y pacífica. Para ello, deben rastrear en noticias de periódico y revistas, noticieros, portales y blogs que aborden problemas del campesinado en la región asignada.

Deben sistematizar la información que hayan encontrado mediante un esquema que identifique actores, problemática, causas, intereses percibidos y consecuencias. Una vez terminen el ejercicio, se organiza una plenaria para identificar aspectos comunes, hacer un listado de problemáticas halladas, actores comunes y consecuencias similares, encontrar en el mapa de Colombia la ubicación de los conflictos analizados y proponer algunas ideas que ayudarían a solucionar los problemas identificados.

Habilidad por evaluar

- ◆ Construir conclusiones con argumentos elaborados a partir de ejercicios de contraste de fuentes e inferencia de información.
- ◆ Sistematizar la información obtenida de la entrevista a personas vinculadas con los sectores campesinos colombianos.
- ◆ Inferir aspectos comunes basados en las respuestas de los compañeros.

Tipo de evaluación

(HE) El docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes de utilizar diversas formas de expresión para comunicar los resultados de su investigación, además de analizar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Protección, respeto y valoración de los campesinos colombianos
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crítico ◆ Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué tanto se aplica la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales en el caso de Colombia? ◆ ¿Se ve reflejada en la noticia las condiciones de protección, seguridad y respaldo de los derechos con los que cuentas los campesinos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales? Justificar la respuesta. ◆ ¿En el caso de que no se vean reflejadas ni aplicadas, qué consecuencias negativas está percibiendo la población campesina de la noticia trabajada? ◆ ¿Como ciudadanos, qué acciones se pueden promover para solucionar las problemáticas mencionadas en la pregunta anterior? ◆ ¿Por qué es esencial respetar y valorar a los campesinos colombianos? ¿Cuál es la importancia de su labor para la nación colombiana?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: analizar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales y su importancia para la población campesina colombiana.</p> <p>Actividad (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se distribuyen entre los diferentes grupos de trabajo ya conformados los artículos que conforman la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, aprobada por la Asamblea

General el 17 de diciembre del 2018. Se recomienda al docente procurar que los artículos queden asignados entre los diferentes grupos de manera equitativa.

2. Buscar para cada grupo una noticia colombiana reciente que relacione los artículos asignados con la realidad del campesinado en Colombia, el departamento o el municipio en el que se encuentra ubicado el establecimiento educativo en el que se desarrollará este ejercicio.
3. Teniendo en cuenta tanto la noticia como los artículos leídos de la mencionada declaración de las Naciones Unidas, los estudiantes responden las siguientes preguntas:
 - a. ¿Se aplican los artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales en el caso de la noticia leída?
 - b. ¿Se ven reflejadas en la noticia las condiciones de protección, seguridad y respaldo de los derechos con los que cuentan los campesinos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales? Justificar la respuesta.
 - c. ¿En el caso de que no se vean reflejadas ni aplicadas, qué consecuencias negativas está percibiendo la población campesina de la noticia trabajada?
 - d. ¿Como ciudadanos, qué acciones se pueden promover para solucionar las problemáticas mencionadas en la pregunta c?



Fuente. Banco de imágenes

	<p>4. Presentar los resultados de la noticia a través de un producto creativo ante los demás grupos de trabajo. Al finalizar, los compañeros identifican reflexiones suscitadas por el tema expuesto, así como aspectos positivos y elementos de mejoramiento para los expositores. (CE)</p> <p>Fuente: Asamblea General de la Naciones Unidas. (17 de diciembre del 2018). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales. Recuperado de https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/73/165</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocer la importancia de proteger a la población de la región y de Colombia con base en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales. ◆ Analizar realidades cercanas que causan impacto en la vida de los campesinos colombianos. ◆ Construir conclusiones y acciones conjuntas a realizar en el contexto. ◆ Sintetizar problemas y soluciones planteados en las piezas, carteles, audios, infografías o videos en los que se invita a asumir acciones desde el colegio, la familia y la comunidad, para lograr el reconocimiento, el respeto y la valoración de los campesinos colombianos.
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(HE) El docente puede evaluar, a partir de la consulta y contraste de fuentes, la manera en que los estudiantes analizan situaciones concretas del país a partir de la reflexión en torno a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales.</p> <p>(CE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para identificar fortalezas, debilidades y sugerencias en el trabajo de sus compañeros, así como la posibilidad de expresar dichas ideas de manera clara y asertiva.</p>

Ejercicio práctico 4:

Paso 0: programo mi tema

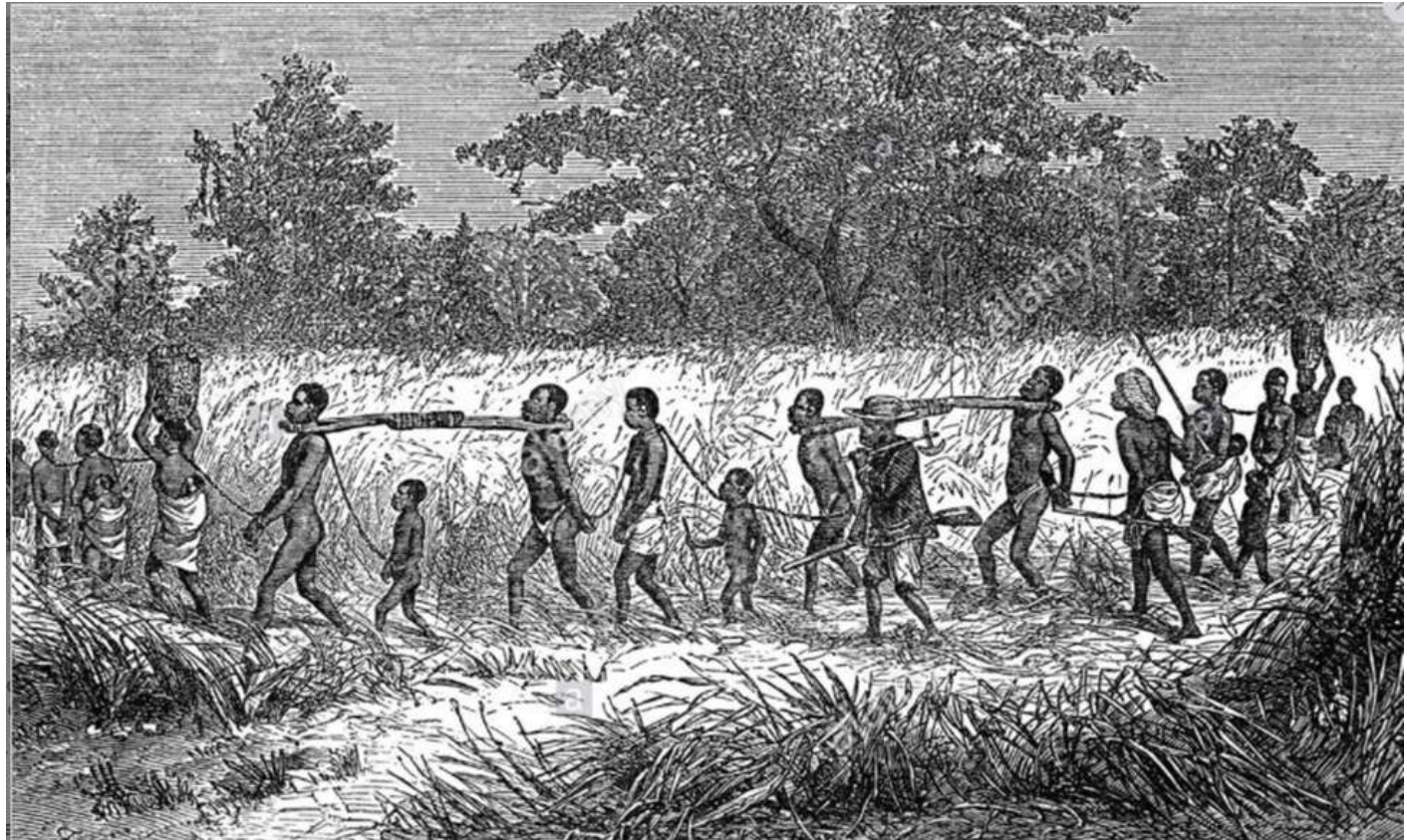
Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Formas de resistencia y lucha de los grupos étnicos en América en el contexto de la colonización española entre los siglos XVI y XVIII.
Objetivo de enseñanza	Comprender la importancia de las distintas formas de resistencia llevadas a cabo por los grupos indígenas frente a la colonización española, como forma de defensa de sus identidades y sus culturas.
Habilidades por desarrollar	<ul style="list-style-type: none">◆ Analizar e interpretar perspectivas◆ Seleccionar y sistematizar fuentes de información pertinentes◆ Construir argumentos
Pregunta general	¿De qué manera los diferentes grupos étnicos han llevado a cabo formas de resistencia y lucha para proteger sus culturas e identidades en diferentes contextos históricos de Colombia?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Reconozco los impactos del colonialismo sobre diferentes grupos étnicos y su incidencia en el origen de dinámicas o problemáticas de la actualidad.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál ha sido la condición de algunos grupos étnicos en diferentes contextos históricos? 2. ¿Qué consecuencias de las situaciones vividas por algunos grupos étnicos pueden percibirse en la actualidad colombiana?
	<p>Objetivo: reconocer, a partir de fuentes gráficas y literarias, los impactos del colonialismo en algunos grupos étnicos en diferentes contextos históricos.</p> <p>Actividad: análisis de fuentes (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se organizan en grupo de trabajo para asignarles las imágenes que encuentran a continuación, con el fin de analizarlas a partir de las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. Describir las imágenes de manera rigurosa y por separado, teniendo en cuenta todos los elementos que en ella aparecen. b. ¿Cuáles serían las palabras claves que se podrían inferir de las imágenes 1 y 2? c. ¿Qué grupos étnicos están representados en las imágenes 1 y 2 y en qué condiciones de vida se identifican? d. ¿Qué siente y qué opina de las situaciones representadas en las imágenes 1 y 2? e. ¿Qué reacción tomaría si estuviera en las situaciones reflejadas en las imágenes 1 y 2? ¿Por qué? f. ¿Qué consecuencias de las situaciones representadas en las imágenes 1 y 2 podrán percibirse en la actualidad colombiana?

Imagen 1



Referencia: [Pintura sobre esclavos capturados en África]. (s. f.). Recuperado de: <https://www.alamy.es/foto-esclavitud-esclavos-capturados-en-africa-grabado-en-madera-siglo-19-historico-historico-comercio-esclavo-nativo-hombre-indigena-mujer-indigena-pueblos-indigenas-pueblo-tribal-africano-etnico-etnologia-en-cadenas-28829356.html>

Imagen 2



Referencia: Guamán Poma, F. (1615). Comendero. [Dibujo sobre la encomienda en la América]. Recuperado de <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/644/w3-article-100285.html>

2. Posteriormente, los estudiantes leen el poema titulado Me gritaron negra, de Victoria Santa Cruz, para analizarlo a partir de los siguientes elementos:

- a. ¿Qué sensaciones le despierta el poema y por qué?
- b. ¿Cuál oración pudo haber sido la más significativa y que podría captar la idea central del poema?
- c. ¿Qué palabra pudo haber captado en mayor medida la atención? ¿Por qué?
- d. ¿Cuál es el objetivo central del poema y cuál es la importancia del mensaje que desea expresar la poeta?
- e. ¿Qué relaciones se pueden encontrar entre el poema y las imágenes analizadas en el punto 1?

Poema
Me gritaron negra
Victoria Santa Cruz

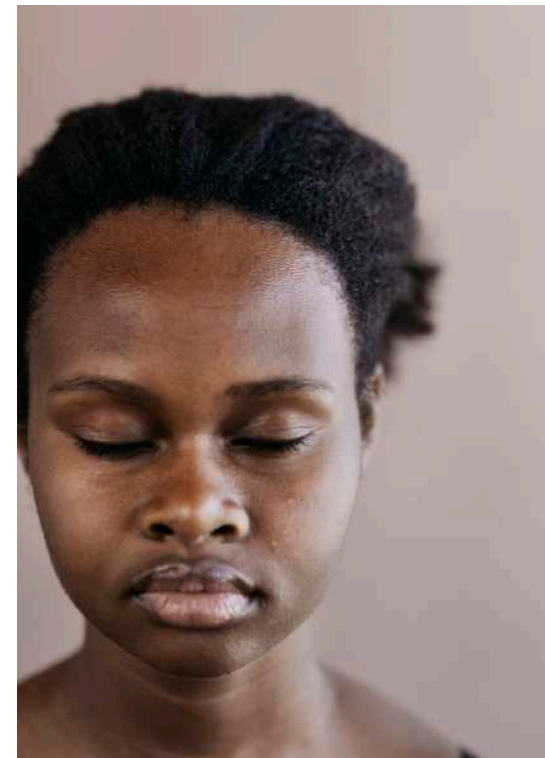
Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Qué siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Soy acaso negra?, me dije
 ¡Sí!

¿Qué cosa es ser negra?
 ¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
 ¡Negra!



Fuente. Banco de imágenes

Y me sentí negra,
¡Negra!

Como ellos decían
¡Negra!

Y retrocedí
¡Negra!

Como ellos querían
¡Negra!

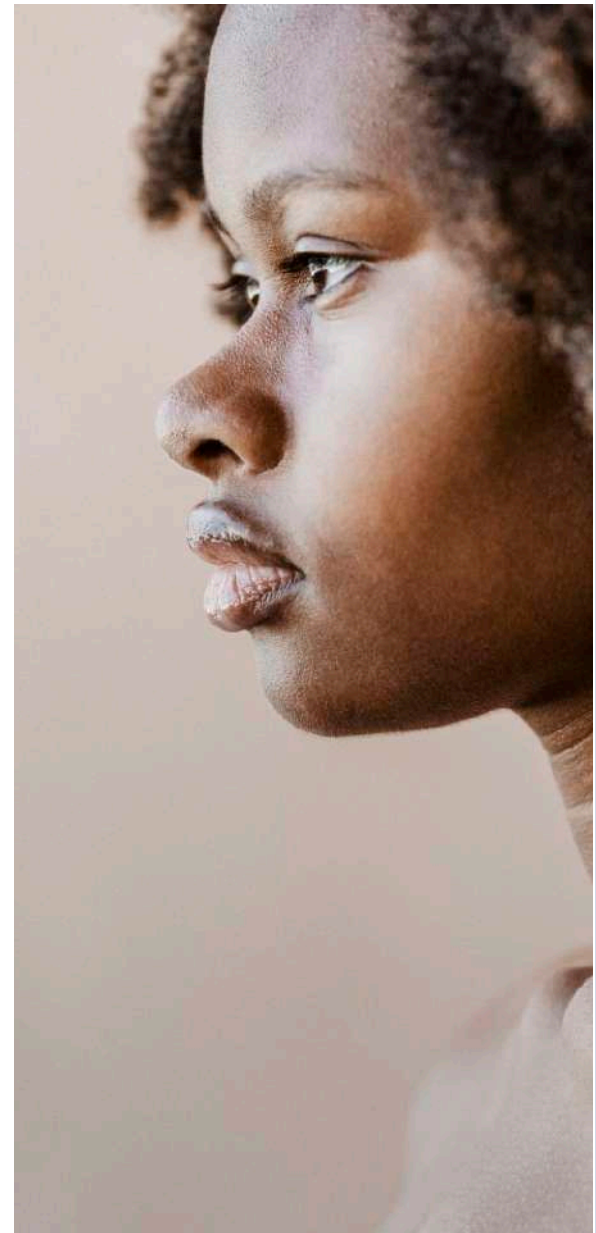
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada

Y retrocedí
¡Negra!

Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga
¡Y cómo pesaba!

Me alací el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis entrañas siempre resonaba la misma
palabra



Fuente. Banco de imágenes

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

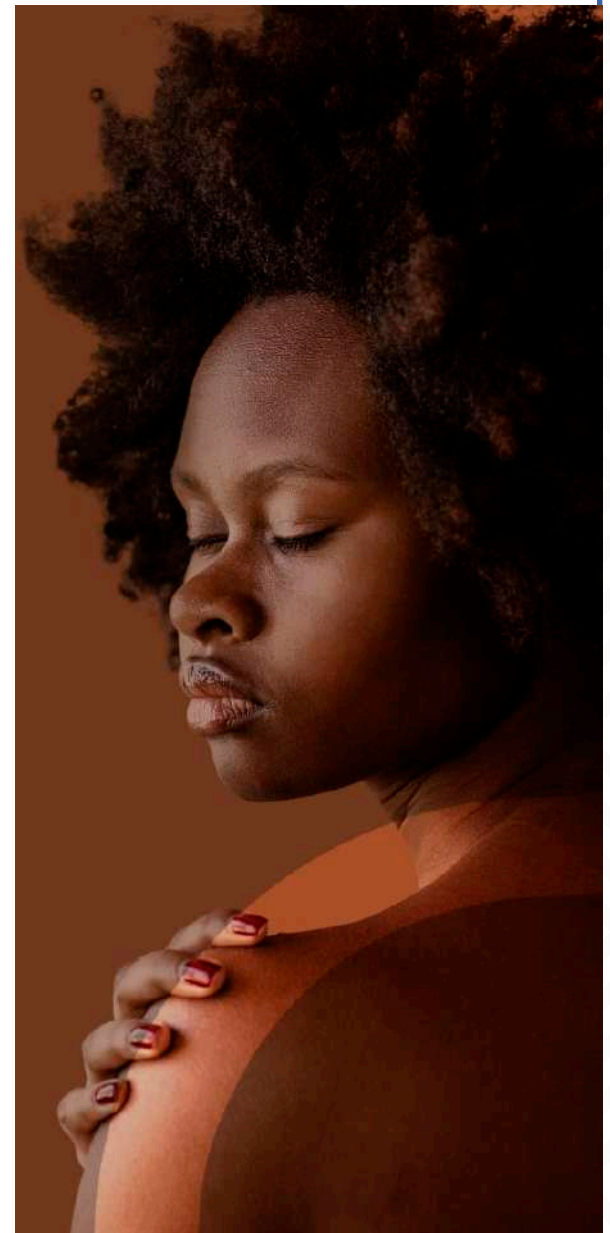
Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba
a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?
¿Y qué?

¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra!
Negra
¡Negra!
Negra soy
¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra!
Negra
¡Negra!
Negra soy

De hoy en adelante no quiero
laciai mi cabello
No quiero



Fuente. Banco de imágenes

Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar –según ellos–
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!

NEGRO
¡Y qué lindo suena!

