



La educación
es de todos

Mineducación



**Participación de los pueblos
ancestrales en los procesos
de Independencia de la
Nueva Granada**

**Participación de los pueblos
ancestrales en los procesos
de Independencia de la
Nueva Granada**

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

Se agradecen los valiosos aportes para la construcción del texto a:

Antonia Agreda

Jaime Collazos Palco

Janeth Hoyos Hoyos

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

Isabel Jiménez Becerra

Autora

Nicols Dayana López León

Diana Carolina Gómez Gómez

María Fernanda Gómez Rondón

Selección de imágenes

Diana Carolina Gómez Gómez

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Cristian Alberto Gómez Pico

Corrector de Estilo

Rafael Castro Fernández



Tabla de contenidos

Capítulo I

Introducción 7

Antes de empezar... 24

Capítulo 1. Culturas ancestrales del pasado y del presente de Colombia: un camino para reconocer sus legados 32

El cultivo del maíz y el proceso de sedentarización de los pueblos ancestrales 38

Los señoríos zenúes 42

La confederación tairona 46

La confederación muisca 49

Territorios de tránsito: serranía del Chiribiquete y San Agustín 55

La Serranía del Chiribiquete: un espacio de representaciones ancestrales 56

El territorio de San Agustín: espacio estratégico de intercambio cultural 59

Estrategia didáctica 64

Paso 0: Programa mi tema 64

Paso 1: Proceso de exploración 65

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación 67

Paso 3: Proceso de interpretación 71

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana 73



Capítulo II

Capítulo 2 . Presencia de los pueblos ancestrales durante el periodo de negación de su existencia por parte del poder colonial..... 77

Los mecanismos de conquista y las primeras formas de resistencia y lucha indígena..... 82

La encomienda y el establecimiento de las Leyes de Indias..... 84

Ordenamiento y resistencia: pueblos de indios y resguardos en el Virreinato de la Nueva Granada 87

ESTRATEGIA DIDÁCTICA..... 91

Paso 0: Programa mi tema..... 91

Paso 1: Proceso de exploración..... 92

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación..... 94

Paso 3: Proceso de interpretación..... 96

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana 99

Capítulo III

Capítulo 3 . Movilización y participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia de la Nueva Granada 101

Los indios guajiros y su participación en los procesos de independencia 109

Levantamientos de pueblos ancestrales en la Provincia de Santa Marta y sus alrededores..... 114

El distrito de Pasto: movilizaciones de los pueblos ancestrales contra la república..... 116



Capítulo III



Crisis en el poder colonial neogranadino: participación de los indios de Pasto en la defensa de la causa realista..... 124

Estrategia didáctica 129

Paso 0: Programa mi tema..... 129

Paso 1: Proceso de exploración..... 130

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación..... 132

Paso 3: Proceso de interpretación..... 134

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana 135

Referencias 138



Introducción

¿Por qué reconocer y valorar a las comunidades ancestrales como pueblos espirituales y creadores de cultura e innovación en técnicas agrícolas, ingeniería, astronomía, ciencia y arte en Abya Yala? ¿Por qué se fomentó la negación de las cosmogonías de los pueblos ancestrales en el Virreinato de la Nueva Granada? ¿Qué razones llevaron a la fragmentación de los intereses de los pueblos originarios durante el proceso de Independencia, en tanto una parte de ellos participó a favor de las tropas realistas y otra parte brindó su apoyo a las tropas republicanas? Estas son algunas de las preguntas que permiten acercarse a las comunidades educativas a la reflexión sobre la historia de los pueblos originarios de Colombia desde los tiempos más remotos hasta su participación en los procesos de independencia.

El propósito de esta obra es brindar al maestro elementos de estudio que lleven a los estudiantes a describir, analizar críticamente, sensibilizarse y proponer un cambio social desde la valoración de los pueblos ancestrales y su aporte a la nación, así como desde el respeto y reconocimiento de las diferencias y la diversidad como factor necesario para la construcción de la ciudadanía. Para alcanzar dicho propósito, el texto está estructurado en tres capítulos: “Culturas ancestrales del pasado y del presente de Colombia: un camino para reconocer sus legados”, “Presencia de los pueblos ancestrales durante el periodo de negación de su existencia por parte del poder colonial” y “Movilización y participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia de la Nueva Granada”.