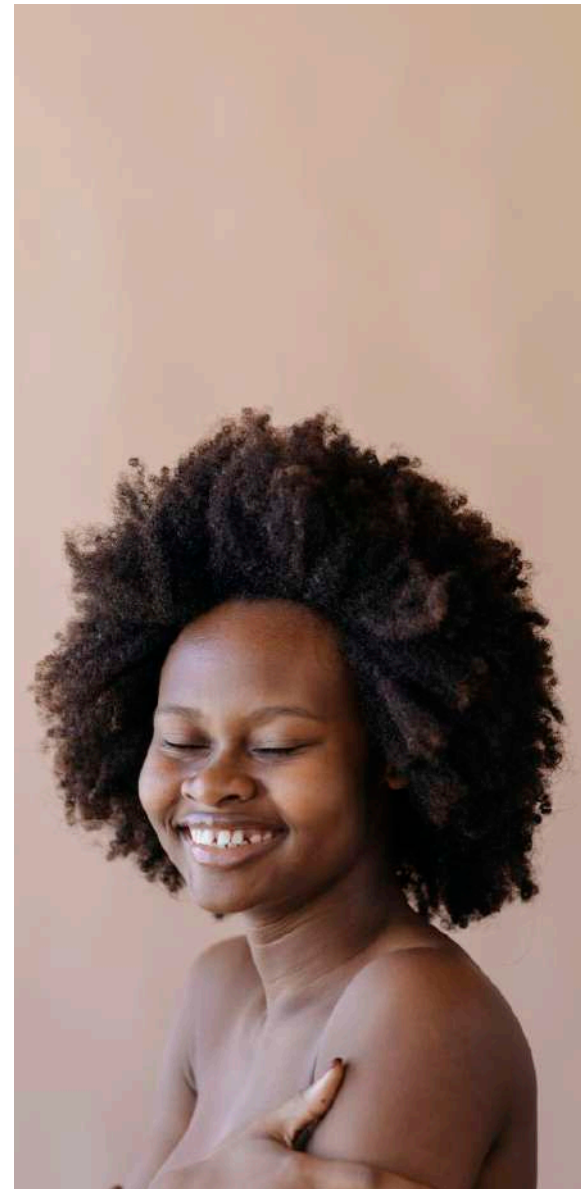
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin
Al fin comprendí
AL FIN
Ya no retrocedo
AL FIN

Y avanzo segura
AL FIN
Avanzo y espero
AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuera mi color

Y ya comprendí
AL FIN



Fuente. Banco de imágenes

	<p>¡Ya tengo la llave! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO ¡Negra soy!</p> <p>3. Se socializan las respuestas de los estudiantes en público y el docente diseña en el tablero un esquema que le permita sintetizar las respuestas para al final llegar a conclusiones generales sobre las preguntas trabajadas. (ED)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Establecer reflexiones, conclusiones y argumentos a partir de los análisis aplicados a las fuentes, tanto gráficas como literarias, abordadas en torno a las problemáticas causadas por el impacto del colonialismo en las formas de vida de los grupos étnicos.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(ED) El docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para presentar sus conclusiones por escrito de análisis iconográfico y de texto a partir de pautas previamente dadas, vinculando el aporte de los diferentes integrantes del grupo y construyendo así actitudes para trabajar de manera colaborativa.</p> <p>(HE) El docente puede evaluar la capacidad de sus estudiantes para analizar información de imágenes y poemas a partir de parámetros previamente establecidos y expresar sus conclusiones de manera conjunta, en las que se refleje el respeto hacia las opiniones del otro.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Comunidades negras y pueblos indígenas en el marco de la colonización española en América entre los siglos XVI y XVIII</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué imperios y reinos de África provenían las personas que fueron sustraídas y traídas a América durante la colonia? 2. ¿Qué adelantos en materia tecnológica, de ingeniería, arquitectura, comercio, música, agricultura y demás aspectos desarrollaron? ¿Por qué son tan importantes para la historia de la humanidad? 3. ¿En la actualidad, qué países se ubican en dichos territorios? 4. ¿Cuáles eran las condiciones de vida de los africanos al llegar al territorio americano bajo el yugo de los europeos? 5. ¿En qué consistían las cofradías y los cabildos? ¿Cuál era su objetivo? 6. ¿Por qué las expresiones culturales fueron tan importantes para los procesos de resistencia de los africanos y afrodescendientes en América durante la época colonial? 7. ¿Qué fueron los cimarrones y los palenques? ¿Cuál era el objetivo de los cimarrones? 8. ¿Qué características sociales, políticas y económicas tenía un palenque y cuál era su función? 9. ¿Qué elementos les permitieron a los cimarrones establecer procesos de resistencia y unificación ante las adversidades sufridas en una tierra extraña para ellos? 10. ¿Cuál era la condición de vida de los pueblos indígenas en el contexto de la colonización española entre los siglos XVI y XVIII en América Latina? 11. ¿Cuáles fueron los procesos de resistencia implementados por los indígenas ante la colonización española? 12. ¿Qué fueron los resguardos para los indígenas? ¿Cómo funcionaron en aspectos económicos, sociales, políticos y culturales? ¿En la actualidad funcionan de la misma manera? 13. ¿Cuál es la importancia de los procesos de resistencia adelantados por los diferentes grupos étnicos ante la colonización española? 14. ¿Cuáles son los procesos de resistencia emblemáticos de los pueblos indígenas y comunidades negras que se dieron en contra del sistema colonial en el continente americano?

Actividad sugerida

Objetivo: comprender las formas de resistencia de indígenas y afrodescendientes al proceso colonizador adelantado por España en América entre los siglos XVI y XVIII.

Actividad (HE)

1. Conservando los grupos de trabajo del paso anterior, leer los siguientes textos para identificar las ideas centrales y los conceptos claves del texto. Pueden guiarse organizando la información a partir de las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Qué relata el texto?
- ◆ ¿Los sucesos abordados en dónde se desarrollaron? ¿cuándo y por qué sucedieron?
- ◆ ¿Quiénes fueron los protagonistas? ¿Cuáles fueron sus intereses y por qué fueron importantes?
- ◆ ¿De todo lo expuesto cuál es la situación más importante?

2. Responder las preguntas de investigación y evaluación teniendo en cuenta la información obtenida en los textos que se presentan a continuación y en la consulta en otras fuentes.

Fuente 1

Cofradías, cabildos negros, cimarronaje y palenques: la rebelión afrodescendiente y su resistencia

El forzoso arribo de los africanos a tierras americanas a partir del siglo XVI representó para ellos no solo el desarraigo, sino además la esclavitud y, con ella, los maltratos y el despojo de sus tradiciones ancestrales. Las anteriores fueron razones suficientes para generar acciones de resistencia, de rebeldía, de búsqueda de la libertad.

Es de aclarar que los africanos y sus descendientes, desde el inicio de la trata esclavista hasta la actualidad, han desarrollado diversas formas de resistencia jurídica, simbólica, académica y política para reivindicar sus derechos y garantías como pueblo étnico y como parte de la nación colombiana. A continuación, se mencionan algunas de ellas.

La inversión que representaba un esclavo no era garantía de que fuera tratado con respeto.

A lo largo del siglo XVII en la Nueva Granada, fueron abundantes los casos asociados a malos tratos por parte de los amos. Por ejemplo, en el año 1632 se siguió un juicio contra el encomendero de La Palma, de nombre Adrián Cifuentes, por haber asesinado a palos a uno de los esclavizados “y haber azotado en exceso una china negra” (Jaramillo, 1968, p. 44). De igual forma, en Zaragoza en 1602 se inicia un proceso contra Pedro Aguirre por malos tratos a sus esclavizados y, por haber dado muerte a la esclavizada Francisca, así como por “haber cortado las orejas y narices a otra esclava suya llamada María y otros delitos denunciados por Bas de Guerra” (1968, p. 44).

Sumado a los malos tratos, la esclavitud representó la lucha por conservar las tradiciones ancestrales y por reconstruir todo aquello que la llegada a América resquebrajó. Un ejemplo de esto será el uso de las cofradías y los cabildos negros de Cartagena. En este sentido, las luchas de la población africana pueden ser analizadas bajo dos perspectivas: resistencias en medio de la esclavitud (cofradías y cabildos) y luchas por la libertad (manumisión y cimarronaje).

Cofradías y cabildos

Algunas formas de asociación españolas, en torno a asuntos religiosos como la caridad, fueron recreadas en la Nueva Granada. Tal fue el caso de las cofradías entendidas como una “congregación o Hermandad que forman algunos devotos para ejercitarse en obras de piedad y charidad” (Real Academia Española, 1729) y los cabildos “Congregación de personas Eclesiásticas o seglares, que constituyen y forman cuerpo de comunidad” (Real Academia Española, 1729).



Fuente. Banco de imágenes

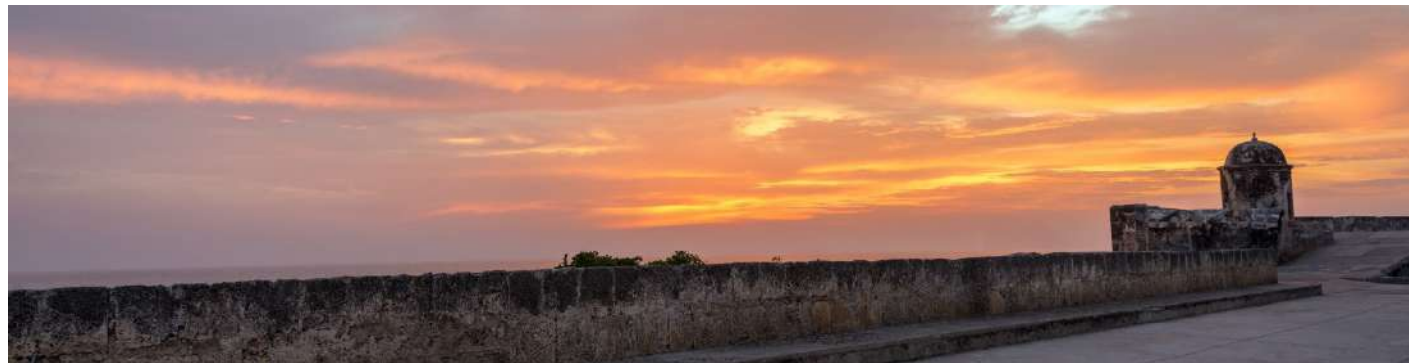
En Cartagena de Indias, en el siglo XVII, las cofradías en un principio se concibieron como “enfermerías para los extenuados y moribundos esclavos que acababan de desembarcar de las naves negreras en las peores circunstancias que podemos imaginar” (Arriaga, 2002, p. 217). De esta forma, el negro-esclavo se convirtió en sujeto de caridad por parte de estas asociaciones.

A su vez los cabildos conformados en la ciudad de Cartagena:

[...] se preocupaban más por la ayuda material y mutua entre sus miembros, por la celebración de los ritos fúnebres de velorio, entierro y novenario y la realización de las fiestas con bailes, y comparsas callejeras en las cuales se entretenían, divertían y competían las distintas naciones de esclavos. (Arriaga, 2002, p. 217)

Los esclavizados se apropiaron de los cabildos como espacios para manifestar, en el marco de las fiestas de guardar (domingos) y fiestas religiosas (celebraciones de la Virgen de la Candelaria, por ejemplo), sus tradiciones ancestrales asociadas a la religión, la danza y la música. En palabras de Friedemann, citado por Díaz, “los cabildos de negros, que en un primer momento fueron enfermerías en Cartagena de Indias, se convirtieron en ámbitos de resistencia a la sociedad dominante y en refugios de africanía” (Díaz, 1993, p. 91). La fuerza de estas congregaciones en ciudades como Cartagena de Indias llevó a que las autoridades promulgar ordenanzas que regulaban los sitios y días y a otorgar licencias para danzar, tocar tambores y cantar en días no festivos (Sierra, 2011).

Las restricciones hicieron que los cabildos negros participaran, con mayor lucimiento, en las fiestas de La Candelaria y el Carnaval de Semana Santa. En relación con lo anterior, Sierra menciona los relatos sobre los cabildos del general Joaquín Posada Gutiérrez:



Fuente. Banco de imágenes

Seguían las fiestas de iglesia [...] hasta el domingo de carnaval [...]. Entonces los había en gran número, a los que se agregaban algunos de los ya nacidos en el país, todos esclavos. Siempre tuvieron ellos en la ciudad y las haciendas sus cabildos de mandingas, carabalíes, congos, etcétera, cada uno con su rey, su reina y sus príncipes. En ese día, imitando con alegría las costumbres y vestidos de su patria, recuerdos siempre gratos a todos los hombres, embrazando grandes escudos de madera forrados en papel de colores, llevando delantales de cuero de tigre; en la cabeza de una especie de rodete de cartón guarnecido de plumas de colores vivos; la cara, el pecho, los brazos y las piernas pintados de labores rojas y empuñando espadas y sables desenvainados, salían de la ciudad a las ocho de la mañana [...] iban cantando, bailando, dando brincos y haciendo contorsiones al son de tambores, panderetas con cascabeles y golpeando platillos y almireces de cobres y con semejante estruendo y tan terrible agitación, algunos, haciendo tiros con escopetas y carabinas por todo el camino, llegaban a la Popa bañados en sudor, pero sin cansarse. [...] Oída la misa solemne a las doce del día, bajaban todos llenos de contento y de unción religiosa, con la misma agitación con que habían subido y entraban en la ciudad como a las tres de la tarde. [...] Desde aquel momento hombres y mujeres quedaban completamente libres para divertirse en sus cabildos hasta las seis de la mañana del miércoles, que oían misa en San Diego, en el altar de San Benito el Negro, en la que el sacerdote les imprimía en la frente la cruz de ceniza con que la religión católica recuerda a todos los hombres, blancos y negros, amos y esclavos, ricos y pobres, opresores y oprimidos, que no son más que polvo y que en polvo se han de convertir, sumergiéndose con su orgullo, con su vanidad, en el seno de la sepultura (Posada, 1929, citado por Sierra, 2011, p. 207).

De esta forma, el cabildo, a través de las fiestas de carnaval, se convirtió en un espacio para que las comunidades esclavizadas pudieran manifestar y transmitir sus tradiciones ancestrales, que adquirieron particularidades en tierras americanas debido a los diferentes orígenes de la población africana.

Cimarrones y palenques

A diferencia de los cabildos y cofradías, espacios donde los esclavizados podían expresar sus tradiciones ancestrales de manera temporal, el cimarronaje fue una práctica que tenía como propósito alcanzar la libertad en tierras americanas. Un cimarrón era un negro-esclavo fugado que se internaba en la montaña, en su mayoría en búsqueda de palenques o “establecimiento de negros fugitivos” (Archivo General de la Nación, 1750, fl. 118r) protegidos por una empalizada.

Castañó (2015), referenciando a McFarlane (1991), aduce dos razones por las cuales huían los esclavizados: “[...] la primera alude a un escape temporal, colectivo o individual, con el objetivo particular de intentar regular, mejorar o cambiar el trato que recibían los esclavos por parte de sus amos; la segunda razón era escapar permanentemente de la esclavitud” (p. 67). Así mismo, estaban aquellos que huían, pero se mantenían cerca de su morada sin entrar al palenque, “merodeando en los alrededores del lugar, debido al temor de los castigos, el cansancio en el trabajo, o simplemente a la necesidad de visitar familiares” (Arriaga, 2002, p. 221).

Lo anterior se evidencia en los testimonios de los esclavizados capturados del palenque de Cartago, formado en 1785. Sus principales argumentos estaban centrados en el miedo al castigo por faltas menores:

Juan José, esclavo de Mariano Matute, de 16 años de edad, declaró que temía que su amo lo castigara con el látigo por no haber encontrado un caballo que lo había enviado a buscar. Simón, esclavo de don Pedro de Aguilar, y de 30 años de edad, confesó que había huido porque su amo lo tenía amenazado con darle cien azotes. Juan Manuel, esclavo de Jacinto Usechi, y de 20 años de edad, declaró que su amo le había dado 25 azotes porque lo mandó ir temprano a Cartago y no lo hizo. Paula, esclava de don Simón de Soto, de 30 años de edad, huyó atemorizada cuando perdió un collar de oro y esmeraldas de la señorita Leocadia, hija de su amo. (Rodríguez, 2007, p. 79)

Los palenques

Para el territorio de la Nueva Granada, las primeras noticias de la formación de palenques las presentó fray Pedro Simón, que en sus crónicas responsabiliza al palenque la Ramada (1529) de promover la destrucción de la recién fundada Santa Marta (Arriaga, 2002).

Durante el siglo XVIII se tuvieron noticias de la formación de palenques en Cartago, Honda, Panamá y en la provincia de Cartagena. En las dos últimas, el papel de Benkos Biohó se destacó por su permanente lucha por la libertad en el palenque de La Matuna, ubicado al sur de la ciudad de Cartagena y en el de Bayano en Panamá.

Usualmente, los palenques se construían en las montañas con el fin de proporcionar una protección natural a la empalizada. Así lo narraron los soldados encargados de reducir el palenque de Cartago en 1785:

El lugar escogido para establecer el palenque era impenetrable e ideal para resistir cualquier ataque. Según lo describieron los soldados comisionados era “a modelo de fuerte”. Para llegar a él se debía vadear varios ríos, algunos de aguas profundas, traspasar un bosque espeso, subir unas gradas hasta llegar a una ensenada que habían abierto para establecerse. Dichas gradas servían de defensa, pues si se destruían se hacía imposible alcanzar ese punto. (Rodríguez, 2007, p. 77)



Fuente. Banco de imágenes

El control del palenque usualmente recaía en la autoridad negra de edad avanzada. Así se mencionó para el caso del Palenque Grande de Panamá de 1766: “el gobernador es un venerable negro de unos noventa años de edad” (Archivo General de la Nación, 1766, 807r) quien impartía disposiciones militares sobre las guardias en el foso para la protección del palenque o la disposición de la pólvora y armas para su defensa.

Estas últimas, para el caso del Palenque Grande, eran obtenidas a través del comercio ilícito:

[...] que con el oro que cogen en aquellas proximidades vajan â la costa, y en su cambio les subministran las embarcaciones q[u]e suelen venir â el ilícito comercio, armas, polvora, aguardiente, y demas cosas que nezesitan, y que con el mismo oro, vajan algunos hasta Portovelo, y aun Panamá, que no hacen daño a nadie, que ovedecen en todo a su gobernador, y que no comprehende observen otra religion, que la de la livertad [...] (Archivo General de la Nación, 1766, 807r)

Arriaga (2002), explica que este tipo de organizaciones obedecían a las tradiciones ancestrales de los reinos del África Occidental, e imitaban al tipo de sociedad dominante de los gobernantes de los reinos africanos: “Cada palenque giraba en torno a un líder poderoso, respetado, acatado por todos, con título de rey. La esposa era la reina; además estaban los hijos y hermanos y demás parientes cercanos que podían asimilarse a la corte” (p. 224).

A la libertad de la vida del palenque se le sumaba la oportunidad de construir una cultura resultado de la interacción de las diversas africanías. Es así como los africanos, a través de los cabildos y cofradías, el cimarronaje y la formación de palenques, mantuvieron su cultura, legándola a las futuras generaciones. Patiño (2019) lo explica de la siguiente manera:

No es una identidad de nombre, ni de lo superfluo. La oralidad, sus historias ancestrales siguen vigentes en su ser más íntimo; en su espiritualidad cultivada de padres a hijos, de generación en generación. Hombres y mujeres se convierten en mentes y libros abiertos para mantener en sus críos su historia del otro lado del Atlántico, de sus abuelos, bisabuelos... de los suyos reales, de los espíritus de sus antepasados. (p. 205)

Referencia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada. Bogotá: MEN.

Fuente 2

Los mecanismos de conquista y las primeras formas de resistencia indígena

En un primer momento, las acciones de conquista se caracterizaron por las negociaciones entre representantes de los pueblos ancestrales y los españoles. Sin embargo, según Rodríguez (2005), este panorama cambió por el agotamiento de las existencias materiales para la negociación por parte de las comunidades indígenas, así como por el interés cada vez más creciente de los españoles en obtener riquezas amplias y rápidas. Para satisfacer este interés se implementaron diversas estrategias que, en ocasiones, estuvieron acompañadas de actos violentos en contra de la población nativa. Como respuesta, un número significativo de pueblos ancestrales iniciaron luchas y resistencias para defender su cultura y sus tierras. En este sentido Melo (2020) señala

Entre 1510 y 1550 fueron permanentes los enfrentamientos con los indios del Darién, los taironas, los chimilas y cocinas y los de Cartagena y Mompox, en la costa atlántica. Guane tuvo una gran rebelión en 1548. Los españoles tuvieron que enfrentar levantamientos de los panches, muzos y calimas entre 1537 y 1550. [...] De Cali, en 1536, Belalcázar sacó más de 1000 indios como cargueros cuando se fue a Bogotá, en 1537, hubo nuevas rebeliones en Popayán y una hambruna general, porque los indios,



Fuente. Banco de imágenes

adoptado arcos y flechas envenenadas en reemplazo de lanzas, mazas y macanas. (pp. 58-59)

El panorama anterior llevó a los españoles a instaurar la dinámica de la tierra arrasada o quemada, estrategia de conquista que tuvo como principio la destrucción de todos los medios de subsistencia que permitían la resistencia indígena a la imposición del dominio colonizador. Esta táctica implicó además la tortura, el ultraje a la población — especialmente mujeres.

Ordenamiento y resistencia: pueblos de indios y resguardos en el Virreinato de la Nueva Granada

Al declive de la encomienda, se le sumó el interés de la Corona de crear pueblos de misión y de indios, con el propósito de finalizar el proceso de incorporación de los indígenas al sistema colonial, haciendo de estos indios o vasallos del rey. Lo anterior debido a que, según Herrera (2007)

extensos territorios estaban siendo ocupados por indios “gentiles”, no sometidos a la corona, como era el caso de buena parte de la provincia de Santa Marta. [...] este fue el caso de los indígenas Tunebo (U’wa), ubicados en los alrededores de la Sierra Nevada del Cocuy, en el extremo nororiental de la jurisdicción de la ciudad de Tunja, que colindaba con los llanos (Pág. 86-87).

Pese a que los territorios de los “gentiles” fueron el espacio propicio para que los pueblos ancestrales pudieran mantener y expresar sus rasgos culturales, también en parte lo fueron los pueblos de indios y sus posteriores tierras de resguardo. Según Herrera (2007)

En el siglo XVIII en Santa Marta, Cartagena, Antioquia, Tunja, Santafé, Mariquita y Neiva usualmente se denominó pueblo a los pueblos de indios, cuyo poblado o asentamiento nucleado (construido alrededor de la iglesia) y su resguardo sólo debía ser ocupado por las comunidades indígenas [...] (Pág. 88)

En los Andes Centrales, los primeros pueblos de indios fueron establecidos en 1549. La distribución espacial del núcleo urbano evidenció la permanencia de algunos aspectos políticos y sociales de las culturas ancestrales en estos poblados. Como se observa en la figura 1, en el marco de la plaza se ubicó la casa del Cacique, figura de autoridad ancestral, que para el siglo XVI compartía el mismo estatus de los principales y el cabildo. Como se verá más adelante, estos tendrán una participación en las decisiones políticas de sus poblados. Del mismo modo, la distribución de los poblados por barrios habitados por parentelas, según Herrera(2007) “[...]reflejando el reconocimiento de los núcleos de parentesco nativos” (p.179).