El capítulo 1, “Culturas ancestrales del pasado y del presente de Colombia: un camino para reconocer sus legados”, recoge huellas de la presencia de pueblos originarios por medio de investigaciones y documentos de varias disciplinas de las ciencias sociales (antropología, arqueología, etnología, sociología e historia) que facilitan una aproximación a las formas de vida de quienes habitaron y habitan desde hace miles de años el territorio de la actual Colombia. Aproximarse a este pasado adquiere relevancia en la medida en que permite reconocer el legado de sus saberes tecnológicos, organizativos, cosmológicos, territoriales y culturales, entre otros. En un primer momento, se plantean algunos factores que incidieron en los procesos de poblamiento y sedentarización en la actual Colombia, así como las formas de organización social, política, económica y cosmogónica de los pueblos ancestrales zenú, tairona y muisca. En segunda instancia, se describen algunas características de territorios que albergan rastros de pueblos ancestrales, como la Serranía del Chiribiquete y el territorio de San Agustín, y que son aún un espacio para la construcción y continuación de la vida.

El capítulo 2, “Presencia de los pueblos ancestrales durante el periodo de negación de su existencia por parte del poder colonial”, aborda los pueblos ancestrales durante lo que puede llamarse el periodo de negación al que ellos fueron sometidos por parte de la Corona española, caracteriza el periodo colonial



como uno de los momentos de imposición del nuevo orden europeo en la Nueva Granada y expone la manera en que se afectó el desarrollo de la vida de los pueblos ancestrales después de la invasión a finales del siglo XV. En este capítulo se analizará cómo fue el inicio de una serie de instituciones creadas para impartir el orden español y cuáles fueron las respuestas por parte de los pueblos ancestrales para salvaguardar su existencia, sus formas de relacionamiento social, su vínculo con los territorios y sus expresiones culturales, incluidas sus diversas lenguas y sistemas de creencias.

Finalmente, el capítulo 3 aborda la movilización y participación de algunos pueblos ancestrales en el proceso de independencia de la Nueva Granada. Se muestra cómo su deseo por preservar algunos de sus derechos, que se habían podido conservar durante la época colonial, así como la desconfianza que generaba el estatus de ciudadano, los llevó a establecer alianzas con el poder local, lo cual repercutió en su apoyo, según el caso, a las tropas realistas o a las patriotas. Para trabajar esta temática, este capítulo presenta los casos de los pueblos ancestrales que se ubicaron en lo que actualmente conocemos como La Guajira, Santa Marta y Pasto.

Además de aproximar al lector al conocimiento histórico sobre la participación de los pueblos ancestrales en el proceso de Independencia de la Nueva Granada, el texto presenta una estrategia didáctica que vincula las temáticas de cada capítulo con el desarrollo de habilidades asociadas a los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico.

Por lo tanto, antes de avanzar en la lectura, es esencial dar algunas claridades frente a estos tipos de pensamiento y brindar posibles maneras de fortalecerlos en la escuela, no sin antes recordar que las necesidades y potencialidades de los contextos en los que interactúan niños, niñas, adolescentes y jóvenes, las prácticas docentes, las mediaciones conceptuales que se realicen, los procesos de valoración de aprendizajes que se implementen como parte del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, los recursos educativos y el trabajo articulado entre familias y escuelas inciden de manera significativa en su consolidación.



¹ Abya-Yala es el nombre que el pueblo kuna dio al territorio que hoy conocemos como América. Actualmente, el pueblo Kuna habita el sur de Panamá y el noroccidente de Colombia, reconociéndose como kuna tule. Para la cultura kuna, existen cuatro etapas históricas en la tierra, a saber: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala y Abya Yala. Este último nombre significa “Tierra Madura”, “Tierra de Sangre”, “Tierra Viva” o “Tierra de Florecimiento”. Así, la palabra Abya Yala se compone de “abe”, que quiere decir “sangre”, y ala, que representa un espacio, un territorio que viene de la Madre Grande. Este concepto fue planteado en la II Cumbre de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala en 2004, y se retoma aquí desde Alfonso, A. (2020), p. 4.





Pensamiento crítico



¿Qué es?

Es la habilidad que se desarrolla para interpretar, indagar, comprender, analizar, sintetizar y evaluar información o sucesos que enfrentan los individuos en su cotidianidad y que les permita construir, rechazar o validar argumentos, así como tomar decisiones informadas frente a retos de diferente índole.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