Figura 1. Ordenamiento Espacial de los Pueblos de indios según las instrucciones impartidas en 1559. Fuente: Herrera, 2002, p.178.

Ahora bien, para 1593 a las zonas nucleadas de los pueblos de indios les fueron asignadas las tierras de resguardo. Esta acción representó, según Herrera (2002), el despojo legal de las tierras ancestrales de los pueblos indígenas, que en adelante serán conocidas como realengas, es decir, propiedad de la corona.

A pesar de significar la pérdida de las tierras ancestrales, los resguardos se constituyeron en espacios de resistencia, en la medida que ellos los habitantes ancestrales pudieron poner en práctica técnicas tradicionales de cultivo. De igual forma, su extensión favoreció el establecimiento de poblados dispersos, alejados del centro nucleado del pueblo de indios, en donde era posible plasmar en cerámicas y entierros su cosmovisión milenaria. Therrien (1996) señala que algunos hallazgos arqueológicos asociados a talleres cerámicos ubicados en la periferia del resguardo de Ráquira durante el siglo XVIII evidencian la aplicación de técnicas y representaciones ancestrales: “la producción de múcuras con motivos antropomorfos, copas con culebras y ollas-cuenco, bien entrada la colonia, muestra la persistencia [...] de ciertas prácticas rituales en las cuales se utilizan estas vasijas” (p. 90). Así mismo, en zonas alejadas como Pisba y Chiscas, se han hallado momificaciones que evidencian la permanencia de prácticas mortuorias en el contexto colonial (siglo XVIII).

Referencia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada. Bogotá: MEN.

3. A partir de la información obtenida con las preguntas de investigación y evaluación, completar el siguiente esquema:

Resistencias de los grupos étnicos durante la colonización española en América

Aspectos de análisis	Resistencia africana, afrodescendientes y cimarrones	Resistencia indígena
Semejanzas		
Diferencias		
Principales acciones de resistencia		
Causas del inicio de la resistencia.		
Objetivos		
¿Cuál es la importancia de los procesos de resistencia adelantados por los diferentes grupos étnicos ante la colonización española?		



4. Construir un mapa de América en el siglo XVII y XVIII y ubicar en este:

- ◆ los territorios ocupados (posesiones) por los diferentes reinos europeos;
- ◆ principales puertos por donde llegaban personas esclavizadas de África;
- ◆ pueblos ancestrales del continente;
- ◆ ubicación de lugares en donde se dieron las principales insurrecciones y procesos de resistencia de pueblos indígenas y comunidades negras previos a la independencia.

5. El docente debe dividir en grupos a los estudiantes de tal manera que a cada uno se le asigne un reino europeo que haya ocupado América. Debe consultarse en diferentes fuentes de información la manera en que instauraron su dominio y, en ese sentido y de manera sistémica, abordar lo instaurado en aspectos económicos, sociales, políticos, culturales. Deberá hacerse una puesta en común de los hallazgos e identificar las semejanzas y diferencias entre los procesos de colonización del continente; así mismo, establecer las motivaciones que llevarían a que se desarrollaran los procesos de independencia finalizando el siglo XVIII y XIX.

Habilidad por evaluar

- ◆ Identificar ideas centrales de los textos y sistematizarlas en los esquemas planteados para ello.
- ◆ Analizar las formas de resistencia a la colonización española llevadas a cabo por los diferentes grupos étnicos presentes en América entre los siglos XVI y XVIII,
- ◆ Construir conclusiones y argumentos que las respaldan.
- ◆ Analizar y contrastar fuentes de información y habilidad para inferir la mayor cantidad de información posible para resolver preguntas y construir conclusiones.

Tipo de evaluación

(HE) En este punto el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para identificar y organizar información a través de categorías de análisis. Asimismo, puede evaluar su habilidad para construir conclusiones frente a semejanzas y diferencias, a partir de consulta y contraste de fuentes partiendo del trabajo grupal, de modo que les permita establecer prácticas de consenso.

Paso 3: proceso interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>El pueblo raizal y la lucha por su identidad.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes son raizales y qué los caracteriza? 2. ¿Cómo fue el desarrollo histórico del pueblo raizal que habita el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina? 3. ¿Qué problemáticas y reclamos han tenido la comunidad raizal? ¿Qué problemáticas tienen en la actualidad? ¿Han tenido cambios o permanecen sus reclamos frente a dichas problemáticas? 4. ¿Cuál es la importancia de la Constitución Política de Colombia de 1991 para proteger los derechos y las libertades de los pueblos raizales colombianos? 5. ¿Por qué deben protegerse y valorarse a los pueblos raizales colombianos?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: promover la reflexión sobre la historia y condiciones de vida actual de los pueblos raizales colombianos.</p> <p>Análisis de los conflictos vividos por los pueblos raizales de Colombia (HE1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos de trabajo, los estudiantes deben leer la fuente 3 titulada Declaración de autodeterminación. San Andrés, Islas, abril 28 de 2002 y después completar el siguiente esquema:

5. El docente debe dividir en grupos a los estudiantes de tal manera que a cada uno se le asigne un reino europeo que haya ocupado América. Debe consultarse en diferentes fuentes de información la manera en que instauraron su dominio y, en ese sentido y de manera sistémica, abordar lo instaurado en aspectos económicos, sociales, políticos, culturales. Deberá hacerse una puesta en común de los hallazgos e identificar las semejanzas y diferencias entre los procesos de colonización del continente; así mismo, establecer las motivaciones que llevarían a que se desarrollaran los procesos de independencia finalizando el siglo XVIII y XIX.

Análisis conflictos en torno a los pueblos raizales

Tema central del documento:

¿Cuáles son las problemáticas que se presentan en relación con los pueblos raizales?

Actores que intervienen en el conflicto	Causas que generan el conflicto	Consecuencias del conflicto

¿Qué tipo de derechos y libertades consagradas en la Constitución Política de Colombia de 1991 se estarían vulnerando? ¿Por qué? Para construir esta respuesta, consulte los artículos 7, 8, 10, 13, 17, 63, 68, 96, 176 y 309 de la Constitución de 1991; debe redactarla de manera detallada mencionando los artículos utilizados en el análisis.

¿Qué posibles soluciones propondría el grupo a las problemáticas presentadas en el documento leído?

¿Cómo podrían intervenir cada uno de los actores que se vinculan en el conflicto para solucionarlo?

2. Elaborar un producto creativo con base en la información del cuadro anterior, respondiendo las siguientes preguntas:
 - a. ¿Quiénes son raizales y qué los caracteriza?
 - b. ¿Cómo fue el desarrollo histórico de los pueblos raizales que habitan las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina?
 - c. ¿Qué problemáticas y reclamos han tenido los pueblos raizales?
 - d. ¿Cuál es la importancia de la Constitución Política de Colombia de 1991 para proteger los derechos y libertades de los pueblos raizales colombianos?
 - e. ¿Por qué deben protegerse los pueblos raizales colombianos?
 - f. ¿Qué tienen en común sus reclamos y luchas con las presentadas por pueblos indígenas y comunidades negras, palenqueras y afrodescendientes en la actualidad?

Fuente 3

Declaración de autodeterminación

San Andrés, Islas, 28 de abril del 2002

Nosotros, el pueblo indígena Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, considerando que:

- Somos el pueblo original y, por lo tanto, indígena del Archipiélago, siendo descendientes de los africanos, puritanos británicos e indígenas isleños y caribeños que primero colonizaron nuestro territorio en el siglo 17 y crearon nuestra sociedad. Somos un pueblo particular y específico conformado históricamente a través de mixturas e hibridaciones étnicas y culturales fruto del proceso de colonización. Por lo tanto, nuestros orígenes, historia, identidad cultural, lengua, tradiciones, costumbres, creencias religiosas, instituciones propias de gobierno y organizaciones sociales nos diferencian de otros pueblos;
- Nuestro territorio en la actualidad comprende tres islas habitadas —San Andrés, Providencia y Santa Catalina— más su mar territorial, cayos, arrecifes, islotes y bancos. San Andrés, la isla principal, está ubicada a 180 kilómetros al este de Nicaragua y a 770 kilómetros al oeste noroeste de Cartagena, Colombia. La parte terrestre de nuestro territorio hoy consta de tan solo 46 kilómetros cuadrados. Sin embargo, hasta 1928, cuando Colombia y Nicaragua se lo repartieron, abarcaba además las islas Mangles

(Corn Islands) y parte de la costa atlántica de Nicaragua. Anteriormente las otras porciones continentales de nuestro territorio fueron incorporadas a Costa Rica y Panamá. De hecho, en 1806 el Rey Carlos IV de España definió nuestro territorio como “las islas San Andrés y la porción de la Costa de Mosquitia desde el Cabo Gracias a Dios hasta e incluyendo el Río Chagres”;

- Durante la época del descubrimiento y colonización de América por europeos nuestro territorio fue reclamado o dominado alternativamente por Holanda, Francia, España e Inglaterra. Empero durante la mayor parte de los siglos 16 a 18, ninguna de dichas potencias tenía un gobierno constituido aquí. Durante tales periodos nuestro territorio, conocido entonces como la Provincia de Providencia o el Territorio de Providencia (a la sazón Providencia se llamaba Catalina) gozaba de independencia plena o, de hecho. La última vez que ello ocurrió fue en 1818, cuando Catalina y San Andrés constituyó cada una su propio Cabildo independiente;
- Después de 1818 el Territorio de Providencia sentía necesidad de protección, acaso no tanto de Inglaterra o España sino de los Estados Unidos de América, potencia en auge con la mirada puesta en el Caribe. Por tales motivos —y sin duda impactadas por la presencia en las islas de una flota grande al mando del almirante francés Louis Aury al servicio de la Gran Colombia— en 1822 los cabildos de Catalina y San Andrés celebraron sendos tratados con la Gran Colombia. Bajo los términos de los tratados, la Gran Colombia garantizó seguridad, autonomía y autogobierno a Territorio de Providencia y nosotros, por nuestra parte, nos comprometimos a ejercer soberanía sobre el territorio en nombre de la Gran Colombia. El coronel francés Jean Baptiste Fiquaire, negociador de los tratados por la Gran Colombia, fue nombrado como el primer gobernador del territorio por el general Francisco Santander, presidente encargado de la Gran Colombia;
- La vida bajo Colombia a partir de 1822 ha sido totalmente diferente a lo que nuestros antepasados imaginaron. A pesar de nuestra lealtad a Colombia, demostrada históricamente y en muchas formas e instancias, Colombia sistemáticamente desconoce y viola los tratados de 1822. Contrario a su compromiso de protegernos, la verdadera intención de Colombia hacia nosotros se hizo evidente con la expedición de la Ley 52 de 1912, que instituyó una política de colonización, dominación y discriminación contra nosotros con el fin de borrar nuestra identidad cultural, extinguirnos como pueblo, usurpar nuestro territorio y matar nuestro futuro;

De conformidad con el plan expuesto en la Ley 52 de 1912, el régimen impuesto en nuestro territorio ha servido para depredar y destruir a nuestros recursos naturales y biodiversidad, impedir la implantación de nuestras propias prioridades de desarrollo, y ocasionarnos graves perjuicios económicos, sociales y políticos. Las consecuencias funestas incluyen las siguientes:

- ◆ **Superpoblamiento.** Más de 60.000 colonos colombianos y de otros países han invadido a nuestro territorio. Los 25.000 indígenas Raizales hoy somos una minoría desplazada en nuestro propio territorio. La densidad poblacional de San Andrés, una isla oceánica muy pequeña, mayor que 3.000 habitantes por kilómetro cuadrado, supera ampliamente la capacidad de carga de la isla. El desbordamiento poblacional es una verdadera calamidad, ocasionando toda suerte de problemas económicos, sociales, políticos y ambientales, que empeoran cada día:



Fuente. Banco de imágenes

- ◆ Devastación ecológica. San Andrés, la isla mayor, es escenario de los peores daños ambientales: se extiende la tala de los bosques y manglares que aún quedan. La mitad de los arrecifes coralinas ya se han muerto. Decenas de toneladas de basura se amontonan diariamente en un inmenso e insalubre botadero a cielo abierto, sin ninguna técnica, o son echados al mar. Las aguas residuales frecuentemente inundan las calles y los superpoblados barrios populares, o se vierten al mar sin ningún tratamiento previo, o se filtran directamente a la tierra contaminando los acuíferos subterráneos de los cuales se extrae el agua potable para la isla; según la autoridad ambiental oficial tan solo el un por ciento del agua subterránea está libre de contaminación, el 30 % está parcialmente contaminado y el 69 % está totalmente contaminado. Y el paisaje terrestre y marino se ha estropeado con proliferantes barrios subnormales y otras edificaciones antiestéticas construidas sin el lleno de los más elementales requisitos urbanísticos, sanitarios y ambientales;
- ◆ Dominación cultural. Nuestra cultura y lengua han sido virtualmente eliminados del sistema educativo, los medios de comunicación y las instituciones públicas de las islas. La mayoría de los profesores, jueces y policías son colombianos que sólo hablan español y son por lo tanto incapaces de comunicarse con nosotros en nuestra lengua. Tales factores han hecho que muchos Raizales pierdan sus derechos, beneficios legales y tierras;
- ◆ Desbarajustes sociales. Nuestro territorio también retrocede en el frente social; la calidad de la educación y la salud es muy pobre. El desempleo sube vertiginosamente, sobrepasando el 60 por ciento. El crimen, la delincuencia juvenil y la drogadicción se hallan fuera de todo control. Y cada día más isleños e isleñas se convierten en mendigos, prostitutas y traficantes de drogas;
- ◆ Dominación económica y discriminación. La economía de nuestro archipiélago, especialmente los sectores turístico y comercial, suplantadores de nuestra tradicional economía artesanal, está monopolizada por colombianos y otros extranjeros que nos discriminan —constituimos tan solo la décima parte de sus empleados— a tiempo que explotan, devastan y depredan nuestro territorio y recursos naturales;

- ◈ Dominación política. Las leyes y actos administrativos que rigen en nuestro territorio se hacen sin nuestra participación; se nos gravan con impuestos y otras cargas sin nuestro consentimiento; las elecciones son decididas por los colonos colombianos, que constituyen la gran mayoría de los electores;
 - ◈ Dominación militar. Nuestro territorio ha sido ocupado durante los últimos 20 años, al menos, por centenares de unidades de combate de las fuerzas militares de Colombia, quienes junto con la policía secreta (DAS) están aquí para perpetuar el sistema colonialista. La Policía y los militares promueven la violencia en nuestro pacífico territorio hostigando, intimidando, provocando, brutalizando y matando a nuestra gente. Además, se rumora insistentemente que están comprometidas con el tráfico de drogas y el lavado de divisas en nuestras islas.
 - ◈ Desplazamiento territorial. Nuestra precaria situación económica nos obliga a vender nuestras tierras, en desmedro de nuestro espacio vital. Los compradores son en general colonos y otros colombianos, incluyendo altos funcionarios del gobierno. Además, la ley colombiana permite la usurpación de nuestras tierras y otros atropellos a nuestros derechos territoriales;
 - ◈ Transferencias arbitrarias de soberanía sobre nuestro territorio y recursos naturales. Sin consultarnos y sin respetar nuestro derecho a la autodeterminación, las repúblicas de Nicaragua y Colombia firmaron en 1928 el Tratado Bárcenas-Esguerra repartiéndose nuestro territorio y separando a nuestra gente. Esos dos países de todas formas siguen disputándose la posesión de nuestro territorio. Colombia ha venido firmando tratados y convenios con otros países —el más reciente es Honduras— cediéndoles porciones de nuestro mar territorial, o concediéndoles privilegios de pesca en detrimento de nuestros intereses recursos marinos, a cambio del reconocimiento de la soberanía colombiana;
- El Estado colombiano no ha demostrado ni demuestra interés en nuestras necesidades y aspiraciones como pueblo con una cultura y un carácter diferentes; ni se ha desviado de su intención de asimilarnos plena y totalmente:

- ◆ La rama ejecutiva invariablemente rechaza o hace caso omiso de nuestras reiteradas peticiones e intentos para poner fin a las políticas y prácticas opresivas del Estado contra nosotros. El gobierno se ha negado a atender nuestras demandas para poner correctivos a nuestros agravios contra el Estado. No ha querido implementar medidas para proteger nuestra integridad cultural y étnica, territorio y autonomía. Y no admite que son aplicables a nosotros normas internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991;
 - ◆ De igual forma el Congreso jamás ha aprobado una ley efectiva que garantice condiciones mínimas para nuestra supervivencia y desarrollo como pueblo;
 - ◆ Los componentes varios de la rama judicial de gobierno suelen emitir conceptos contradictorios respecto de nuestra situación. La Corte Constitucional ha fallado a veces a favor nuestro, por ejemplo, declarando que la superpoblación amenaza nuestra supervivencia (Sentencia C-530 / 1993), que tenemos derecho a determinar nuestro destino (Sentencia C-086 / 1994) o que el Archipiélago es nuestro territorio (Sentencia C-052 / 1999). Por otro lado, sin embargo, recientemente el Consejo de Estado cerró la puerta a la reducción de la población de nuestro Archipiélago mediante un proceso de reubicación voluntaria de colonos, con su dictamen de que las personas que obtienen residencia con base en el Decreto 2762 de 1991 (es decir, la mayoría de los colonos) no pueden perder el derecho;
- Semejante sistema de gobierno no puede funcionar en nuestro territorio. Obviamente no funciona en la misma Colombia – donde imperan la injusticia, el racismo, la pobreza, la ignorancia, la violencia, la corrupción, la violación de los derechos humanos, el conflicto armado, el crimen y una multitud de similares males económicos, sociales y políticos – mucho menos en pequeñas islas oceánicas como las nuestras con muy limitados recursos naturales, un ecosistema frágil y un pueblo con una cultura completamente diferente. Por el contrario, el deterioro físico, económico, social, político y ambiental de nuestro territorio solo puede seguir empeorando bajo la estructura actual de gobierno;

- No obstante, el fracaso de la estructura político-administrativo implementada en nuestro territorio, que ha llevado a la ingobernabilidad, las estructuras e instituciones de gobierno propias del pueblo Raizal no han sido tenidas en cuenta. Contrariamente, a los Raizales se nos ha invisibilizado, y no tenemos participación real y decisoria como pueblo en las estructuras locales del Estado colombiano;



Fuente. Banco de imágenes

- Es nuestro derecho moral y nuestro deber procurar todas las acciones que se requieran a fin de garantizar la pervivencia de nuestro pueblo, eliminar la amenaza de extinción que nos tienen encima, defender nuestra integridad étnica y cultural, recuperar, mantener posesión y reivindicar soberanía sobre nuestro territorio, reconstruir nuestra sociedad golpeada y marginada; mejorar nuestras condiciones de vida; diseñar e implementar nuestro Plan de Vida; afianzar nuestro lugar en el mundo; y asegurar que nuestro territorio sea más amable para nuestras futuras generaciones;
- De conformidad con el antes citado Convenio 169 de la OIT y otras normas internacionales ratificadas por Colombia, tenemos derecho a la autodeterminación, a la autoidentificación, a la consulta previa y el consentimiento previo respecto de las decisiones que afecten nuestras vidas, destino y territorio; también a la territorialidad, al empleo, a la protección de nuestro medio ambiente, a fijar nuestras propias prioridades para el desarrollo, entre otros derechos;
- En el ejercicio de nuestro derecho a la autodeterminación Colombia tiene la obligación moral y legal de colaborar con nosotros y de proporcionarnos el apoyo y los recursos requeridos;

Por lo tanto, nosotros, el pueblo indígena Raizal del archipiélago, invocando la protección de Dios Todopoderoso, mediante la presente resolvemos:

1. Reestablecer en nuestras islas nuestro propio sistema de gobierno, como expresión de nuestro derecho a la autodeterminación, para lo cual se recompondrán y reconstituirán nuestras estructuras e instituciones propias de gobierno.