- Fortaleciendo la curiosidad e indagación cotidiana de todo aquello que acontece en el contexto familiar, escolar, local, regional, nacional e internacional. El escepticismo y la contrastación de versiones de los hechos debe hacerse costumbre.
- Desarrollando la capacidad de identificar puntos de encuentro y desencuentro en una situación, aceptando o rechazando posturas a partir de la veracidad de los argumentos que las respalden.
- Identificando en una fuente de información al autor, la fecha, el lugar de publicación, el contexto (social, político, económico y cultural) en el cual escribe, infiriendo los intereses manifiestos y ocultos de quien escribe o de quienes patrocinan a quien escribe para comprender de manera sistémica sus principales postulados.
- Diferenciando con claridad los intereses, posturas y argumentos de los actores involucrados en una situación problemática.
- Estableciendo relaciones entre los conceptos mediados en la escuela con situaciones de sus entornos próximos (familiar, escolar y comunitario) y contextos regionales, nacionales e internacionales.
- Identificando, seleccionando, clasificando y comparando información en distintas fuentes (primarias, secundarias, audiovisuales, orales) sobre un suceso para luego, y basados en estas, construir conclusiones propias.



-  Tomando posturas críticas frente a opiniones e información que provengan de personas y de medios de comunicación.
-  Propendiendo por identificar constantemente la conexión entre las causas de los fenómenos sociopolíticos, culturales, ambientales y económicos y las posibles consecuencias en estos mismos ámbitos.
-  Formulando conjeturas e hipótesis sobre fenómenos sociopolíticos, culturales y económicos y buscando información en diferentes fuentes que permitan, de manera certera, validarlas o descartarlas.
-  Planteando soluciones argumentadas a los desafíos de su entorno cercano y de los contextos regionales, nacionales e internacionales.
-  Reconociendo la importancia de consultar diferentes fuentes de información para la construcción de conocimientos sobre el pasado y el presente.
-  Identificando cifras y datos de organismos del estado, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y universidades, entre otros entes, que permitan la construcción de gráficas estadísticas para analizar tendencias de fenómenos sociales y construir conclusiones acerca de estos.
-  Analizando un fenómeno social desde diferentes disciplinas.
-  Participando en debates alrededor de preguntas que generen controversia, en donde se contrasten posturas, argumentos e información previamente conseguida por los participantes y que respaldan sus posiciones y, al finalizar la jornada, construyendo de manera colectiva conclusiones que concentren las miradas de quienes hicieron parte del encuentro.



Pensamiento social



¿Qué es?

Habilidad para analizar y comprender las dinámicas y problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de un lugar. Así mismo, usar conceptos de las ciencias sociales para construir una postura crítica frente a lo que sucede en el contexto local, regional, nacional e internacional.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

- Reconociendo el estudiante, en su identidad, las características físicas, emocionales y culturales de la sociedad a la que pertenece (juegos, vestuario, alimentación, tradición oral, entre otros).
- Comprendiendo la importancia de los escenarios de interacción social para el aprendizaje de tradiciones y prácticas culturales de los grupos humanos.
- Participando en la construcción de acuerdos básicos sobre las normas necesarias para el logro de metas comunes en su contexto cercano (amigos, compañeros y familia) y comprometiéndose con su cumplimiento.
- Reconociendo experiencias y prácticas culturales de su familia, institución educativa, barrio, vereda o resguardo.
- 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 y las normas de convivencia.



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, 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 dichos populares, entre otros).



Identificando las características de las comunidades étnicas colombianas con el propósito de valorar la riqueza pluriétnica y multicultural de nuestra nación como aspectos fundamentales para pensar 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 ancestrales, campesinos, comunidades negras afrocolombianas, raizales y palenqueras, entre otras), a través del análisis de su relación con la tierra, su cosmogonía y su valoración y cuidado de los territorios.



Reconociendo la multiculturalidad a través de la identificación de las formas organizativas y culturales de su entorno cercano y de los contextos regionales, nacionales e internacionales.



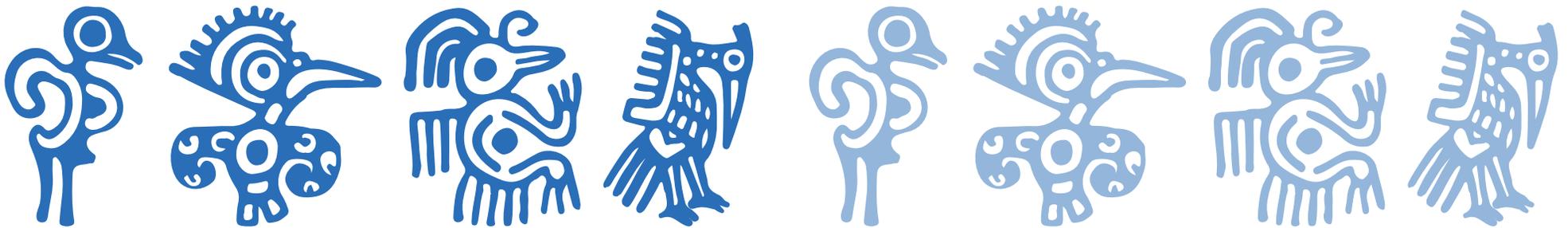
Analizando la globalización como fenómeno cultural que impacta las sociedades en aspectos políticos, económicos y tecnológicos.



Estudiando, en sociedades específicas, los principios básicos de la democracia e identificando señales de alerta cuando esta se ha visto amenazada.

Identificando los principios fundamentales del sistema político colombiano, la estructura del Estado, los alcances y límites de la Constitución Política de Colombia y los mecanismos de participación ciudadana.

Analizando los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos y justicia global a partir del estudio de casos emblemáticos alrededor del mundo.





Pensamiento histórico



¿Qué es?

Habilidad para acercarse a los hechos del pasado de forma interpretativa, analítica y reflexiva para comprender su incidencia en el presente y proyectarse a futuro.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

Desarrollando actividades en las que el estudiante pueda contar qué hace en los distintos momentos del día en los diferentes espacios y construyendo narraciones en las que se evidencie el manejo del lenguaje temporal. Esto se refleja, entre otras formas, en el uso adecuado de los términos ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después, pasado, presente y futuro; en la descripción de transformaciones; y en la exposición de causas y consecuencias. Estas narraciones pueden basarse, por ejemplo, en las experiencias y memorias de distintos miembros de la familia.

Apropiando 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?

Comprendiendo el tiempo en el que transcurren las actuaciones humanas (pasado, presente o futuro).

Identificando periodos del tiempo histórico que se utilizan comúnmente para estudiar sucesos en los diferentes continentes (Mundo Antiguo, Edad Media, Modernidad, Arcaico, Formativo, Colonia, Repúblicas...) estableciendo diferencias y similitudes entre ellos.



- Señalando, en líneas de tiempo, diferentes ciclos de duración (día, semana, mes, año, década, siglo y milenio, entre otros).
- Ubicando los hechos en el tiempo, determinando su duración e identificando los fenómenos que se dieron antes, después o de manera simultánea.
- Identificando y explicando rupturas y permanencias.
- Identificando la interacción entre sujetos de una misma época y contexto (sincronía) y estableciendo el mismo tipo de fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
- Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro.
- Construyendo explicaciones y argumentos a partir de información contenida en diferentes tipos de fuentes (orales, escritas, audiovisuales).
- Planteando preguntas esenciales que promuevan la indagación sobre sucesos del pasado.
- 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.
- Identificando elementos del pasado que están presentes en la actualidad como aspectos de la lengua y las tradiciones, entre otros.
- Identificando relaciones de causalidad (causa-efecto) en un hecho social. Por ejemplo, el análisis de las circunstancias en que se dieron descubrimientos, inventos y cambios tecnológicos, entre otros tipos de eventos, conlleva a establecer causas inmediatas y causas lejanas.



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

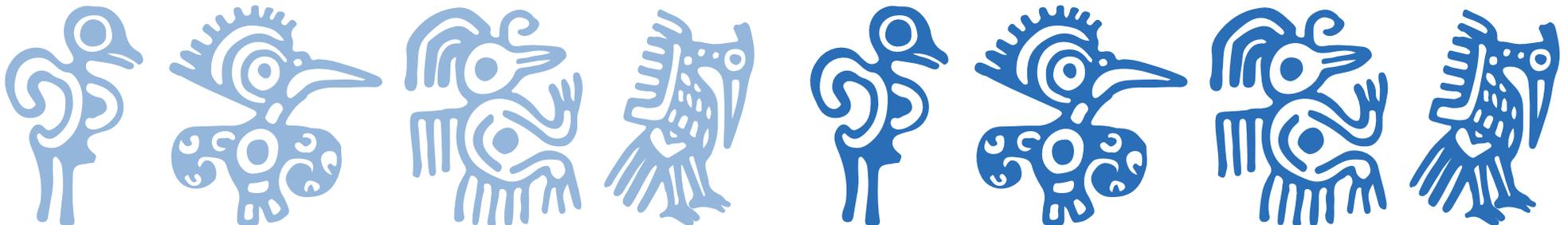
Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.

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

Determinando múltiples causas y consecuencias de un evento sucedido recientemente a través de fuentes audiovisuales como fotografías, videos y canciones, entre otras.

Identificando, seleccionado y ordenando fuentes de información que pueden ayudarle a construir argumentos y conclusiones alrededor de un suceso.