2. Crear la Native National Authority (Autoridad Nacional Raizal) como nuestra primera institución de autonomía y autogobierno. Los integrantes de la Autoridad Nacional Raizal serán elegidos democráticamente por nosotros bajo procedimientos establecidos por el Archipelago Movement for Ethnic Native Self-Determination, AMEN-SD, en común acuerdo con la Comisión Consultiva Departamental, CCD, The Independent Farmers United Association, INFAUNAS; The Ketlënan Nacional Association, KETNA.; San Andres Island Solutions, SAISOL; The Sons of the Soil, S.O.S. y demás organizaciones Raizales actualmente existentes. La Autoridad Nacional Raizal ejecutará las disposiciones de la presente Declaración, asumirá la plena representación de nosotros el pueblo indígena Raizal, dirigirá el proceso de nuestro desarrollo y aprobará o vetará todas las decisiones que afectan nuestra existencia, sociedad y territorio.



Fuente. Banco de imágenes

3. Organizar y realizar dentro de los próximos meses el Primer Congreso del Pueblo Indígena Raizal, que tendrá entre sus finalidades la de fijar las bases para la implementación de las disposiciones de esta Declaración, especialmente la decisión de recomponer y reconstruir las instancias y estructuras propias para nuestro autogobierno y autonomía.
4. Crear y establecer un Grupo de Trabajo con los siguientes fines, entre otras: a) revisar las experiencias de pueblos alrededor del mundo que han logrado autonomía y autogobierno, tales como los Saami del norte de Europa, los Kuna y Miskitos de Centroamérica y los Inuit de Nunavut (Canadá) y Groenlandia; b) analizar dichas experiencias a la luz de la situación nuestra; y c) estudiar mecanismos y procedimientos para garantizar propiedad de nuestras tierras y territorio, diseñar estrategias de defensa territorial y analizar cuál sería la mejor figura jurídica para proteger nuestra territorialidad;
5. Encargar al AMEN-SD además para ejercer las funciones y acciones siguientes, que se llevarán a cabo conjuntamente con las actualmente existentes organizaciones del pueblo indígena Raizal:
 - ◆ Constituir la Autoridad Nacional Raizal y preparar la elección de sus integrantes.
 - ◆ Organizar y llevar a cabo el Primer Congreso del Pueblo Indígena Raizal.
 - ◆ Constituir el Grupo de Trabajo materia del punto anterior.
 - ◆ Sentar bases para el establecimiento de nuestra autonomía y autogobierno.
 - ◆ Mientras se establezca la Autoridad Nacional Raizal, implementar las disposiciones de la presente Declaración, representar plenamente a nosotros el pueblo indígena Raizal ante todas las instancias; dirigir el proceso de nuestro desarrollo, y aprobar o vetar toda decisión que pueda afectar a nuestra existencia, sociedad o territorio.
6. Reafirmar nuestra plena soberanía sobre nuestro territorio.
7. Solicitar a la Corte Internacional de Justicia primero, que nos conceda el derecho, a través de la Autoridad Nacional Raizal, de intervenir como parte interesada y la más directamente afectada en la demanda que Nicaragua instauró el 6 de Diciembre de 2002 contra Colombia dentro de la disputa que libran esos dos países por la soberanía sobre nuestro territorio; segundo, que permita que intervengamos independientemente tanto de Nicaragua como de Colombia y tercero, que declare que los derechos que nos corresponden, particularmente nuestro derecho a la soberanía sobre nuestro territorio y nuestro derecho a la autodeterminación, tengan la mayor preponderancia en todas las decisiones de la Corte respecto del caso.

8. Ratificar al creole, uno de los más caracterizados componentes de nuestra identidad cultural, como la primera lengua del Archipiélago.
9. Crear, instituir y establecer nuestros propios símbolos nacionales, incluyendo días festivos, una bandera, y un himno nacional. Así mismo, dar un nombre singular y propio a nuestro territorio insular, e igualmente a nuestro pueblo y lengua. Además, restaurar los nombres tradicionales de nuestros cayos, centros urbanos, barrios, sectores, vías urbanas y rurales y demás lugares públicos que han sido cambiados.
10. Proponer que el gobierno de Colombia y la Autoridad Nacional Raizal negocien un nuevo tratado con los siguientes objetivos, entre otros:



Fuente. Banco de imágenes



- ◆ Reducción de la densidad poblacional del archipiélago, especialmente San Andrés, mediante un proceso de reubicación de residentes no Raizales (colonos).
- ◆ Un programa de saneamiento de nuestro territorio, mediante el cual se comprarían tierras y mejoras de los colonos.
- ◆ Condiciones para el ejercicio pleno de nuestro derecho a la autonomía y el autogobierno, y también a la consulta previa y el consentimiento previo en todas las decisiones que afectan a nosotros o nuestro territorio, incluyendo los tratados o convenios celebrados con otros países.
- ◆ Reglamentación de la defensa militar de nuestras islas y el manejo de nuestros asuntos exteriores.
- ◆ Asignación de los recursos financieros requeridos para la realización de los anteriores objetivos.
- ◆ Pago de reparaciones a nosotros por el enorme daño económico, social, político y ambiental que Colombia ha venido haciendo contra nosotros y nuestro territorio por más de 75 años.

Referencia: Movimiento AMEN-SD. (28 de abril del 2002). Declaración de autodeterminación. Recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/DeclaracionAutodeterminacionRaizal.pdf>

Habilidad por evaluar

- ◆ Analizar fuentes primarias
- ◆ Sistematizar hallazgos o descubrimientos
- ◆ Construir conclusiones con argumentos elaborados a partir de contraste de fuentes
- ◆ Inferir información a partir del análisis y el debate con el grupo de trabajo.

Tipo de evaluación

(HE) En este ámbito, el docente puede evaluar la capacidad del estudiante de analizar su contexto social a partir de la proyección en la realidad de conceptos consultados en fuentes.

(HE) El docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para utilizar diversas formas de expresión con el fin de comunicar los resultados de su investigación, además de analizar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	La participación ciudadana y los procesos de resistencia y lucha
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crítico ◆ Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué son tan importantes para el país los mecanismos de participación ciudadana? 2. ¿Cuál es el deber del Estado colombiano en torno a los mecanismos de participación ciudadana? 3. ¿Por qué es importante que los ciudadanos se apropien de los mecanismos de participación ciudadana y los hagan efectivos? 4. ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos se podrían considerar en torno a la existencia de los mecanismos de participación ciudadana?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: reconocer los mecanismos de participación ciudadana y su importancia frente a la posibilidad de fortalecer la democracia en Colombia.</p> <p>Actividad (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos de trabajo, los estudiantes deben leer la parte 1 de la fuente 4, titulada Estos son los mecanismos de participación ciudadana y responder las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Por qué son tan importantes para el país los mecanismos de participación ciudadana? b. ¿Cuáles es el deber del Estado colombiano en torno a los mecanismos de participación ciudadana? c. ¿Por qué es importante que los ciudadanos se apropien y hagan efectivos los mecanismos de participación ciudadana? d. ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos se podrían considerar en torno a la existencia de los mecanismos de participación ciudadana?

2. Cada grupo de trabajo selecciona un mecanismo de participación ciudadana, que se expone en plenaria. Para ello, se debe indagar sobre noticias colombianas que permitan demostrar la aplicación del mecanismo escogido.

Es importante que el docente se asegure de que se distribuyan de manera equitativa los mecanismos de participación ciudadana entre los diferentes grupos de trabajo conformados.

3. A manera de conclusión y de manera conjunta, después de las exposiciones se aborda un análisis sobre las posibles problemáticas que pudieran presentarse en la comunidad en la que se habita y que, eventualmente, podrían solucionarse a través de los mecanismos de participación ciudadana. Así mismo, reflexionar sobre los cambios y permanencias entre las dinámicas de participación que tuvieron las mujeres, los pueblos indígenas y las comunidades negras en los procesos de independencia en el continente y los procesos sociales que en la actualidad se desarrollan en él.

Fuente 4

Estos son los mecanismos de participación ciudadana

Parte 1

El modelo democrático de Colombia les permite a los ciudadanos participar en las decisiones que definen el rumbo del país, mediante los diferentes mecanismos de participación ciudadana.

Los colombianos cuentan con varios mecanismos de participación ciudadana, los cuales dan la opción de ejercer el derecho a participar del poder político. Entre los mecanismos de participación se encuentran el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato.

Por ser Colombia un país democrático, en el cual se busca que los ciudadanos sean quienes decidan el rumbo que toma el país, en diferentes acciones, políticas y en general decisiones, la Constitución Política Colombiana, consagra en el artículo 40 que “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”.

Es así, como se presentan varios factores, que deben conocer los ciudadanos para hacer efectivo este derecho y ser participativo en las acciones del país, como lo es el elegir y ser elegido, constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna, difundir sus ideas y programas, interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y de la ley y tomar parte en elecciones, plebiscitos, consultas populares, revocatorias del mandato, iniciativas legislativas, entre otras formas de participación democrática, de las cuales se hablarán a continuación.

De acuerdo con el artículo 103 de la Constitución Colombiana, “son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato”.



Fuente. Banco de imágenes

En todos los casos de mecanismos de participación expuestos anteriormente, de acuerdo con el artículo 103 de la Constitución Colombiana: “El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan”.

De igual manera, todos están reglamentados bajo la Ley 134 de 1994, la cual expone paso a paso los requerimientos y las etapas de los mecanismos y “establece las normas fundamentales por las que se regirá la participación democrática de las organizaciones civiles”.

La Ley 134 de 1994 además señala que “la regulación de estos mecanismos no impedirá el desarrollo de otras formas de participación ciudadana en la vida política, económica, social, cultural, universitaria, sindical o gremial del país ni el ejercicio de otros derechos políticos no mencionados en esta ley.”

Parte 2

Plebiscito

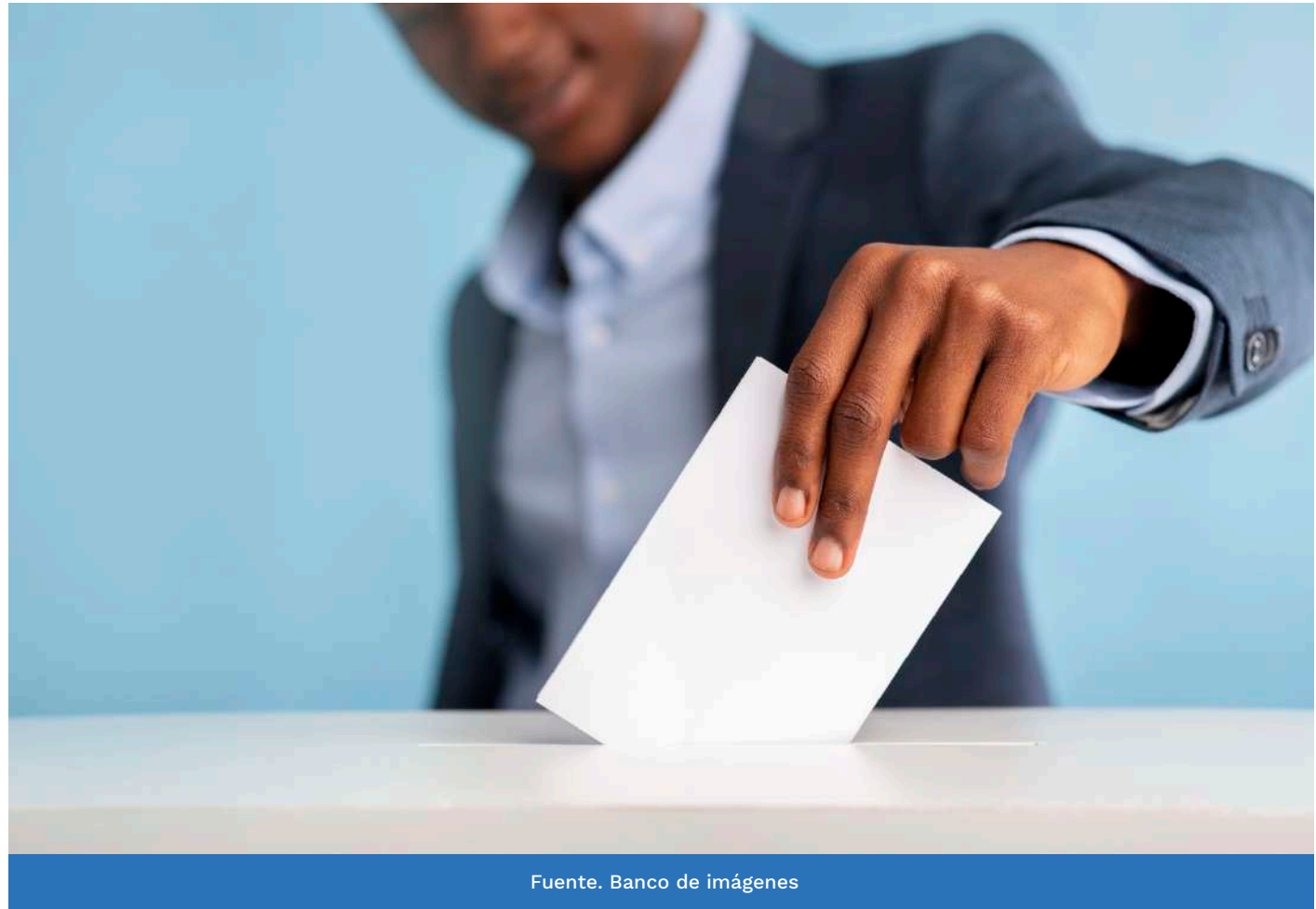
El plebiscito es el pronunciamiento del pueblo convocado por el presidente de la República, mediante el cual apoya o rechaza una determinada decisión del Ejecutivo.

Como primer paso, la Ley 134 de 1994 indica que “El Presidente deberá informar inmediatamente al Congreso su intención de convocar un plebiscito, las razones para hacerlo y la fecha en que se llevará a cabo la votación, la cual no podrá ser anterior a un mes ni posterior a cuatro meses, contados a partir de la fecha en que el Congreso reciba el informe del Presidente”. Esta solicitud deberá ir acompañada con la firma de todos los ministros.

La Cámara de Representantes y el Senado de la República procederán a estudiar las razones del Presidente, para lo cual cuentan con un periodo máximo de un mes para rechazar la iniciativa. De no ser así el Presidente de la República convocará a votación el plebiscito.

En un plebiscito sólo se pueden someter a votación, las políticas que no requieren de la aprobación previa del Congreso de la República, a excepción de las relacionadas con los estados de excepción y el ejercicio de los poderes correspondientes.

Así mismo, la elección para un plebiscito no puede coincidir con otra elección.



Fuente. Banco de imágenes

Iniciativa popular legislativa

De acuerdo con el Artículo 2 de la Ley 134 de 1994, “La iniciativa popular legislativa y normativa ante las corporaciones públicas es el derecho político de un grupo de ciudadanos de presentar Proyecto de Acto legislativo y de ley ante el Congreso de la República, de Ordenanza ante las Asambleas Departamentales, de Acuerdo ante los Concejos Municipales o Distritales y de Resolución ante las Juntas Administradoras Locales, y demás resoluciones de las corporaciones de las entidades territoriales, de acuerdo con las leyes que las reglamentan, según el caso, para que sean debatidos y posteriormente aprobados, modificados o negados por la corporación pública correspondiente”.

Para éste se debe realizar primero la inscripción de un comité de promotores, el cual será respaldado por apoyos representados en firmas equivalentes al 5 por mil del censo electoral.

De acuerdo con el artículo 10 de la Ley sobre mecanismos de participación ciudadana, “Para ser promotor de una iniciativa legislativa y normativa o de una solicitud de referendo, se requiere ser ciudadano en ejercicio y contar con el respaldo del cinco por mil de los ciudadanos inscritos en el respectivo censo electoral, cumpliendo con este requisito, podrán también ser promotores, una organización cívica, sindical, gremial, indígena o comunal del orden nacional, departamental, municipal o local, según el caso, o un partido o movimiento político, debiendo cumplir con el requisito de la personería jurídica en todos los casos”.

Posteriormentese debe inscribir la iniciativa legislativa o normativa, la cual también debe estar apoyada con firmas, pero equivalentes al 5% del censo electoral, las cuales serán revisadas por la Registraduría y una vez pase el umbral, este mecanismo de participación ciudadana procederá a ser estudiado por la corporación competente en el tema, el cual definirá si es aprobado o no.

Referendo

Es la convocatoria que se hace al pueblo para que apruebe o rechace un proyecto de norma jurídica o derogue o no una norma ya vigente.

El referendo aprobatorio es el sometimiento de un proyecto de acto legislativo o de ley a consideración del pueblo para que éste decida si lo aprueba o lo rechaza, total o parcialmente.

El referendo derogatorio consiste en el sometimiento de una norma que fue aprobada por el Congreso, la Asamblea Departamental o el Concejo Municipal a consideración del pueblo para que éste decida si se deroga la respectiva ley, ordenanza o acuerdo.

Al igual que en el caso de las iniciativas legislativas o normativas, como primer paso se debe constituir un comité promotor, con apoyos equivalentes al 5 por mil del censo electoral y posteriormente se debe inscribir la iniciativa de referendo para proceder a recolectar las firmas que lo respalden, las cuales equivalen al 5% del censo electoral.

De acuerdo con la Ley 134 de 1994, las firmas para la inscripción de la iniciativa de referendo serán recolectadas en un formulario distinto a aquel con el que se efectúa la inscripción del comité promotor y será diseñado por la Registraduría Nacional del Estado Civil.

El documento sobre el cual firmarán los ciudadanos que apoyan la solicitud del referendo, de acuerdo con el Artículo 16 de la Ley de mecanismos de participación, contendrá cuando menos la siguiente información:



Fuente. Banco de imágenes

- a. “El número que la Registraduría del Estado Civil le asignó a la iniciativa legislativa y normativa o a la solicitud de referendo.
- b. La información requerida en el formulario presentado para la inscripción de la iniciativa legislativa y normativa o la solicitud de referendo, de conformidad con los Artículos 11 y 12 de la presente ley.
- c. El resumen del contenido de la propuesta y la invitación a los eventuales firmantes a leerlo antes de apoyarlo”.

Una vez la Registraduría avala las firmas, el referendo pasa al legislativo y luego a revisión de constitucionalidad. De ser declarado exequible se procederá a convocar a votaciones sobre el referendo a nivel nacional, departamental o municipal, según el caso.

Revocatoria del mandato

Este mecanismo de participación ciudadana consiste en el derecho político que tienen todos los colombianos, por medio del cual dan por terminado el mandato que le han conferido a un gobernador o a un alcalde.



Fuente. Banco de imágenes

Un grupo de ciudadanos, en número no inferior al 40% de los votos que obtuvo el gobernador o el alcalde, según el caso, solicita ante la Registraduría Nacional del Estado Civil que convoque a votaciones para revocar el mandato del funcionario, mediante un formulario de firmas que además contiene las razones que fundamentan la revocatoria.

La Registraduría Nacional del Estado Civil procede a realizar a la revisión de las firmas y si cumple con el umbral requerido se procede a convocar a votación sobre la revocatoria.

Para que la revocatoria proceda, debe ser aprobada en el pronunciamiento popular por la mitad más uno de los votos de los ciudadanos que participen en la respectiva convocatoria, siempre que el número de sufragios no sea inferior al cincuenta y cinco por ciento (55%) de la votación válida registrada el día en que se eligió al respectivo mandatario.

Si como resultado de la votación no se revoca el mandato del gobernador o alcalde, no podrá volver a intentarse, una revocatoria del mandato, en lo que resta de su período. De lo contrario, de acuerdo con la Ley 134 de 1994 “el Registrador Nacional del Estado Civil la comunicará al Presidente de la República o al gobernador respectivo para que procedan, según el caso, a la remoción del cargo del respectivo gobernador o alcalde revocado”.

La remoción del cargo se efectuará de manera inmediata y se procederá a convocar a una nueva elección, en la cual no podrá participar el mandatario revocado.

Cabildo abierto

Es la reunión pública de los concejos distritales, municipales o de las juntas administradoras locales, en la cual los habitantes pueden participar directamente con el fin de discutir asuntos de interés para la comunidad.

Un número no inferior al cinco por mil del censo electoral del municipio, distrito, localidad, comuna o corregimiento, según el caso, podrán presentar ante la secretaría de la respectiva corporación la solicitud razonada para que sea discutido un asunto en cabildo abierto, con no menos de quince días de anticipación a la fecha de iniciación del período de sesiones.



Podrá ser materia del cabildo abierto cualquier asunto de interés para la comunidad. Sin embargo, no se podrán presentar proyectos de ordenanza, acuerdo o cualquier otro acto administrativo.

A los cabildos abiertos podrán asistir todas las personas que tengan interés en el asunto.

Además del vocero de quienes solicitaron el cabildo abierto, tendrán voz quienes se inscriban a más tardar tres días antes de la realización del cabildo en la secretaría respectiva, presentando para ello un resumen escrito de su futura intervención.