Sistematizando información que obtiene de las fuentes que ha analizado previamente para presentar luego sus conclusiones ante sus pares de la clase.





Pensamiento geográfico



¿Qué es?

Habilidad para conocer, reconocer e interpretar las variables del espacio (puntos cardinales, ubicación, ecosistemas, altitud, latitud, paisaje) y de entender la mutua relación que estas tienen con las variables sociales, económicas, políticas, culturales.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

-  Tomando el cuerpo como punto de referencia para ubicar objetos y lugares teniendo en cuenta nociones como arriba, abajo, izquierda, derecha, delante de o detrás de.
-  Dibujando e interpretando planos simples con el propósito de utilizar puntos de referencia, categorías de ubicación relativa y convenciones.
-  Identificando los puntos cardinales y usándolos como herramienta de orientación en el desplazamiento de un lugar a otro.
-  Identificando elementos naturales (ríos, montañas, bosques etc.) y sociales (viviendas, vías de comunicación, etc.) de su entorno cercano.
-  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, etc.).
-  Identificando las características del espacio habitado, espacio percibido y espacio vivido en situaciones concretas.

 Comprendiendo los conceptos de barrio, localidad, municipio, ciudad, resguardo, vereda, provincia, cantón, distrito parroquial, territorio nacional y frontera, entre otros.

 Leyendo e interpretando los diferentes tipos de mapas y formas de representar los territorios identificando sus elementos característicos (título, coordenadas geográficas, rosa de los vientos, escala y la presentación temática a través de convenciones).

 Reconociendo los cambios en un espacio geográfico y sus causas (formas de apropiación del espacio por los grupos humanos, fenómenos climáticos, desastres naturales, entre otros).

 Analizando las desventajas, ventajas y potencialidades de la posición geográfica de un territorio.

 Diferenciando las diferentes formas de organización de un territorio (política, económica, cultural, étnica).

 Relacionando las condiciones geográficas del territorio con las actividades económicas que se puedan desarrollar en él.

 Analizando los usos del suelo a partir del reconocimiento de las actividades económicas.

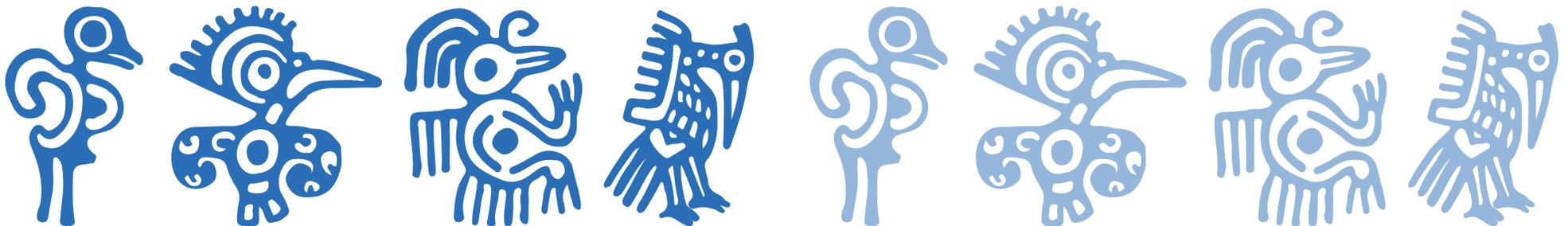
 Analizando los problemas asociados a la ocupación y tenencia de la tierra.

 Identificando características del relieve y clima de un territorio y su incidencia en las formas de apropiación del espacio geográfico.

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



- 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.
- Relacionando el uso de los recursos naturales con el cambio climático.
- Analizando las transformaciones geopolíticas que generan conflictos a escala local, regional o mundial.
- Planteando posturas críticas y propositivas frente a los problemas, conflictos bélicos y violencia que afecta a la población.
- Identificando problemáticas y conflictos en la delimitación de territorios y dinámicas espaciales.
- Tomando decisiones informadas frente a las actividades que se vayan a desarrollar en los territorios en los que viven los estudiantes.





Además de sugerir algunos caminos para fortalecer el pensamiento crítico, social, histórico y geográfico, esta propuesta pedagógica contiene un cuadro de recomendaciones y una estrategia didáctica con la que se busca aprovechar al máximo la información del texto. El propósito de cada uno de estos momentos se describe a continuación.

1. Cuadro de recomendaciones: presentado al final, proporciona al docente una serie de estrategias para promover en sus estudiantes habilidades asociadas a los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico a partir del contenido específico de la fuente.