Referencia: Registraduría Nacional del Estado Civil. (s.f.). Estos son los mecanismos de participación ciudadana. Recuperado de: <https://www.registraduria.gov.co/Estos-son-los-mecanismos-de.html>

Habilidad por evaluar

- ◆ Analizar cómo la participación ciudadana fortalece la democracia en Colombia y en el continente.
- ◆ Identificar la importancia de participar activamente en la solución de problemas en los contextos escolar, familiar, el barrio, veredal o del resguardo.

Tipo de evaluación

Recomendación para evaluar
(HE) El docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para utilizar diversas formas de expresión con el fin de comunicar los resultados de su investigación en relación con los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.

Ejercicio práctico 5:

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Contexto en el que surgen las independencias políticas y soberanías en América
Objetivo de enseñanza	Comprender las dinámicas políticas en torno a la independencia política y la soberanía estatal de los países latinoamericanos entre los siglos XIX y XX.
Habilidades por desarrollar	Interpretación de perspectivas; construcción, descarte y validación de hipótesis; construcción de argumentos.
Pregunta general	¿Cómo se han transformado las dinámicas políticas en torno a la independencia política y la soberanía estatal de los países latinoamericanos entre el siglo XIX y el siglo XX?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Independencia y soberanía en los Estados
Tipos de pensamiento por fortalecer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crítico ◆ Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se entiende por independencia política? 2. ¿Es lo mismo hablar de independencia política que de libertad? ¿Cuáles serían sus semejanzas y diferencias? 3. ¿Qué necesitaría un país para declararse en independencia política? 4. ¿Qué ventajas puede traerle a un país mantener su independencia política? 5. ¿Qué desventajas puede traerle a un país mantener su independencia política? 6. ¿Podría afirmarse que actualmente Colombia es un país independiente? ¿Por qué?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en los estudiantes el reconocimiento y la reflexión en torno al concepto de independencia política y soberanía estatal y sus implicaciones para un país.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro personas y el docente entrega las preguntas de exploración y reconocimiento para que las discutan y respondan. ◆ Luego, el docente guía una conversación entre todos los grupos que permita socializar las respuestas y llegar a conclusiones conjuntas. En esta parte, es importante que el docente promueva la participación de todos los estudiantes, al igual que formular contrapreguntas que permitan polemizar las respuestas expresadas con el fin de profundizar cada vez más en las reflexiones a las que haya lugar. (ED) <p>Parte 2 Análisis de imagen</p>

- ◆ Los estudiantes analizan la imagen que encuentra a continuación a partir de los siguientes elementos:
 - a. Describir las imágenes de manera rigurosa y por separado, teniendo en cuenta todos los elementos que en ella aparecen.
 - b. ¿Cuáles serían las palabras claves que se podrían inferir de la caricatura?
 - c. ¿Teniendo en cuenta los hechos que se desarrollan en la caricatura, quién sería realmente la persona ignorante en la escena y por qué?
 - d. ¿Cuál es la relación entre el título de la caricatura y los hechos que en ella se desarrollan?
 - e. ¿Cuál es el objetivo central de Matador con su caricatura?
 - f. ¿Qué opiniones surgen en torno a la caricatura de Matador?



Referencia: EL Tiempo [@ELTIEMPO]. (15 de julio de 2015). RT @OpinionET: 'Ocurrió el 20 de julio', #caricatura de Matador <http://ow.ly/PV2my>. [Tweet] [Imagen adjunta]. Twitter. <https://twitter.com/ELTIEMPO/status/623671415154307073>

Parte 3

¿Qué implica una independencia?

Conservando los mismos grupos de trabajo, leer el texto titulado Independencia política e identificar con colores las palabras claves e ideas centrales de cada texto; defina las palabras desconocidas con ayuda de un diccionario y, finalmente, responda las siguientes preguntas:

- a. ¿De qué manera podría definirse el concepto de independencia política? ¿Cuáles son sus características? Construir una definición propia a partir de lo leído en el texto.
- b. ¿Qué diferencias y qué relación hay entre los conceptos de independencia política y soberanía estatal?
- c. ¿Qué situaciones limitan la independencia y soberanía de un país?
- d. ¿Cómo se ha transformado la concepción de la independencia política según lo leído en el texto?
- e. ¿De todo lo expuesto, cuál es la situación más importante?

Fuente 1

Independencia Política

Eduardo Jorge Arnoletto

Desde un punto de vista jurídico-formal la independencia política se confunde con el concepto de soberanía estatal: no hay formalmente ninguna autoridad por encima de la potestad estatal. Desde un punto de vista político realista, la independencia política propiamente dicha no existe: existen 9 formas de interdependencia más o menos asimétricas entre las diversas entidades estatales en el interior del sistema internacional. Cuando se ha logrado una interdependencia asimétrica favorable, de modo que se tiene al menos la posibilidad de manejar (gestionar) en forma autónoma la propia política interior, y en lo exterior al menos se influye tanto como se es influido, esta situación, por extensión, se denomina independencia política. Normalmente, en el mundo moderno, esto no es logro de un país aislado, a menos que sea una superpotencia dotada de preponderancia generalizada, sino de asociaciones de países que de ese modo obtienen un protagonismo internacional que de otro modo no tendrían.

Independencia

La independencia (a veces denominada independencia política) es el elemento central de la estadidad en el sistema moderno (post-Westfalia) del derecho internacional. Uno de los requisitos tradicionales para la estadidad es la independencia en los asuntos internos y externos. Los Estados soberanos se conocen comúnmente como Estados soberanos e independientes, en contraste con los Estados dependientes. Tanto la independencia es la esencia de la soberanía que los dos términos a menudo se usan de manera más o menos intercambiable. El término 'independencia' a veces se reserva para un requisito o criterio básico de la estadidad, mientras que 'soberanía' es un incidente o una consecuencia del mismo.

Si bien mucho depende del contexto, la independencia generalmente se toma para referirse a la situación en la que un Estado tiene competencia exclusiva con respecto a su propio territorio. Sin embargo, todos los Estados están sujetos a las normas del derecho internacional consuetudinario, y uno de los atributos de la soberanía es la capacidad de celebrar tratados y otros compromisos internacionales, que el Estado está obligado a cumplir de buena fe.

La soberanía y la independencia no significan en modo alguno que un Estado esté por encima de la ley. De hecho, en una era de interdependencia e integración, los Estados están frecuentemente sujetos a limitaciones muy importantes en su libertad de acción independiente. Pero dado que estas limitaciones surgen del libre acuerdo del Estado, no comprometen su soberanía e independencia, al menos en la medida en que es libre de desprenderse de tales restricciones, a través de la negociación o de otra manera. Como dijo la Corte Permanente de Justicia Internacional en el caso de Wimbledon (y se repitió con frecuencia), "el derecho a participar en compromisos internacionales es un atributo de la soberanía del Estado". "La pertenencia a la Unión Europea implica una abdicación cada vez mayor de una amplia gama de asuntos, incluidos campos importantes de relaciones exteriores, pero nadie duda de que los Estados miembros de la UE conserven la independencia formal. A fortiori esto es verdad hasta ahora en otras organizaciones internacionales que poseen poderes menores" (Crawford, p. 70).

Evolución histórica

Antes del surgimiento del sistema estatal moderno (a menudo datado en el siglo anterior a la Paz de Westfalia en 1648), la noción de independencia era incluso más relativa que la actual. La mayoría de los gobernantes no eran verdaderamente independientes, aunque solo fuera porque debían lealtad al Papa en asuntos espirituales y, en muchos casos, estaban sujetos a la autoridad del Sacro Imperio Romano. Pero el cambio fue más gradual de lo que a menudo se sugiere. El Sacro Imperio Romano continuó hasta 1806. Y fue solo a finales del siglo XVIII y XIX que la noción moderna de independencia absoluta alcanzó su punto más alto. La importancia de la independencia continuó destacándose en el siglo XX, ya que muchos nuevos Estados se independizaron de los amos coloniales. Sin embargo, con la creciente interdependencia entre los Estados, e incluso la integración en varios continentes.



Fuente. Banco de imágenes

Implicaciones teóricas

Los pronunciamientos sobre el concepto de independencia fueron legión en el siglo XX. Quizás el más famoso es el del juez Huber en el caso de la Isla de Palmas:

La soberanía en las relaciones entre Estados significa independencia. La independencia en relación con una parte del globo es el derecho a ejercer en ella, con exclusión de cualquier otro Estado, las funciones de un Estado. El desarrollo de la organización nacional de Estados durante los últimos siglos y, como corolario, el desarrollo del derecho internacional, ha establecido este principio de competencia exclusiva del Estado con respecto a su propio territorio de manera tal de hacer Es el punto de partida para resolver la mayoría de las cuestiones relacionadas con las relaciones internacionales (más detalles sobre relaciones internacionales y las tensiones geopolíticas en nuestra plataforma).

El caso del régimen aduanero entre Alemania y Austria fue la ocasión para la famosa descripción de independencia del juez Anzilotti:

[L] a independencia de Austria en el sentido del Artículo 88 [del Tratado de Saint-Germain] no es otra cosa que la existencia de Austria... como un Estado separado y no sujeto a la autoridad de ningún otro Estado o grupo de Estados. La independencia así entendida no es realmente más que la condición normal de los Estados según el derecho internacional; también puede describirse como soberanía (suprema potestas) o soberanía externa, lo que significa que el Estado no tiene sobre él ninguna otra autoridad que la del derecho internacional.

La concepción de independencia... no puede definirse mejor comparándola con la clase excepcional y, en cierta medida, anormal de Estados conocida como “Estados dependientes”. Son Estados sujetos a la autoridad de uno o más Estados....

De ello se deduce que la concepción legal de la independencia no tiene nada que ver con la subordinación de un Estado al derecho internacional o con los numerosos y en constante aumento de la dependencia de facto que caracterizan la relación de un país con otros países.

También se deduce que las restricciones a la libertad de un Estado, ya sea que surjan de la ley internacional ordinaria o de los compromisos contractuales, no afectan en lo más mínimo a su independencia “.

	<p>Referencia: Arnoletto, E. (mayo de 2019). Independencia política. En leyderecho.org. Recuperado de https://leyderecho.org/independencia-politica/</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>◈ Inferir ideas centrales del texto que permitan comprender y analizar las características de la independencia política de un país y la soberanía estatal, así como el elaborar conclusiones y argumentos a partir de los análisis hechos en fuentes tanto gráficas como teóricas.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(ED) El docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar y socializar sus respuestas con base en las discusiones dadas y que parten de los saberes previos en torno al concepto de independencia política y soberanía estatal.</p>

Paso 2: proceso contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Independencia política y soberanía estatal: los casos de Estados Unidos y Haití</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◈ Histórico ◈ Crítico ◈ Social

Actividad sugerida

1. ¿Podría afirmarse que tanto EEUU y Haití lograron su independencia política y su soberanía estatal? Formule su respuesta teniendo en cuenta cada país por separado.
2. ¿En caso de que alguno de los países haya logrado su independencia política y su soberanía estatal, qué situaciones les permitieron fortalecer esta condición?
3. ¿Y si, en el caso contrario de que alguno de los países no haya logrado su independencia política y su soberanía estatal, cuáles situaciones le impidieron fortalecer esta condición?

Objetivo: promover en los estudiantes la habilidad para analizar las dinámicas que permitieron afianzar los procesos de independencia política y soberanía estatal de las 13 Colonias y de Haití.

Actividad (HE)

1. Se analiza el proceso de independencia política y la soberanía de Estados Unidos y Haití. Para ello, el docente asigna a los diferentes grupos uno de estos Estados. Los estudiantes proceden a buscar en diferentes fuentes las causas políticas, económicas y sociales; así mismo, las características del proceso, los protagonistas, la participación de la población, sus intereses y las posteriores consecuencias. También construyen conclusiones alrededor de por qué fueron importantes estos dos procesos para todo el continente.
2. Los estudiantes conforman grupos de tres personas y, a partir de las fuentes que encuentran a continuación, desarrollan los siguientes ejercicios: leen detenidamente en grupo las fuentes 2 y 3 para identificar las palabras desconocidas, buscarlas en el diccionario y elaborar un glosario.
3. Simultáneamente, durante el desarrollo de la lectura, los estudiantes identifican diferentes con colores, así:
 - ◆ rojo: las ideas asociadas a aspectos sociales,
 - ◆ amarillo: las ideas asociadas a aspectos económicos,
 - ◆ azul: las ideas asociadas a aspectos políticos,
 - ◆ morado: las desventajas de los procesos revolucionarios leídos,
 - ◆ verde: las ventajas de los procesos revolucionarios leídos.
4. Con la información identificada, completar el siguiente cuadro comparativo:

		Independencia de las 13 colonias	Revolución haitiana
Líderes			
Tiempo de desarrollo			
Objetivos			
Causas	Sociales		
	Económicas		
	Políticas		
Conse- cuencias	Sociales		
	Económicas		
	Políticas		
Semejanzas			
Diferencias			
Población beneficiada			

5. Teniendo en cuenta la información del cuadro anterior y la fuente 1, titulada Independencia política, de Eduardo Jorge Arnoletto, que se trabajó en el paso 1, responder lo siguiente:
 - a. ¿Podría afirmarse que tanto Estados Unidos como Haití lograron su independencia política y su soberanía estatal? Justifique explicando su respuesta teniendo en cuenta cada país por separado. Use citas textuales y referencie con la norma del manual de la APA.
 - b. ¿En caso de que alguno de los países haya logrado su independencia política y su soberanía estatal, qué situaciones le permitieron fortalecer esta condición?
 - c. ¿Y si, en el caso contrario de que alguno de los países no haya logrado su independencia política y su soberanía estatal, qué situaciones le impidieron alcanzar esta condición?

Fuente 2

4 de julio: ¿cómo comenzó la rebelión y cómo consiguió Estados Unidos la independencia?

4 julio 2019

Ni la fecha debía ser la que finalmente fue ni el país era lo que hoy es, pero lo cierto es que el 4 de julio es la gran fiesta nacional de Estados Unidos.

Los estadounidenses celebran su Independence Day con todo tipo de actividades y festejos, entre los que destaca la explosión de espectaculares fuegos artificiales en todo el país.

Este año, además, el presidente Donald Trump decidió marcar el día con un desfile militar en Washington DC que ha suscitado incomodidad y polémica en algunos sectores.

Pero ¿qué pasó exactamente el 4 de julio y cómo se independizó Estados Unidos?

Para llegar a ese momento fundamental de 1776, tenemos que remontarnos unos años atrás.

No era Estados Unidos

Si bien el 4 de julio de 1776 se señala como el día en que nació Estados Unidos, el territorio que se independizó de los británicos era mucho más pequeño que el país que conocemos actualmente.

Se trataba de 13 colonias que tenía Reino Unido en la costa este de América del Norte y que, de norte a sur, eran: Massachusetts, Nuevo Hampshire, Rhode Island, Connecticut, Nueva York, Pensilvania, Nueva Jersey, Delaware, Maryland, Virginia, Carolina del Norte, Carolina del Sur y Georgia.



Fuente. Banco de imágenes

Fueron fundadas en los siglos XVII y XVIII por colonos británicos y tenían sistemas políticos, constitucionales y de leyes muy similares entre sí.

Formaban parte de los territorios de Gran Bretaña en el Nuevo Mundo, que también tenía colonias en la actual Canadá y el Caribe, así como en el este y en el oeste de Florida.

Durante el siglo XVIII, el gobierno central administraba sus propiedades en las colonias para beneficio de la metrópoli desde un enfoque mercantilista.

Fuera de eso, las 13 colonias gozaban de un alto grado de autonomía, celebraban elecciones locales y, a partir de 1750, comenzaron a colaborar entre sí con lo que cultivaron un sentido de identidad compartido.

Esto sirvió de base para desencadenar años después la revolución y el movimiento independentista.

Cuestión de impuestos

En 1763 finalizó la guerra de los Siete Años que involucró a la mayoría de las grandes potencias de la época y en la que los dos principales contrincantes fueron Francia y Gran Bretaña.

La principal finalidad del conflicto era establecer la supremacía colonial en todo el mundo y por eso esta guerra tuvo lugar en varios frentes: Europa, Norteamérica, Centroamérica, África Occidental, India y Filipinas.

Con la firma del Tratado de París entre Francia, España y Gran Bretaña en 1763, los franceses renunciaron a sus aspiraciones sobre las 13 colonias británicas en Norteamérica.

Pese a haber prevalecido, los británicos quedaron en una situación muy delicada, con un Tesoro prácticamente en bancarrota.

Es en ese momento cuando la metrópoli decidió imponer sobre las colonias una serie de impuestos (del azúcar, del sello, del té) que fueron muy impopulares y que cimentaron la rebelión.

Las colonias no tenían representación en el Parlamento de Londres, por lo que muchos colonos consideraban ilegítimos los impuestos y leyes. “Ningún impuesto sin representación”, decían.

Aparecieron grupos de oposición, se organizaron reuniones como el congreso de representantes que en 1765 emitió una declaración de derechos y agravios, y empezaron a darse incidentes violentos y movilizaciones populares, entre las que sobresale el motín del té en Boston el 16 de diciembre de 1773 en el que se tiraron grandes cantidades de té británico al agua.

Por su parte, Londres reaccionó con el envío de soldados a las colonias y la promulgación de leyes que recortaron las competencias de las instituciones autónomas y les dieron más poder a los funcionarios y militares británicos.

El proceso culminó en la unificación de todos los congresos provinciales —o equivalentes— de las colonias en el Primer Congreso Continental constituido en Filadelfia el 5 de septiembre de 1774 y al que asistieron representantes de 12 colonias (todas excepto Georgia).

Un año después, este órgano tuvo continuación en el Segundo Congreso Continental, que fue el que adoptó la Declaración de Independencia otro año más tarde.

Diferencia de posturas

Ni entre los colonos ni entre los británicos había unanimidad en cuanto a cómo abordar sus crecientes diferencias.

En el caso de las colonias, había partidarios de mantener el vínculo con la metrópoli, los llamados loyalists, fieles a la Corona británica.

Frente a ellos estaban los “patriotas”, partidarios de romper toda relación con Londres e independizarse.

Al otro lado del Atlántico estaban quienes abogaban por reconciliarse con los colonos y los que defendían que se impusiera la soberanía británica con medidas de fuerza.

A pesar de que hubo algunos intentos de darle una solución negociada al enfrentamiento, el choque era inevitable y el 19 de abril de 1775 comenzó la guerra de independencia, también conocida como la revolución americana o la guerra revolucionaria.

La primera revolución

Este conflicto abrió la era de las revoluciones de la edad contemporánea y supuso la primera lucha independentista en la serie de procesos de descolonización que vinieron después.

Las fuerzas británicas eran en principio más poderosas que las de los colonos, pero estos batallaban en su terreno y no desistieron pese a las batallas perdidas.

Durante el invierno de 1775-1776, los miembros del Congreso Continental de las colonias se dieron cuenta de que las opciones de reconciliación con los británicos disminuían y que la independencia era la única vía de acción.



Fuente. Banco de imágenes

En enero de 1776, el político y escritor de origen inglés Thomas Paine, considerado uno de los padres fundadores de EE.UU., publicó el ensayo *Common Sense* (“El sentido común”) en el que abogaba por la independencia de las colonias.

Hasta hoy, se trata de una de las obras más vendidas en EE.UU. y su amplia difusión en aquel momento fue de gran ayuda a la causa revolucionaria.

“Fourth of July”

El 7 de junio de 1776, el abogado de Virginia Richard Henry Lee presentó una moción en la cámara para declarar la independencia,

Otros congresistas estaban de acuerdo, pero pensaban que algunas colonias no estaban listas aún.

Se creó un comité para elaborar una declaración de independencia y se le comisionó la tarea a Thomas Jefferson, un abogado y político también de Virginia que años después se convertiría en el tercer presidente de EE.UU.

Benjamin Franklin y John Adams revisaron el borrador de Jefferson. Mantuvieron la idea original, aunque eliminaron algunos pasajes que podían encontrar más oposición, como por ejemplo los que eran contrarios a la esclavitud.

Sus pasajes más renombrados dicen: “todos los hombres son creados iguales” y “la vida, la libertad y la búsqueda de felicidad” son derechos naturales e inalienables.

El comité presentó la versión final ante el Congreso el 28 de junio de 1776 y el voto para la independencia se ganó el 2 de julio.

Sin embargo, el documento no se imprimió hasta el 4 de julio, de ahí que esa sea la fecha que se ha convertido en celebración nacional.

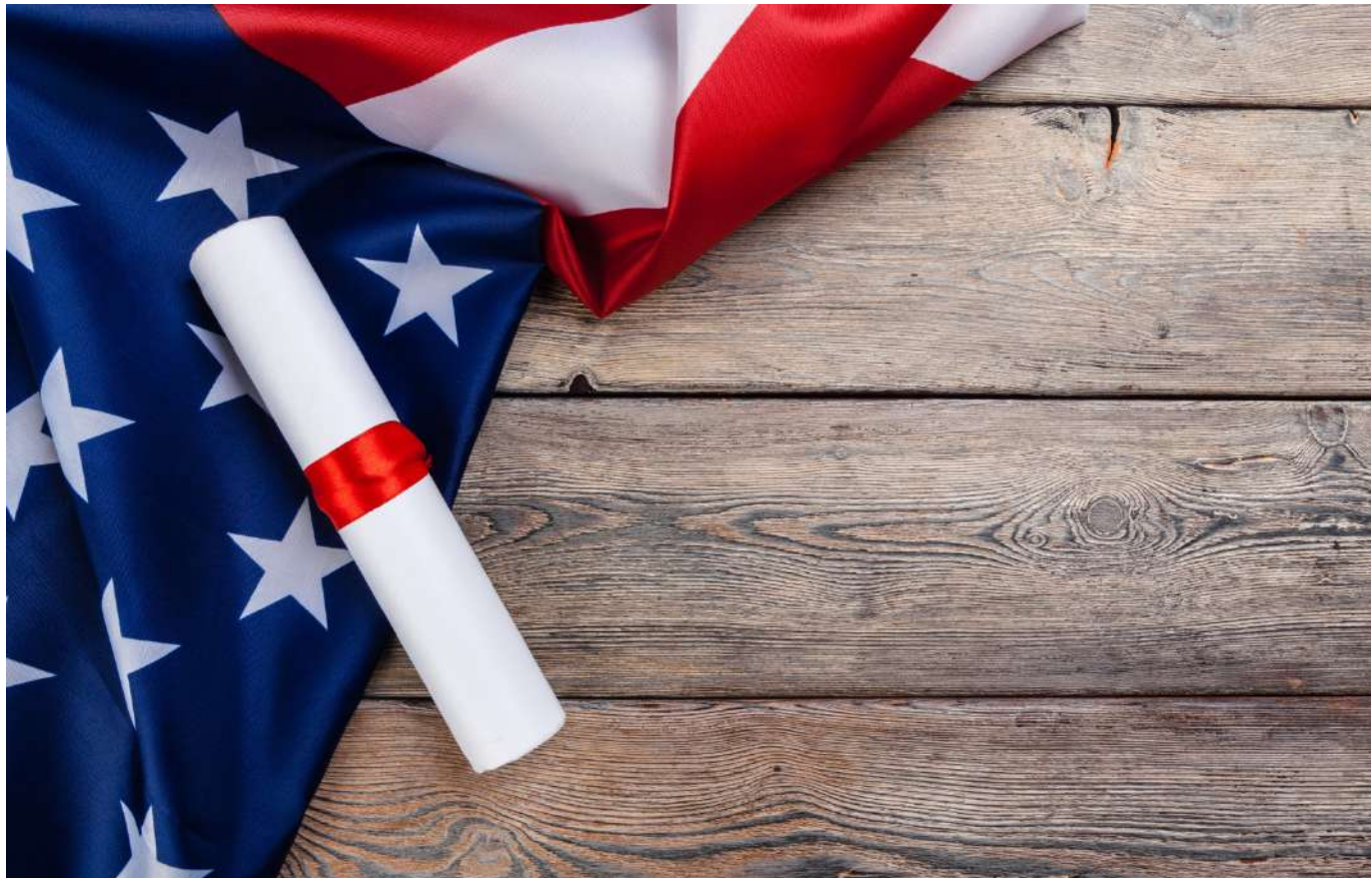
La Declaración de Independencia no puso fin a la guerra con los británicos.

Tendrían que pasar otros siete años hasta que llegara el final formal del conflicto, el 3 de septiembre de 1783.

Los británicos ratificaron la declaración de paz el 9 de abril de 1784.

Sin embargo, ni el 3 de septiembre ni el 9 de abril son motivos de orgullo y celebración para los estadounidenses como lo es el 4 de julio, el día que nació su país.

Referencia: BBC News Mundo. (4 de julio de 2019). 4 de julio: ¿cómo comenzó la rebelión y cómo consiguió Estados Unidos la independencia? Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-48859761>



Fuente. Banco de imágenes

Fuente 3

La multimillonaria multa que Haití le pagó a Francia por convertirse en el primer país de América Latina en independizarse

Hace 215 años Haití se convirtió en la primera nación independiente en América Latina, la república negra más antigua del mundo y la segunda república más antigua del hemisferio occidental después de Estados Unidos.

Todo esto se logró tras la única revuelta de esclavos exitosa en la historia humana.

Esas son muchas razones de orgullo para una nación que, desde hace mucho tiempo, encabeza otras listas mucho más dolorosas.

Haití es el país más pobre de América y uno de los más pobres del mundo, según cualquiera de los organismos que elabora esas clasificaciones, incluidos el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Las razones son tantas que quienes quieren ayudar se quedan atónitos.

Haití ha sido escenario de esclavitud, revolución, deuda, deforestación, corrupción, explotación y violencia. Sin olvidar la colonización, la ocupación por EE.UU., revueltas, golpes de Estado y dictaduras hasta la llegada en 1957 de François “Papa Doc” Duvalier, quien impuso uno de los regímenes más corruptos y represivos de la historia moderna que duró 28 años y causó muchas atrocidades y malversaciones.

No sorprende que ni la infraestructura, ni la educación, ni la salud, ni ningún otro bien público haya sido prioridad.

Eso en un país con el infortunio de estar ubicado sobre la falla principal entre las placas tectónicas de Norteamérica y el Caribe y en la pista principal de huracanes de la región, lo que hace que los desastres naturales sean aún más desastrosos.

En medio de tantos pesares, hay uno que resalta por incongruente a ojos contemporáneos: por declarar su independencia Haití tuvo que pagarle una cuantiosa indemnización al poder colonial del que se liberó.

De Ayiti a La Española a Saint-Domingue

Cristóbal Colón llegó a la isla que hoy alberga las Repúblicas de Haití y Dominicana en diciembre de 1492.

Asumiéndola como territorio de la corona española, Colón bautizó la isla La Hispaniola o La Española, conoció a los nativos, que eran taínos, los llamó “indios” y con ellos pasó su primera Navidad en el Nuevo Mundo.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/labadee-haiti-royal-caribbean-1167166/>

Aunque inicialmente la explotación de yacimientos de oro y la producción azucarera entusiasmó a los colonizadores, el descubrimiento de una enorme riqueza en el continente americano hizo que el interés por La Española menguara, particularmente el interés por la parte occidental de la isla.

Así, los bucaneros ingleses, holandeses y franceses se disputaron lo que los nativos taínos habían conocido como Ayiti.

Los que viajaban con la bandera de Luis XIV, “el Rey Sol” francés, asumieron gradualmente el control de esa esquina de la isla y en 1665 Francia la reclamó formalmente y la nombró Saint-Domingue.

30 años más tarde, Madrid le cedió formalmente un tercio de La Española a París.

La perla de las Antillas

Los franceses convirtieron Saint-Domingue en una de las colonias más ricas del mundo, y la más lucrativa del Caribe.

Para 1789, el 75% de la producción de azúcar del mundo provenía de Saint-Domingue, así como gran parte de la riqueza y gloria de Francia.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/martinica-le-pr%C3%aacheur-manos-206916/>

La llamada perla de las Antillas producía además café, tabaco, cacao, algodón e índigo, y lideró el mundo en la producción de cada uno de estos cultivos en un momento u otro durante el siglo XVIII.

La enorme riqueza que producía la fabulosa colonia era extraída gracias a la importación de decenas de miles de esclavos al año y la implementación de un duro sistema de esclavitud.

Azúcar amarga

Es aquí donde los números se tornan amargos: a finales de ese económicamente exitoso siglo XVIII, la perla de las Antillas fue el destino de un tercio de todo el comercio de esclavos en el Atlántico.

La alta demanda era resultado de la alta tasa de mortalidad de los esclavos: su promedio de vida era 21 años, y muchos morían tan solo tres meses después de haber llegado. Enfermedad, exceso de trabajo y el sadismo de los supervisores eran los causantes de la mayoría de las muertes.

Un escrito del autor haitiano Pompée Valentin, a menudo citado por su rareza y su elocuencia, ilustra el tratamiento que se le daba a los esclavos en las plantaciones haitianas:

¿No han colgado hombres con la cabeza hacia abajo, los han ahogado en sacos, los han crucificado en tablas, los han enterrado vivos, los han aplastado con morteros?

¿No los han obligado a consumir las heces?

Y, después de haberlos desollado con el látigo, ¿no los han arrojado vivos para ser devorados por gusanos o sobre hormigueros, o los han atado a estacas en el pantano para ser devorados por mosquitos? ¿No los han echado en calderos de jarabe de caña hirviendo?

¿No han puesto hombres y mujeres dentro de barriles tachonados con púas y los han hecho rodar por las laderas de las montañas hasta el abismo?

¿No han consignado estos negros miserables a los perros que se comen al hombre hasta que estos últimos, saciados por la carne humana, dejaron a las víctimas destrozadas para ser rematadas con bayoneta y puñal?

La Revolución de les gens de couleur de Saint-Domingue

El eco de la Revolución Francesa de 1789 llegó a la rica colonia donde los denominados gens de couleur y los esclavos se empezaron a preguntar cómo aplicaba la Declaración de los Derechos Humanos del Hombre a su situación.

En 1791, un hombre de origen jamaicano llamado Boukman se convirtió en el líder de los esclavos africanos en una gran plantación en Cap-Français.

Siguiendo el modelo de la revolución en Francia, el 22 de agosto de ese año, los esclavos destruyeron las plantaciones y ejecutaron a todos los blancos que vivían en la región.

Fue la primera acción de un levantamiento que se convirtió en guerra civil y luego en batalla frontal contra las fuerzas de Napoleón Bonaparte, y que tardó 12 años en alcanzar su objetivo: expulsar a los franceses.



Fuente. Banco de imágenes

El 1 de enero de 1804, Haití declaró su independencia y Jean-Jacques Dessalines se convirtió en su primer gobernante, inicialmente como gobernador general, y después como emperador Jacques I de Haití, título que él mismo se asignó.

Dessalines dio la orden de que todos los hombres blancos fueran condenados a muerte.

Y así fue: desde principios de febrero hasta mediados de abril de ese año tuvo lugar la masacre de Haití, que se cobró la vida de entre 3.000 y 5.000 hombres y mujeres blancos de todas las edades.

Sin intención de ocultar lo sucedido, Dessalines hizo una declaración oficial: “Hemos dado a estos verdaderos caníbales guerra por guerra, crimen por crimen, indignación por indignación. Sí, he salvado a mi país, he vengado a América”.

La cuenta de cobro

La larga lucha por la independencia les había dado a los esclavos autonomía, pero también había destruido la mayoría de las plantaciones y la infraestructura del país.

El costo humano era también enorme: se calcula que de los 425.000 esclavos quedaron sólo 170.000 en condiciones de trabajar para reconstruir el flamante país.

La brutal venganza contra los blancos tomada después de que Francia se rindiera trajo el desprecio de muchas naciones.

Y ninguna reconoció a Haití diplomáticamente.

Sumado a esto, lo que había ocurrido en Saint-Domingue era la peor pesadilla de todos los poderes que tenían colonias en la vecindad, por lo que dejaron a Haití en “cuarentena” para prevenir el contagio.

Fue así que ocurrió lo difícilmente imaginable.

El 17 de abril de 1825, el presidente haitiano Jean-Pierre Boyer firmó la Real Ordenanza de Carlos X.

Callejón con una sola salida

La ordenanza le prometía a Haití reconocimiento diplomático francés a cambio de un arancel del 50% de reducción a las importaciones francesas y una indemnización de 150.000.000 francos (unos US\$21.000 millones de hoy), pagadera en cinco cuotas.

¿Por qué una indemnización?

Porque el nuevo país tenía que compensar a los plantadores franceses por las propiedades que habían perdido, no sólo tierra sino también esclavos.

Y si el gobierno haitiano no firmaba el acuerdo, el país no sólo seguiría aislado diplomáticamente sino que sería bloqueado por una flotilla de buques de guerra franceses que ya estaba en la costa haitiana.

Esos 150.000.000 francos en oro equivalían a los ingresos anuales del gobierno haitiano multiplicados por 10, de manera que no sorprendió que cuando llegó el momento de hacer el primer pago Haití tuviera que pedir un préstamo.

Francia no tenía problema con que lo hiciera, siempre y cuando acudiera a un banco francés.

La deuda de la Independencia

Así empezó formalmente lo que se conoce como la deuda de la Independencia.

Un banco francés le prestó a Haití 30.000.000 francos -el monto de la primera cuota que debía- y le dedujo automáticamente 6.000.000 francos por comisiones.

Con lo que quedó, 24.000.000 francos, Haití le empezó a pagar reparaciones a Francia, lo que quiere decir que ese dinero pasó directo de las bóvedas del banco francés a las de la tesorería francesa.

En ese mismo instante, Haití quedó debiéndole 30.000.000 francos al banco francés y 6.000.000 francos más de la deuda total a Francia que lo que debía antes de hacer el primer pago.

Era una espiral sin fin para pagar una deuda inmensa que incluso cuando fue rebajada a la mitad en 1830 era demasiado alta para el país caribeño.

Tuvo que pedir enormes préstamos a bancos estadounidenses, franceses y alemanes con tasas de interés exorbitantes que le obligaban a destinar la mayor parte del presupuesto nacional en reembolsos.

Finalmente, en 1947 Haití terminó de compensar a los dueños de las plantaciones de aquella colonia francesa que fue la perla de las Antillas.

Le tomó 122 años pagar su deuda de la Independencia.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/cuerpo-de-agua-playa-facilidad-3248968/>

	<p>Referencia: BBC News Mundo. (30 de diciembre de 2018). La multimillonaria multa que Haití le pagó a Francia por convertirse en el primer país de América Latina en independizarse. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias-46680927</p> <p>2. Se socializan las respuestas de los estudiantes en público y el docente diseña en el tablero un esquema que le permita sintetizar las respuestas para llegar al final a conclusiones generales sobre las preguntas trabajadas.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analizar los aspectos económicos, sociales y políticos propios de los procesos de independencia política de Estados Unidos y Haití. ◆ Establecer relaciones entre la información identificada en las fuentes seleccionadas de manera autónoma y los textos incluidos en este documento. ◆ Construir conclusiones y los argumentos que las respaldan. ◆ Seleccionar fuentes de información y demostrar habilidad para inferir la mayor cantidad de información posible, con el fin de resolver preguntas y construir conclusiones.
<p>Tipo de pensamiento crítico a evaluar</p>	<p>Recomendación para evaluar (HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de la consulta de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo.</p>

Paso 3: proceso interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Es o no Colombia independiente? Esa es la cuestión.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Histórico ◆ Geográfico ◆ Crítico ◆ Social
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Elabore una línea de tiempo y ubique en ella las fechas en las que se dio la independencia política de los países de América. b. ¿En qué consistieron los procesos emancipadores de América del sur? ¿Cómo se organizaron? ¿Quiénes los lideraron? ¿Cómo se involucraron en ellos los pueblos indígenas, las comunidades negras, las mujeres y en general toda la población y cuáles fueron sus motivaciones? ¿Cuáles fueron las consecuencias? c. ¿Cómo incidió la geografía en la consolidación de las campañas militares emancipadoras? ¿Cuáles territorios estuvieron implicados en ellas? ¿Por qué se asegura que se emprendieron hazañas admirables? ¿Cuáles sacrificios implicó? d. ¿En qué consistió el proyecto de unidad continental o la de la patria grande? ¿Qué procesos de integración (política, económica, social o cultural) existen en la actualidad en el continente? e. ¿Por qué fue tan importante la preparación ideológica para lograr el proceso independentista en Latinoamérica a inicios del siglo XIX? f. ¿Qué relación hubo entre la educación y el proceso independentista latinoamericano a inicios del siglo XIX? ¿Cuál fue su importancia? g. ¿Habrá afectado el nivel de independencia logrado el hecho de que la Ilustración europea hubiera impulsado el proceso independentista latinoamericano? Justificar la respuesta. h. ¿Por qué era importante que los diferentes países latinoamericanos se integraran para lograr su independencia política? i. ¿Por qué el texto afirma que la “Independencia de Colombia no es una sola historia”? j. ¿Por qué se asocian los grupos indígenas con procesos de resistencia? ¿Serían estas formas de resistencia una forma de garantizar su independencia? Justificar la respuesta. k. ¿Cuáles son las diferencias entre la independencia que se les atribuye a los pueblos indígenas y la de los criollos americanos en el texto? l. ¿Por qué hacia el final del texto se cuestiona la Independencia de la Nueva Granada señalándola como un proceso inacabado?

Actividad sugerida

Objetivo: analizar las condiciones de la independencia política y la soberanía estatal de Colombia en diferentes contextos históricos.

Parte 1

Sobre el pensamiento independentista latinoamericano (HE)

Con el mismo grupo de trabajo del paso 2, leer detenidamente la fuente 3 titulada Pensamiento independentista latinoamericano, derechos humanos y justicia social, de Pablo Guadarrama González, que encuentra a continuación y, con colores, identificar las palabras claves e ideas centrales de cada texto. Defina las palabras desconocidas con ayuda de un diccionario y responda lo siguiente:

- ◆ ¿Por qué fue tan importante la preparación ideológica para lograr el proceso independentista en Latinoamérica a inicios del siglo XIX?
- ◆ ¿Según el texto, qué relación hubo entre la educación y el proceso independentista latinoamericano a inicios del siglo XIX? ¿Cuál fue su importancia?
- ◆ ¿Teniendo en cuenta lo leído en la fuente 1, Independencia política, habrá afectado el nivel de independencia logrado el hecho de que la Ilustración europea hubiera impulsado el proceso independentista latinoamericano? Justificar la respuesta.
- ◆ ¿Por qué era importante que los diferentes países latinoamericanos se integraran para lograr su independencia política?

Fuente 3

Pensamiento independentista latinoamericano, derechos humanos y justicia social

Pablo Guadarrama González

En América se fue creando una base de discusión teórica sobre lo que demandaban las relaciones burguesas para su despliegue omnilateral: 1) un desarrollo científicotécnico acelerado, 2) el fomento de la industria y de la capacidad creativa de las nuevas generaciones, 3) el enfrentamiento a una mera postura reproductiva y consumidora, 4) pero especialmente se reclamaría también conquistas políticas y jurídicas de ciudadanía, democracia, libertad, igualdad –al menos en el plano jurídico– derechos humanos y ante todo posibilidades para el logro de una mayor equidad y justicia social.

En definitiva los ilustrados latinoamericanos, como Eugenio de Santa Cruz y Espejo en Ecuador, Francisco José de Caldas en la Nueva Granada, y Félix Varela y José de la Luz y Caballero en Cuba, contribuyeron a la fermentación ideológica desalienadora que propiciaría a inicios del siglo XIX la emancipación política, como premisa indispensable para alcanzar niveles superiores de realización de un humanismo solidario y de integración de las culturas en estas tierras.

Los ilustrados latinoamericanos, como Andrés Bello y Simón Rodríguez en Venezuela, o José Celestino Mutis y Antonio Nariño en la Nueva Granada, consideraban la educación como la vía fundamental para elevar a planos superiores el desarrollo económico en primer lugar, pero sobre todo las distintas esferas de la sociedad civil y de la política que permitieran una mejor participación del hombre en la elección de un destino común para los pueblos de la región, que concebían, necesariamente, debían integrarse en una sola comunidad política y económica.



Fuente. <https://www.sinpermiso.info/textos/reino-de-espana-si-usted-cree-que-la-educacion-es-cara-pruebe-con-la-ignorancia>

El siglo XVIII había sido para los latinoamericanos el del despertar de cierta autoconciencia de identidad y culto al conocimiento. El saber se convirtió en una fuerza propulsora de aquella sociedad aun cuando se limitase a la esfera de las reformas civiles y políticas, en tanto que este no siempre pudiese traducirse en empresas técnicas o económicas de envergadura como en aquellos momentos se estaba llevando a cabo en Europa con la Revolución Industrial.

La Ilustración sirvió para que la intelectualidad de estas tierras tuviese mejores condiciones para incidir de alguna forma en la actitud de los gobiernos de los distintos virreinos y lograr un rango de apertura en muchos órdenes de la vida social, que se incrementaría paulatinamente sin posibilidad de retorno al dogmatismo y enclaustramiento de los tiempos anteriores.

Una característica del pensamiento ilustrado latinoamericano consistió en que se manifiesta, principalmente al inicio, entre sacerdotes que cultivaban la filosofía. No a través de filósofos laicos como fundamentalmente predominó en Europa. Fueron sacerdotes los que en estas tierras propugnaron ideas sensualistas y experimentalistas, sostuvieron tesis de profundo contenido humanista e incluso pusieron en duda determinadas prerrogativas de la Iglesia, al proponer avanzadas reformas sociales.