Pensamiento Crítico	 PC
Pensamiento Social	 PS
Pensamiento Histórico	 PH
Pensamiento Geográfico	 PG

2. Estrategia didáctica: propone el uso pedagógico de las fuentes históricas de cada capítulo a partir de su valoración y exploración, así como del análisis, contraste, selección y sistematización de información en torno a un problema. Para alcanzar este propósito, la estrategia didáctica se encuentra organizada en cuatro pasos encaminados a la formación de la conciencia histórico-temporal-espacial:

**1
Paso**

Proceso de exploración

Identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo.

**2
Paso**

Proceso contextualización e indagación

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 serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir.

**3
Paso**

Proceso de interpretación

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.

**4
Paso**

Proceso de proyección ciudadana

Establecer conexiones entre los conceptos abordados y posibles 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.



Evaluación

En general, la propuesta supone una evaluación integral, dialógica y formativa. Para esta última, se propone un tipo de evaluación en función de quién evalúa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación). Adicionalmente, se plantean tipos de preguntas asociadas a qué evaluar (véase la Figura 1).



Evaluación

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).

Las diferentes actividades de evaluación están identificadas en cada uno de los momentos a través de los siguientes íconos:



Es necesario indicar también que a lo largo de la estrategia didáctica se proponen una serie de actividades para que, además de los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico, se desarrollen de manera paralela habilidades propias del pensamiento científico social, de tal manera que se enriquezcan procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica y media en Colombia. En el mismo sentido, también se busca promover la articulación de la formación en historia, la ética y la ciudadanía en la medida en que se fomenta que los estudiantes construyan conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan afianzar su capacidad de agencia para transformar su contexto.

Antes de empezar

“[...] no soy de los hombres que ha recibido educaciones magistrales o clásicas en todas las ciencias [...]. Mi pensamiento es el de un hijo de la selva, que lo vio nacer, que se crió y educó debajo de ella, como se educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos, batiendo su plumaje para volar [...]”.

Quintín Lame²

En el año 2017, el Congreso de la República decretó una modificación en la Ley General de Educación al “reestablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia” con la Ley 1874 (Congreso de la República de Colombia, 2017). Con el propósito de responder al primero de sus objetivos, “a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (artículo 1), los capítulos que componen este libro buscan visibilizar algunas experiencias históricas y presentes de los pueblos ancestrales en la construcción del país.

Para cumplir su propósito, este texto recoge las experiencias colectivas de los pueblos ancestrales como protagonistas de acontecimientos y como gestores de transformaciones históricas y contemporáneas, lo que ha permitido que se construyan identidades nacionales a partir de sus aportes en los aspectos culturales, lingüísticos y axiológicos.

El debido reconocimiento del aporte de los pueblos ancestrales a la nación, en cuanto a, entre otras cosas, el tejido lingüístico del país, sus apuestas por el cuidado y defensa de los territorios, y algunos procesos de educación y gobierno propio, es un hecho relativamente reciente, puesto que ha prevalecido un discurso colonial que ha menospreciado los avances tecnológicos, de ingeniería, de arte, de formas de organización social, cultural, política y económica de estos pueblos. En ese sentido, otro objetivo de este libro es hacer un llamado a establecer una relación horizontal desde la interculturalidad.

La movilización de los pueblos ancestrales y el reconocimiento de sus derechos, particularmente en la Constitución Política de 1991, han sido hechos generadores de cambio en la educación escolar, así como en las formas de comprender la diversidad humana desde el principio de equidad, permitiendo visibilizar la variada riqueza que contiene nuestra nación.

²Lame, Q. (1987). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. (p. 16). Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), p. 16.





Una de las muestras del desconocimiento e invisibilización de los pueblos originarios se encuentra en el lenguaje y en la forma en que algunos conceptos relacionados con la historia del periodo de irrupción de la cultura europea en América han sido nombrados. Por ejemplo, la denominación Nuevo Mundo para referirse a América es el reflejo de un discurso histórico que negó la trayectoria social, política, cultural, económica y espiritual previa a la llegada del orden europeo. Referirse a Abya Yala o América como un Nuevo Mundo creó un escenario confuso en el que, erróneamente, se relacionó a la identidad europea con una cultura superior y, por lo tanto, responsable de inaugurar el orden en las sociedades de América. Estas sociedades, al mismo tiempo, fueron consideradas caóticas debido a la negación de Europa por comprender otras formas de existencia diferentes a las hasta ahora conocidas. Como lo sugiere Dussel (1994), este discurso reprodujo subalternidades fácilmente identificables.³ Tras este relato particular del descubrimiento⁴, los europeos negaron y vencieron en sucesivas invasiones y enfrentamientos a muchos pueblos originarios, llevándolos a su extinción. Ser indio, así, fue adquiriendo una valoración negativa y, más aún, en los discursos que la historia produjo sobre el pasado por medio de descripciones, imágenes, cartografías, etc. Mujeres y hombres de los pueblos ancestrales fueron exhibidos como seres humanos desordenados, o, en otros múltiples casos, sus cuerpos, su cultura y sus territorios fueron borrados de toda descripción de lo que sucedía en el imaginado Nuevo Mundo.