No cabe la menor duda de que la Ilustración latinoamericana desempeñó el papel de cimentadora de las transformaciones ideológicas y políticas que se exigían para resolver el proceso independentista. Esto no es nada extraño, pues la Ilustración se caracterizó precisamente por ser un movimiento filosófico de marcada raigambre política y social. Ya se había apreciado en Francia y en otros países, en los cuales la Ilustración no debe ser vista como meras extensiones de un fenómeno europeo.

En definitiva, todos los ilustrados latinoamericanos contribuyeron conscientemente o no a la fermentación ideológica desalienadora que propiciaría a inicios del siglo XIX la emancipación política, como premisa indispensable para alcanzar niveles superiores de la realización del humanismo y justicia social en estas tierras.

El pensamiento de la integración latinoamericana fue fermentado por las ideas ilustradas desde fines del siglo XVIII pero ante todo por la necesidad de la independencia política y justicia social. Tales ideas se articularon a la aspiración de que los pueblos latinoamericanos lograran una alta misión en la historia universal a diferencia de lo planteado por Hegel, sin embargo estas posturas se distanciaban del nacionalismo y en su lugar promovían un espíritu de solidaridad con los pueblos en lucha por su independencia.

Para el logro de tales objetivos los ilustrados latinoamericanos apreciaban la educación como la vía fundamental para elevar a planos superiores el desarrollo económico en primer lugar, pero sobre todo las distintas esferas de la sociedad civil y de la política que permitieran una mejor participación del hombre en la elección de su destino y en la lucha por sus derechos fundamentales. En ese sentido Antonio Nariño sería uno de esos ilustrados que enalteció el papel de la educación¹⁰ como derecho humano inalienable y factor desalienador.



Fuente. https://aminoapps.com/c/filosofia-de-los-cuervos/page/blog/de-historia-la-escuela-prusiana/woMw_4vsoupg087rVYE47Pj32Xa4gQqz8P

La educación era concebida como el método más apropiado para que las recientes generaciones se formasen en nuevos valores que dejaran atrás las arbitrariedades del medievo aún latentes en América. Las clásicas consignas de libertad, igualdad y fraternidad, que resonaron en todos los rincones donde el pensamiento de la Ilustración arraigó, encontraban en las reformas en la educación una de sus principales vías de realización. Cualquier elemento enajenante que contribuyese a establecer obstáculos entre los hombres era criticado.

El siglo XVIII fue para los latinoamericanos el del despertar de la conciencia sabia. El saber se convirtió en una fuerza propulsora de aquella sociedad, aun cuando se limitase a la esfera de las reformas civiles y políticas, en tanto que no pudiese siempre traducirse en empresas técnicas o económicas de envergadura como en aquellos momentos se estaba llevando a cabo en Europa, con la revolución industrial.

La Ilustración sirvió para que la intelectualidad de estas tierras tuviese mejores condiciones para incidir, de alguna forma, en la actitud de los gobiernos de los distintos virreinos y lograr un rango de apertura en muchos órdenes de la vida social. Esto obstaculizaría paulatinamente la posibilidad de retorno al dogmatismo y enclaustramiento de los tiempos anteriores.

Referencia: Guadarrama, P. (2009). Pensamiento independentista latinoamericano, derechos humanos y justicia social (fragmento). Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28407.pdf>

Parte 2

Proceso independentista de la Nueva Granada (HE)

El grupo de trabajo lee atentamente la fuente 4, titulada La Independencia de Colombia no es una sola historia, y, con colores, identifican las palabras claves e ideas centrales del texto. Defina aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario y responda lo siguiente:

- a. Elaborar una línea del tiempo que sintetice los hechos históricos mencionados en el texto.
- b. ¿Por qué el texto afirma que la “Independencia de Colombia no es una sola historia”?
- c. ¿Por qué se asocian los grupos indígenas con procesos de resistencia? ¿Serían estas formas de resistencia una forma de garantizar su independencia? Justificar la respuesta.
- d. ¿Cuáles son las diferencias entre las independencias que se le atribuyen a los pueblos indígenas y la de los criollos americanos en el texto?
- e. ¿Por qué hacia el final del texto se cuestiona la Independencia de la Nueva Granada señalándola como un proceso inacabado?

Fuente 4

La Independencia de Colombia no es una sola historia



Fuente. <http://ensayohistoricosyarqueologicos.blogspot.com/2014/04/apoteosis-de-popayan-imagenes-del-arbol.html>

Una de las características más imponentes de algunos pueblos aborígenes fue su capacidad de resistir el proceso de conquista. Los Tayrona, parte de la familia Caribe, habían realizado grandes obras de ingeniería en piedra, y a la llegada de los españoles pudieron replegarse y disminuir el impacto de enfermedades como la fiebre amarilla y la malaria, además fueron grandes guerreros y opusieron resistencia a dominio español durante varios siglos.

En la época de la Conquista todos los pueblos indígenas sufrieron porque no estaban preparados para resistir las epidemias que llegaron de Europa, además de la escasez de alimentos, el saqueo y las terribles condiciones de vida a las que fueron sometidos, generando uno de los genocidios más implacables de la historia humana. Aproximadamente el 95% de los indígenas fueron violentamente exterminados por los españoles en los primeros 100 años de conquista.

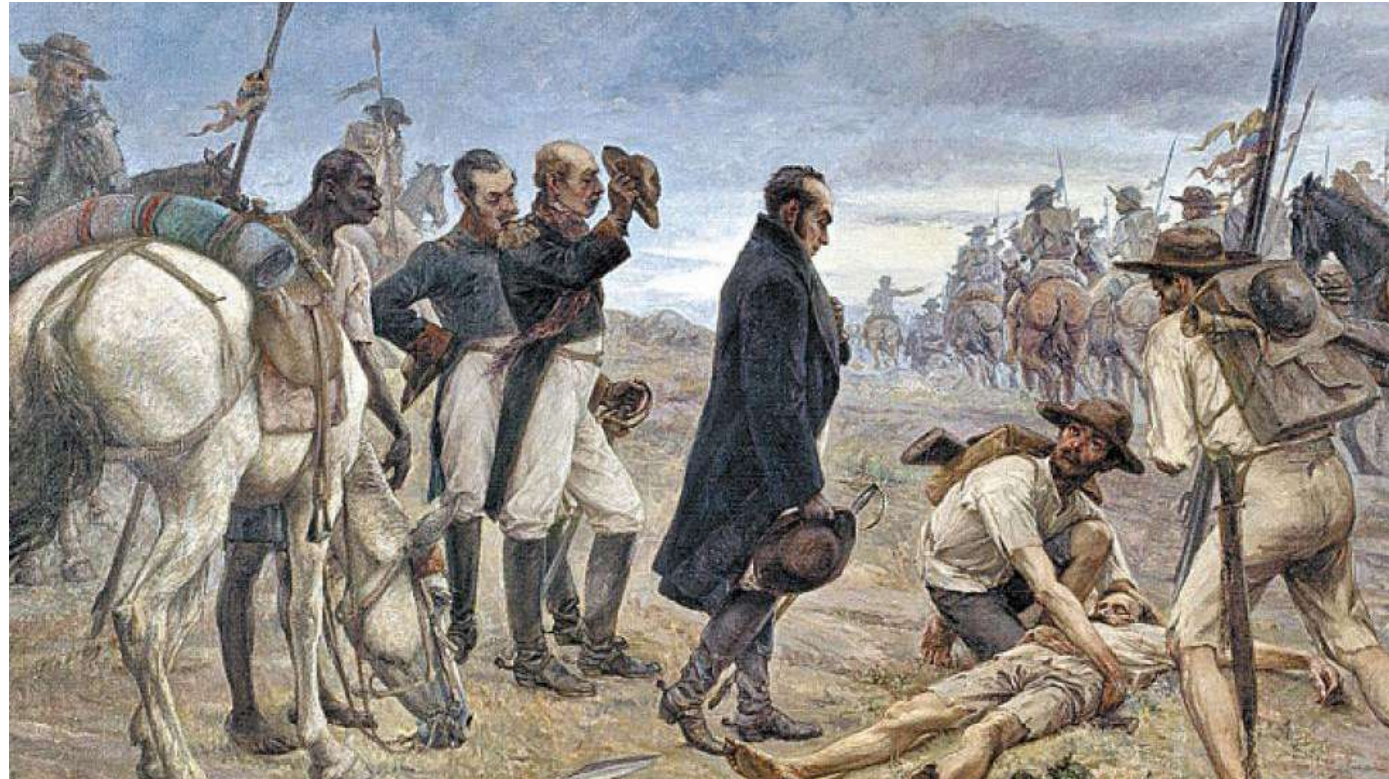
El proceso de conquista fue violento en varios niveles y funcionó como una empresa privada, por esto los indígenas, y más adelante los africanos, fueron obligados a trabajar, a cultivar y a explotar las minas. La corona española cobraba impuestos a los colonizadores pero no financiaba las expediciones, lo que llevó a los españoles en tierras americanas a endeudarse y posteriormente a saquear con el anhelo de regresar ricos a España.

Los Tayrona y los Quimbaya fueron los mayores opositores de la invasión española. Hacia 1555 se registraron los primeros motines organizados por los indígenas y, como consecuencia de esta resistencia, solo hasta mediados del siglo XVI la Nueva Granada pudo considerarse colonizada. La colonia significó una pérdida de la libertad y de la autonomía sobre el territorio. Solo dos siglos después la Gran Colombia se consideró independiente de España. Las rebeliones de los esclavos negros y la insurrección de los comuneros en 1781 se consideran bases de la independencia.

A mediados de 1812 la Corona Española sintió los primeros síntomas de rebelión, pero la Nueva Granada no era el único escenario donde la revolución comenzaba a gestarse. Los primeros fueron los habitantes de Norteamérica que se rebelaron contra Gran Bretaña y dieron paso al nacimiento de los Estados Unidos; también en Europa la Revolución Francesa comenzaba a germinar y con ella la filosofía de las luces. En las tierras suramericanas se mezclaban todas las razas y entre criollos, mestizos, mulatos, indios, negros y zambos, la revolución empezó a gestarse.

La publicación de la declaración de los Derechos del hombre, que Antonio Nariño había hecho en 1794, comenzó a tomar fuerza entre la población que asumía cada vez más como propio el derecho a la libertad.

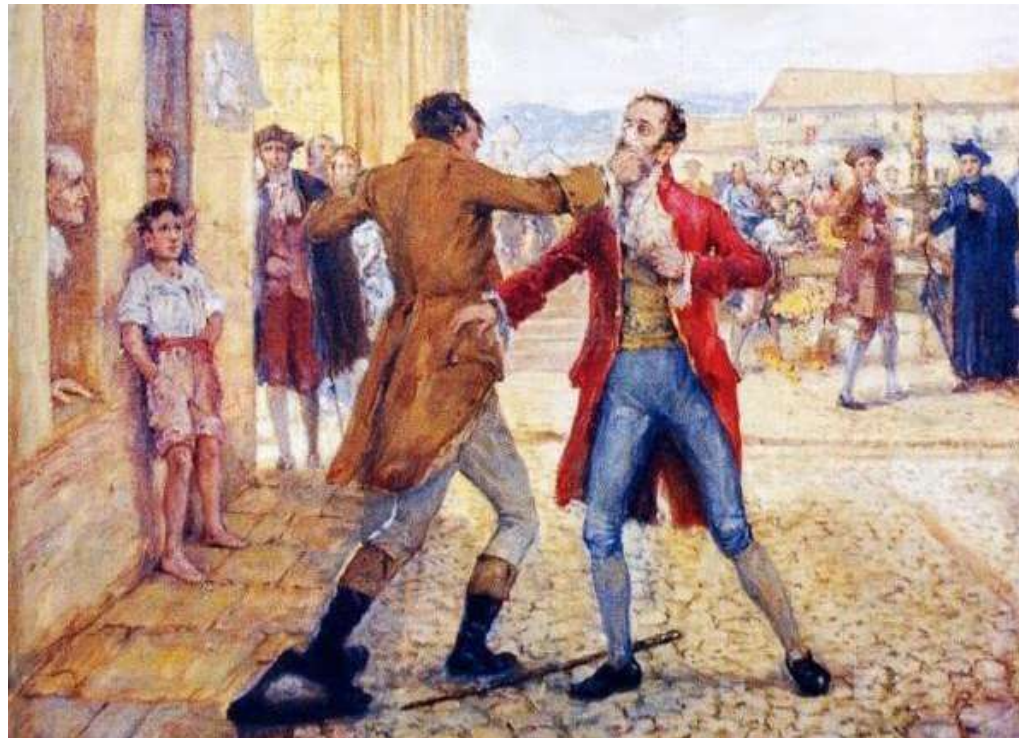
Los defensores de la independencia comandaron la primera etapa de guerra que se dio entre 1810 y 1816. A lo largo de todo el territorio de la Nueva Granada el pueblo comenzó a levantarse en armas dirigido por seguidores de Simón Bolívar. Varias regiones se declararon independientes y por entonces se dieron algunas de las batallas más importantes entre españoles y mestizos. En 1812 se peleó la Batalla de Cúcuta que sería crucial para la independencia de Venezuela. Simón Bolívar, al mando de 400 hombres, se enfrentó a un ejército de 800 españoles y aunque lo sobrepasaban en número, pudo librar los valles de Cúcuta. Durante esos primeros años se lucharon cerca de 150 batallas.



Paso del ejército libertador por el Páramo de Pisba, óleo de Francisco Antonio Cano, Casa Museo Quinta de Bolívar. fuente. <https://www.elpais.com.co/colombia/personajes-importantes-para-la-independencia-de.html>

Alcanzando la independencia en varios lugares del territorio, los simpatizantes de la libertad comenzaron a adquirir cada vez más poder. Sin embargo, en 1816 los españoles iniciaron un nuevo proceso al que llamaron La Reconquista, encabezado por el español Pablo Morillo, lo que ocasionó el resurgimiento de la oposición, esta vez en forma de conspiración.

Bajo la mirada incisiva de los simpatizantes españoles, en 1810 los independentistas ya estaban fraguando la revolución. La ilustración europea que llegaba a América fomentó la formación ideológica y política de las figuras revolucionarias de la Nueva Granada. El periodo entre 1810 y 1816 fue llamado por Antonio Nariño 'La Patria Boba', pues durante este tiempo los ideales altruistas y románticos tan apegados a la débil figura de la libertad no fueron más que eso: ideales.



Fuente. https://es.wikipedia.org/wiki/El_Florero_de_Llorente

El 20 de julio de 1810 en la Plaza Mayor de Santa Fe y bajo la excusa de la negación de José González Llorente de prestar un florero para el recibimiento del comisario Antonio Villavicencio, los patriotas incendiaron los ánimos del pueblo y se desató un enfrentamiento entre españoles y criollos que dio como consecuencia el grito de independencia.

El 20 de julio de 1810 Colombia se independizó de la corona española. Sin embargo, durante los primeros seis años de independencia la armonía social no existió. Los idealistas de la independencia no tuvieron clara la organización social necesaria para erigir la autonomía patriótica; esto desencadenó una guerra entre los centralistas liderados por Antonio Nariño y los federalistas con Camilo Torres Tenorio a la cabeza. La independencia colombiana fue entonces sinónimo de anarquía, guerras internas y polarización entre la sociedad civil.

Luego del asedio de la ciudad de Cartagena de Indias en 1815, y con la llegada del militar Pablo Morillo a quien se le conoció como ‘El Pacificador’, se inició el proceso de La Reconquista, con el cual se pretendió restablecer el poder del virreinato español.

En medio de La Patria Boba el proceso independentista colombiano sufrió un último golpe de parte de la corona española. Las noticias de la derrota de Napoleón en España y la restauración del trono de Fernando VII eran inminentes. Mientras tanto, en Colombia se libraban batallas entre realistas y patriotas, lo que impidió prever la amenaza de la Reconquista Española.

Esta etapa, también conocida como ‘La época del Terror’, sucedió desde el asedio y caída de Cartagena en diciembre de 1815 hasta la Batalla de Boyacá en agosto de 1819. En este tiempo 300 personas fueron ejecutadas por las tropas de Murillo. Al menos 29 mujeres fueron fusiladas. Entre las más recordadas están Antonia Santos y Policarpa Salavarrieta.

Los conflictos internos que propiciaron la invasión extranjera no parecen completamente ajenos a nuestros tiempos. A más de doscientos años del proceso de Reconquista, la pregunta sobre la inacabada independencia colombiana sigue tristemente vigente.

Referencia: Investigación Canal Trece. (20 de julio de 2019). La Independencia de Colombia no es una sola historia. Recuperado de: <https://canaltrece.com.co/noticias/dia-independencia-de-colombia-historia/>

Parte 3

Debate. Colombia, ¿es o no independiente? Esa es la cuestión (HE)

- ◆ Cada uno de los grupos de trabajo opta por defender o cuestionar la independencia política y la soberanía estatal de Colombia en diferentes momentos históricos de su historia. El docente se encarga de que la distribución de grupos quede equilibrada.
- ◆ Como fuente de apoyo, los estudiantes deben complementar lo leído en las diferentes fuentes de este capítulo con la fuente 5, que encuentra a continuación, titulada La injerencia extranjera en el conflicto colombiano, de Camilo Ernesto López-Meneses. Para ello, deben identificar las palabras claves e ideas centrales del texto que les permita argumentar su postura y definir aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario.
- ◆ Cada grupo redacta un texto base de máximo una página en el que deben sustentar la postura seleccionada en torno al nivel de independencia política y soberanía estatal de Colombia. Esto debe sustentarse con argumentos creados a partir de la indagación en las diferentes fuentes consultadas.

Para la organización del debate

- a. Escoger a un moderador, quien se encarga de explicar las normas del debate, organizar los tiempos de intervención y dar el uso de la palabra.
- b. Seleccionar a un secretario, quien toma nota de los puntos centrales de la discusión, así como de las conclusiones acordadas.
- c. Explicar las normas del debate:
 - ◆ Ser objetivo al exponer los argumentos.
 - ◆ Observar tolerancia y respeto el momento de exponer los argumentos: escucharlos y contraargumentar, como base de la actividad, lo que implica no burlarse de los compañeros.
 - ◆ Respetar los tiempos de intervención asignados por el moderador.
 - ◆ Respetar cuando los compañeros tengan el uso de la palabra.
 - ◆ Evitar el uso de falacias.

Fuente 5**La injerencia extranjera en el conflicto colombiano****Camilo Ernesto López-Meneses****La escisión de Panamá**

En noviembre de 1903 se presenta un alzamiento insurreccional en el Estado de Panamá que llevó a la declaración de su independencia y a su consecuente separación de la República de Colombia. Este hecho estuvo precedido por casi medio siglo de tensiones entre Colombia y los EEUU dada la supuesta incapacidad del gobierno nacional de preservar la vida y bienes de los ciudadanos norteamericanos, lo que incluso llevó a la intervención directa de tropas norteamericanas en territorio colombiano en 14 ocasiones.

Aunque los Estados Unidos tardarían 18 años en reconocer formalmente su intervención en el proceso de separación de Panamá, a través de la firma en 1921 del tratado Thomson-Urrutia y del pago de 25 millones de dólares de indemnización, lo cierto es que el gobierno norteamericano siempre utilizó como pretexto la defensa de los intereses de sus ciudadanos en el territorio colombiano para sacar ventajas en sus pretensiones en torno a la construcción y manejo del canal de Panamá; o en palabras de un ciudadano norteamericano:

Aunque la actitud de los emisarios de Roosevelt en noviembre de 1903 no se inspiró mucho en la necesidad de proteger la vida y los bienes de los norteamericanos y de conservar un tráfico continuo a través del Istmo, podría, sin embargo, asegurarse que aquellas razones eran el velo que encubría fuertes intereses económicos (Rippy, 1981, p. 107).

Ahora, lo verdaderamente importante no es cuánto tardaron los EEUU en reconocer su intervención sino cuánto tardaron los gobernantes colombianos en olvidar el hecho, puesto que se trató de una vulgar intervención imperialista que impidió al gobierno colombiano ejercer su soberanía territorial con el claro propósito de acrecentar su influencia estratégica sobre el canal de Panamá en vísperas de la Primera Guerra Mundial, robándole de paso una porción de su territorio.

Como lo sugiere Vega (2015), en los sucesos que rodearon la pérdida del Istmo de Panamá parece estar la clave que explica el carácter subordinado de las clases dominantes colombianas “una subordinación estratégica y una autonomía restringida” (p. 376). Al cerrar este episodio, la incidencia estadounidense en la dinámica económica, política y social del país cambió significativamente, como claramente lo reflejan los cambios en el nivel de inversiones norteamericanas en Colombia que pasaron de ser de entre dos y cuatro millones de pesos en 1913, a treinta millones en 1920, ochenta millones en 1926, y a finales de 1929 se aproximaban a los doscientos millones.