³ Una de estas interesantes reflexiones la plantea Enrique Dussel (1994) en su libro 1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad, en el que analiza el transcurso sociohistórico de los discursos de algunos de los más importantes exponentes de la academia europea sobre el proceso de “descubrimiento”.

⁴ El concepto descubrimiento para referirse a la llegada de los europeos al continente americano y a la noticia de que este territorio estaba poblado, como fue conocido en Europa después de su regreso de América, ha sido revisado y cuestionado, en tanto la palabra descubrimiento, según la Real Academia Española, corresponde al verbo descubrir, el cual tiene, entre sus acepciones, las siguientes: “Manifestar, hacer patente”, “Destapar lo que está tapado o cubierto”, “Hallar lo que estaba ignorado o escondido, principalmente tierras o mares desconocidos”, “Registrar o alcanzar a ver”, “Venir en conocimiento de algo que se ignoraba” (Descubrir, 2021). Sin embargo, aun cuando esta palabra puede ser adecuada para la experiencia de los europeos que llegaron de fuera a tierras de América, no lo es para los pueblos ancestrales que ya vivían en el continente —Abya Yala o América—; ellos no estaban descubriendo nada en el territorio. Al respecto, existen términos, ya hoy frecuentemente usados, para referirse a este hecho sucedido en 1492, como lo son “la llegada” o “el arribo” de los españoles. Algunas versiones más críticas sobre este hecho, producidas por los pueblos ancestrales, debido a que sus colectividades fueron afectadas (incluyendo la misma amenaza a su existencia), mencionan este proceso como un momento de invasión.





Figura 2. Gutiérrez de Alba, J. (1873). Grupo de indios. [Acuarela sobre papel blanco]. Colección del Banco de la República.

Hasta el día de hoy, los pueblos ancestrales siguen luchando por que su Historia y sus resistencias sean reconocidas y que esto se traduzca en una mayor participación en el funcionamiento del Estado. Sus fundamentos políticos se oponen a la condición de inferioridad impuesta por la idea de un “descubrimiento” o una “conquista”. Esta lucha ha logrado reivindicaciones que incluyen el reconocimiento de la diferencia entre ser indios, y ser indígenas.

Como ha sucedido con el Nuevo Mundo, las palabras indio e indígena también son una huella lingüística de la negación y el desconocimiento de los pueblos ancestrales, no solo por parte de la comunidad europea, sino de la herencia que esta dejó en las poblaciones mestizas que hoy en día constituyen a la nación. Cada una de estas palabras ha sido producida en contextos históricos específicos, en donde ser y parecer indio o indígena ha tenido un significado diferente, dando lugar, incluso, a históricos y profundos debates de orden filosófico, teológico, político y científico, entre otros. Dada la necesidad de que las nuevas generaciones cuenten con las herramientas conceptuales necesarias para conocer, analizar y evaluar la situación de los pueblos originarios a lo largo de la historia de los últimos 500 años, presentamos a continuación, en líneas generales, un recorrido por el significado de las palabras y el sentido de ser indio e indígena a lo largo de los periodos de estudio de este texto, invitando a docentes y estudiantes a investigar y profundizar en este tema.

La palabra indio apareció en el siglo XVI como una categoría jurídica para referirse a las poblaciones que habitaron América. Pronto ser indio tuvo una connotación negativa, amparada por la visión europea y consignada en crónicas e informes oficiales, en donde se describía al indio como un ser carente de vitalidad, “buenas costumbres” y condiciones morales para administrar sus bienes y asuntos, con lo que justificaba la necesidad de la empresa europea de gobernar todos los aspectos de la vida de estas poblaciones, consideradas inferiores respecto a las sociedades blanco - europeas.

Con la organización de movimientos indígenas en América Latina desde el siglo XX, ser indio adquirió matices políticos al pasar de una mirada europea a una autoafirmación de los pueblos ancestrales, quienes, además de reconocerse como habitantes originarios de los territorios de toda la América o Abya Yala antes de la llegada europea, han elaborado su relato de la historia de los últimos 520 años para denunciar el impacto de la Conquista y Colonia en sus comunidades y territorios. Este acto de autoafirmación propone el retorno del indio y la indianidad a partir de su valoración y diferenciación cultural, de modo que se dé continuidad al devenir de sus pueblos desde el reconocimiento de sus derechos por parte del Estado y la nación (Laurent, 2005, p. 68).