En 1931, analizando el futuro de las relaciones colombo-norteamericanas, Rippy (1981), reflexionaba:

En vista de que Colombia carece de recursos financieros, de una población trabajadora y enérgica y de la capacidad que el poder de la ciencia y de la técnica engendra, los dirigentes del pueblo colombiano han debido buscar dinero, técnicos e ingenieros en el exterior. El precio que deban pagar dependerá, por supuesto, de la disponibilidad de recursos, de las presiones ejercidas por naciones altamente industrializadas y de la perspicacia de los estadistas colombianos. (p. 234)



Fuente. <https://www.imagui.com/a/imagenes-de-la-gran-colombia-para-dibujar-TzEaoqyq>

Dados los acontecimientos posteriores, se puede afirmar que la perspicacia de nuestros estadistas nos llevó a pagar con la soberanía nacional. En efecto, a partir de 1930 gobierno tras gobierno sucesivamente ahondarán los privilegios económicos y políticos de los Estados Unidos en Colombia que conllevarán a su subordinación estratégica como hecho premeditado por los “estadistas” criollos. Empezando en el gobierno de Olaya Herrera (1930-1934) con una legislación petrolera en favor del capital extranjero que dará vía libre a los petroleros norteamericanos para saquear el subsuelo colombiano; seguido por las misiones militares, navales y aéreas estadounidenses durante el gobierno de Santos (1938-1942) que acentuarán la subordinación y dependencia militar al tiempo que permiten la ocupación de posiciones estratégicas para la defensa del canal de Panamá; pasando por el otorgamiento de privilegios exclusivos a los Estados Unidos para la explotación de recursos estratégicos durante el segundo mandato de López Pumarejo (1942-1946); y finalmente la firma del Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca -TIAR- durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), en el que EEUU reafirma su dominación del continente luego de la Segunda Guerra Mundial y hace extensiva la doctrina Monroe al contexto del siglo XX señalando la amenaza comunista encarnada en la Unión Soviética como el enemigo a enfrentar (Vega, 2015).

[...]

Plan LASO

A finales de la década de los 40 del siglo XX no existía en Colombia ninguna organización insurgente de carácter revolucionaria ni mucho menos comunista, no obstante, el carácter gubernamental y la doctrina militar de las fuerzas oficiales exhibían una clara postura contrainsurgente y anticomunista. Así, se terminará dicha década y se perderá la siguiente en medio de una guerra fratricida promovida por los partidos tradicionales y apoyada por los Estados Unidos que hará inviable al Estado colombiano y lo llevará al derrocamiento del gobierno civil y la imposición de una dictadura militar entre los años 1953 a 1957. Durante este periodo se engaña a algunas de las guerrillas liberales con la promesa de pacificación que ahondará la desconfianza de los grupos liberales y comunistas que continuaron en actitud de autodefensas campesinas, al ver caer a los líderes de las guerrillas que se entregaron al gobierno militar, por la ilegalización y persecución del partido comunista.

Igualmente, durante este periodo, los EEUU continuarían la profundización de su injerencia a través del adiestramiento militar de los oficiales colombianos con base en la nueva doctrina formulada tras la victoria en la Segunda Guerra Mundial; adiestramiento dado en la Doctrina de la Seguridad Nacional-DSN, impartida en cursos dictados en la Escuela de las Américas. Se trata de la sistematización de teorías y experiencias relacionadas con la geopolítica inscrita en la Guerra Fría, en la cual se asumió la guerra como la “integración de las distintas esferas de la acción militar, económica, psicológica e ideológica” (Velásquez, 2002), pasando del concepto de guerra militar al concepto de Guerra Total y Permanente (guerra en lo económico, político, psicológico, financiero, científico y tecnológico) en la que deben enfrentarse las fuerzas del occidente cristiano como representantes del eje del bien contra las fuerzas del oriente comunista y ateo como representantes del eje del mal, mediante el combate al “enemigo interno” en cada país que impida un nuevo enfrentamiento mundial de magnitudes catastróficas insospechadas.

Entre tanto, el triunfo de la Revolución cubana en 1959 radicalizó la actitud yanqui, lo que las llevó a asumir sin ambages el intervencionismo imperialista en América Latina. Así, en el mes de octubre del mismo año enviaron un “Equipo Especial de Estudio” para investigar la situación de seguridad interna en Colombia, que entregó un informe a los gobiernos de Colombia y Estados Unidos con recomendaciones para asumir tareas de contrainsurgencia (Cardoso, 2013).

Luego, en 1962 es enviada a Colombia una nueva misión a la cabeza del General William Yarborough, comandante del Centro del Ejército de EEUU en Guerra Especial, con el fin de evaluar la efectividad de las operaciones contrainsurgentes colombianas y hacer recomendaciones para reforzar el programa de contrainsurgencia como operaciones psicológicas, campañas de acción cívico-militar, e incluso dictamina la necesidad de crear grupos paramilitares, entre otros aspectos (Velásquez, 2007); instituyéndose así la nueva política de contrainsurgencia bajo el nombre de Plan Laso.

La denominación de dicho Plan contiene un debate aparentemente de forma pero con claras connotaciones de fondo, ya que los sectores de la historiografía oficial y el mismo ejército defienden que su nombre real es “Lazo” con “z”, mientras sectores críticos establecen que se trata del Plan “Latin American Security Operation”-Laso con “s” diseñado desde Washington para impedir más casos como el cubano (Pizarro, 2004); lo cierto es que en mayo de 1964 se adelantó una operación militar sin precedentes en Colombia, en la que se pusieron en práctica todas las recomendaciones de la Misión Yarborough y se recibió apoyo material y técnico del gobierno de los E.E.U.U, cuyos oficiales además comandaron las operaciones que pretendían acabar con las supuestas “Repúblicas independientes” pero terminaron dando origen al grupo que dos años más tarde se denominaría como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC.

Referencia: López-Meneses, C. (30 de junio de 2019). La injerencia extranjera en el conflicto colombiano. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/5369/5214>

Habilidad por evaluar

- Identificar dinámicas comunes entre procesos de independencia del continente, sistematizar hallazgos o descubrimientos, construir conclusiones con argumentos elaborados a partir de ejercicios de análisis, contrastar fuentes, inferir información a partir de debates grupales.

Tipo de pensamiento crítico a evaluar

(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para comprender información a través de categorías de análisis y construcción de respuestas a partir de consulta y contraste de fuentes partiendo del trabajo colectivo.

(HE2) En este ámbito, el docente puede evaluar la capacidad del estudiante de analizar su contexto social a partir de la proyección en la realidad de conceptos consultados en fuentes y del consenso a través de debates, que posibiliten la escucha activa y el desarrollo del respeto a las posturas del otro.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Cómo debe celebrarse la Independencia de Colombia?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Social ◆ Crítico
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es la independencia política y la soberanía estatal y por qué es tan importante para un país? ◆ ¿Si su conocimiento es poco sobre la historia del país, a qué cree que se deba eso? ¿Cómo podría solucionarse? ◆ ¿Es importante conocer la historia de nuestro país y del continente? ¿por qué? ◆ ¿Qué debería tener la celebración del proceso de independencia para que permitiera un conocimiento y reflexión real sobre los hechos que se festejan por ella? ◆ ¿Como ciudadanos, en qué forma participamos a diario en la construcción de la historia de nuestro país y de nuestro continente? ◆ ¿Tenemos con nuestras acciones cotidianas alguna incidencia en el fortalecimiento de la independencia política y la soberanía estatal?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: reconocer las características y la importancia las fiestas de Independencia que se celebran en Colombia.</p> <p>Actividad (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes, en sus grupos de trabajo inicial, se organizan en grupos de cuatro personas para leer el texto titulado 20 de julio – Día de la Independencia de Colombia y responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué se celebra el Día de la Independencia? ¿Cuál es su importancia?
- b. ¿Es necesario o no celebrar el Día de la Independencia? ¿Por qué?
- c. ¿Teniendo en cuenta las fuentes leídas a lo largo de este capítulo, cuáles elementos cuestionaría sobre la forma en que se celebra la Independencia de Colombia en la actualidad?
- d. ¿Qué debería tener la celebración del proceso de Independencia para que permitiera un conocimiento y reflexión real de los hechos que festeja?

Fuente 6

20 de julio – Día de la Independencia de Colombia

Relevancia cultural

Los días de independencia se han constituido como un símbolo de la constitución de los estados poscoloniales. La estructuración de los discursos nacionalistas fue la forma que encontraron los Estados para cohesionar sus poblaciones durante el siglo XIX, siendo la celebración del día la independencia uno de sus más importantes eventos dentro de esta estrategia nacionalista.

Con el cumplimiento de los 200 años de independencia de casi la totalidad de las naciones que alguna vez fueron colonias españolas, portuguesas o inglesas, se abrió la posibilidad de reconstruir parte de los acontecimientos que envolvieron estas jornadas independentistas a lo largo del continente americano. Esta reconstrucción de la memoria histórica permitió ver nuevas facetas de los movimientos independentistas, como por ejemplo su carácter continental, el cual reunió a varios criollos de las distintas colonias y permitió una organización regional que hizo posible la espiral independentista que se gestó en el Continente.

De igual forma, esta reconstrucción permitió ver la importancia que tuvo para el desarrollo temprano de la república las poblaciones que antes habían sido reducidas a papeles secundarios en la historia de los primeros años de la nación. La historia oficial que se contó durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, hacía ver los primeros años de la república como un proceso protagonizado por los criollos blancos e ilustrados que hicieron posible la construcción de los cimientos de nuestro país.

Sin embargo, se ha logrado empezar a reescribir una nueva historia en el marco de la conmemoración de los 200 años de independencia, la cual cuenta que, aunque no se desconocen las iniquidades raciales que le dieron a los blancos mayores oportunidades para llevar a cabo sus proyectos de vida, sí se reconoce la importancia del mestizaje en la creación de lo que hoy es la riqueza cultural de Colombia, al igual que muestra como las poblaciones afrodescendientes e indígenas, así como las mujeres, hicieron importantes aportes al desarrollo económico, político, social y cultural de nuestro país.

Referencia: Ministerio de Cultura de Colombia. (s. f.). 20 de Julio - Día de la Independencia de Colombia. Recuperado de <https://mincultura.gov.co/areas/poblaciones/conmemoraciones/Paginas/20-de-Julio---D%C3%ADa-de-la-Independencia-de-Colombia.aspx>



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/personas-ni%C3%B1os-ni%C3%B1o-kids-ni%C3%B1as-1149873/>

2. En grupos, los estudiantes diseñan un formato de entrevista que permita indagar a cinco personas de la familia o amigos y allegados en torno a los siguientes ejes:

- ◆ ¿Qué se celebra el 20 de julio y el 7 de agosto en Colombia?
- ◆ ¿Considera que Colombia obtuvo una real independencia a partir de esos hechos históricos?
- ◆ ¿Considera que Colombia ha conservado y fortalecido su independencia política y su soberanía estatal a lo largo de su historia? ¿Por qué? Justifique con ejemplos concretos.
- ◆ ¿Qué son la independencia política y la soberanía estatal y por qué son tan importantes para un país?
- ◆ ¿Si tiene poco conocimiento sobre la historia del país, a qué cree que se deba eso? ¿Cómo podría solucionarse esa carencia?
- ◆ ¿Es importante conocer sobre la historia del país? ¿por qué?
- ◆ ¿Participa en la actualidad en procesos sociales, políticos, económicos o culturales que ayuden a consolidar la historia de nuestro país? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ◆ ¿Como ciudadano, cómo participa a diario en la construcción de la historia de nuestro país y de nuestro continente? ¿Tenemos con nuestras acciones cotidianas alguna

Pueden agregarse, quitarse o modificarse las preguntas según se considere conveniente al momento de hacer la entrevista.

3. Se presentan los resultados de la entrevista en plenaria. Para ello, la discusión debe centrarse en cada una de las preguntas formuladas en la entrevista.

4. Finalmente, con las reflexiones asumidas en los ejercicios de este capítulo, debe proponerse en plenaria cómo debería ser la participación cotidiana de los ciudadanos en nuestros procesos sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales que, en conjunto, consolidan nuestra historia como país.

Habilidad por evaluar

- ◆ Construir conclusiones con argumentos elaborados mediante ejercicios de contraste de fuentes e inferencia de información a partir de la observación y entrevistas a personas cercanas en torno a los procesos de independencia.
- ◆ Habilidad para proponer alternativas a partir de los hallazgos obtenidos de indagaciones, contraste de fuentes y entrevistas.

Tipo de evaluación

Recomendación para evaluar

(HE) El docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para utilizar diversas formas de expresión con el fin de comunicar los resultados de su investigación, además de analizar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas.

(CE) El docente puede evaluar la capacidad de los estudiantes de proponer alternativas a partir de hallazgos, del trabajo colaborativo, de la escucha activa y del logro de consensos respetuosos.



Referencias

- Afro Estilo, P. (2014). Héroes afrodescendientes argentinos invisibilizados. Recuperado de: <https://afroestilo.com/2014/05/08/heroes-afrodescendientes-argentinos-invisibilizados/>
- AQUAE fundación. (s. f). ¿Cómo se forman las montañas? Recuperado de: <https://www.fundacionaquae.org/como-se-forman-montanas/>
- Arnoletto, E. (mayo de 2019). Independencia política. En leyderecho.org. Recuperado de <https://leyderecho.org/independencia-politica/>
- Asamblea General de la Naciones Unidas. (17 de diciembre del 2018). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/73/165>
- BBC News Mundo. (30 de diciembre de 2018). La multimillonaria multa que Haití le pagó a Francia por convertirse en el primer país de América Latina en independizarse. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46680927>
- _____. (4 de julio de 2019). 4 de julio: ¿cómo comenzó la rebelión y cómo consiguió Estados Unidos la independencia? Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-48859761>
- Cardona, A.; Gómez, Y.; Pino, C. (2018) “Acuaciencia” Promoviendo el desarrollo de habilidades científicas en niños (as) dentro del Museo de Ciencias Naturales de La Salle. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín: Antioquia.
- Casa de la Cultura Ecuatoriana. Héroes indígenas nacionales. (2021). Recuperado de: <https://casadelacultura.gob.ec/postnoticias/heroes-indigenas-nacionales/>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Diario del Congreso.
- ¿Cómo hacer una historieta? Pasos de gran utilidad. (2021). Recuperado de: <https://www.guioteca.com/educacion-para-ninos/como-hacer-una-historieta-pasos-de-gran-utilidad/>
- Congreso de la República de Colombia. (2017, diciembre 27). Ley 1874 del 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley general de educación, la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Programa Prov.l Textos Escolares para Todos.
- EL Tiempo [@ELTIEMPO]. (15 de julio de 2015). RT @OpinionET: ‘Ocurrió el 20 de julio’, #caricatura de Matador <http://ow.ly/PV2my>. [Tweet] [Imagen adjunta]. Twitter. <https://twitter.com/ELTIEMPO/status/623671415154307073>
- Ecología verde. ¿Cómo hacer un filtro de agua casero? Recuperado de: <https://www.ecologiaverde.com/como-hacer-un-filtro-de-agua-casero-para-beber-1123.html>

- Enciclopedia. Banrepcultural. (2021). Recuperado de: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Manuel_Quint%C3%ADn_Lame
- Espinosa, R. (2001). ¿Cómo hacer un periódico escolar? Redacción periódico El tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-498894>
- Habegger, S. y Mancila. I. (2006): El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Recuperado de http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger%20y%20Mancila_El%20poder%20de%20la%20cartografia%20social.pdf?sequence=1
- García y Barragán, J. C., Ortega Rivera, M. A, Molina Freaner, F. (2008). La Tierra: geología. Nuestra Tierra, número 9.
- Guadarrama, P. (2009). Pensamiento independentista latinoamericano, derechos humanos y justicia social (fragmento). Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28407.pdf>
- Guamán Poma, F. (1615). Comendero. [Dibujo sobre la encomienda en la América]. Recuperado de <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/644/w3-article-100285.html>
- Gutiérrez, M. (2020). ¿Capitalismo feudal en Latinoamérica? Breve ensayo de las instituciones y el sistema económico colonial español en América Latina. Pacarina del Sur, 11(43). Recuperado de: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1888&catid=15
- Hurtado, B. (2014). Desarrollo histórico de la gastronomía en el Perú (monografía). Universidad Nacional del Santa. Recuperado de <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/UNS/2826>
- Instituto Politécnico Nacional. Secretaría de Educación Media Superior. (2017). Temarios de estudio geografía. Recuperado de: <https://app.dems.ipn.mx/guia/sistema/contenido/GEOGRAF%C3%8DA.html#:~:text=Al%20%E2%80%9Cespacio%20humanizado%2C%20continuamente%20transformado,y%20econ%C3%B3mico%E2%80%A6%2059/59>
- Investigación Canal Trece. (20 de julio de 2019). La Independencia de Colombia no es una sola historia. Recuperado de: <https://canaltrece.com.co/noticias/dia-independencia-de-colombia-historia/>
- Litosfera: ¿Qué es? Características, composición y más. (2021). Recuperado de: <https://misistemasolar.com/litosfera/>
- Investigación Canal Trece. (20 de julio de 2019). La Independencia de Colombia no es una sola historia. Recuperado de: <https://canaltrece.com.co/noticias/dia-independencia-de-colombia-historia/>
- Mayorga, F. (s. f.). Mercedes, composición de títulos y resguardos indígenas. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-149/la-propiedad-de-tierras-en-la-colonia>
- Mier, A. (10 de diciembre de 2010). Indígenas mexicanos apuestan a internet. En, BBC Mundo. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/12/101209_mexico_indigenas_internet_rg
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos en ciencias sociales y ciencias naturales. Bogotá: el Ministerio.

- Colombia, 92–113. Recuperado de: <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/000001/cap3-ii.pdf>
- Piaget, J. (1970). La psicología genética como instrumento de la epistemología (capítulo 2). En Piaget, J. *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- [Pintura sobre esclavos capturados en África]. (s. f.). Recuperado de: <https://www.alamy.es/foto-esclavitud-esclavos-capturados-en-africa-grabado-en-madera-siglo-19-historico-historico-comercio-esclavo-nativo-hombre-indigena-mujer-indigena-pueblos-indigenas-pueblo-tribal-africano-etnico-etnologia-en-cadenas-28829356.html>
- Portal web buscabiografias.com. Biografía de Berta Cáceres (Su vida, historia, bio resumida). (2018). Recuperado de: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/11071/Berta%20Caceres>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. pp. 18-68.
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (s.f.). Estos son los mecanismos de participación ciudadana. Recuperado de: <https://www.registraduria.gov.co/Estos-son-los-mecanismos-de.html>
- Restrepo, O. (2 de julio del 2020). Colombia, un país feudal. *UN Periódico Digital*. Recuperado de <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/blog/detail/colombia-un-pais-feudal/>
- Rivera Cruz, M., Alberti Manzanares, P., Vázquez García, V. y Mendoza Ontiveros, M. M. (2008). La artesanía como producción cultural susceptible de ser atractivo turístico en Santa Catarina del Monte, Texcoco. *Convergencia*, 15(46), 225-247. Recuperado el 8 de abril del 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000100010&lng=es&tlng=es.
- Salinas, E. (28 de septiembre del 2015). Conservación y pueblos indígenas. Recuperado de: <https://bolivia.wcs.org/es-es/Recursos-Informativos/Sala-de-noticias/articleType/ArticleView/articleId/8232/Conservacion-y-pueblos-indigenas.aspx>
- Secretaría de educación pública. Gobierno de México (s. f.). Geografía tercer semestre. Recuperado de: https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/guias/BE/3er-semestre/Geografia%20I_20B.pdf
- Sztutman, R. (2018). *Rituales: Pueblos indígenas en Brasil*. Recuperado de: <https://pib.socioambiental.org/es/Rituales>
- The Nature Conservancy. (s. f.). La importancia de trabajar con pueblos indígenas para proteger la Amazonía. Recuperado de: <https://www.nature.org/es-us/sobre-tnc/donde-trabajamos/tnc-en-latinoamerica/peru/la-importancia-de-trabajar-con-pueblos-indigenas-para-conservar/>
- Wabgou, M. (2012). Herencia negroafricana en Colombia. *CONTRA| RELATOS desde el Sur*, (9), 99-115. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/contrarelatos/article/view/20505/20172>



La educación
es de todos

Mineducación

@mineduccion 

@mineduccioncol 

@mineduccion 

ministerio de educación nacional 

www.mineduccion.gov.co