Las primeras menciones a la palabra indígena surgieron en la primera década del siglo XIX para referirse a “lo que es nativo de un lugar” (Ramírez, 2011, p. 1660). La incorporación de esta palabra se dio en el marco del proyecto que buscó integrar al indígena a la nación que comenzaba a gestarse como forma de reconocer su ciudadanía, una parte de sus derechos y sus obligaciones en términos tributarios. En este sentido, la incorporación del indígena estuvo permeada por una suerte de visión homogeneizadora de la sociedad, en la cual, más que transitar al reconocimiento de sus diferencias culturales, de los derechos sobre sus territorios y de las necesidades de los grupos ancestrales que entonces vivían en la Nueva Granada, entre las últimas décadas del periodo colonial, y el comienzo del proceso de independencia, se hizo un reconocimiento de su pasado (Ramírez, 2011).

Como se planteó en líneas anteriores, este trabajo se ha nutrido de las diferentes investigaciones provenientes de la disciplina de la historia. Sin embargo, es necesario reconocer que incluso la producción científica y académica también ha tenido sus propias transformaciones y acercamientos a lo que significó ser indio e indígena, incluso en contextos tan específicos como los de la participación de los pueblos ancestrales en la gesta de la independencia. En este sentido, actualmente la disciplina histórica ha reformulado el conocimiento que se tenía sobre las razones que motivaron a los pueblos ancestrales para participar en el proceso de independencia, reevaluando las ideas acerca de que estos pueblos siempre estuvieron a favor de independizarse de la actual España, debido

a la condición de subordinación experimentada durante la Conquista y la Colonia, o de que los pueblos que participaron en las gestas libertarias fueron movilizados e influidos por las ideas de las sociedades criollas para nutrir sus filas de batalla durante los enfrentamientos. Al respecto de estas antiguas concepciones de la historia, diferentes autores han planteado la necesidad de conocer de cerca, pueblo a pueblo, las razones que motivaron a los pueblos ancestrales a formar parte de un momento histórico que hoy se recuerda y revisa en el marco del Bicentenario de la Independencia.

De acuerdo con Melo (1996), algunas de las razones que explican por qué algunos historiadores otorgan diferentes interpretaciones de la participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia, son que: “con frecuencia se [consagraron] a la [disciplina histórica] miembros de familias con antecesores que tuvieron participación relevante en algunos de los acontecimientos clave de la evolución nacional” (p. 10). Quizá por esta razón puede llegar a plantearse que la historiografía fue un campo para el desarrollo y reproducción de ideas de las élites criollas. No obstante, es necesario resaltar el rol político de los pueblos ancestrales dentro de los procesos de independencia, en tanto estos pueblos participaron en las protestas como una forma de rechazar el poder y dominación de las élites y de las autoridades coloniales. La búsqueda de la independencia y la libertad de la Nueva Granada, proclamadas por los criollos, fue entendida por algunos grupos ancestrales como una amenaza en tanto que, de producirse la independencia de España, sus

tierras serían ocupadas, como en efecto ocurrió en los años posteriores a la proclamación de la República. Es necesario reconocer que una de las motivaciones de la participación de los pueblos ancestrales en las causas realista o patriota fue la necesidad de mantener la posesión de las tierras de resguardo que les habían sido otorgadas por la Corona española.

Esta nueva mirada sobre la participación de pueblos ancestrales en el proceso de la independencia nos permite resignificar la participación política de los pueblos indígenas en la actualidad, al inscribir su rol político en una perspectiva de larga duración en la que las lógicas de estos se tejen con el presente en una permanente construcción de sentido. Desde la década de los años setenta, el Movimiento Indígena Colombiano se consolidó como un actor político que recupera una trayectoria de lucha y resistencia milenaria y recoge su herencia ancestral por la defensa del territorio, la cultura y la unidad. La lucha por el reconocimiento de sus formas de organización, que incluye la reivindicación de su autonomía política y territorial, comenzó durante la Conquista española y persiste hasta el día de hoy.

Esta nueva tarea invita a las comunidades educativas e investigativas del país a ampliar la comprensión de los pueblos ancestrales a partir de su ser político, estructurado a partir de unos saberes y una filosofía ancestral que, desde el pasado, se vienen preguntando por la construcción de una sociedad y que abren espacios de debate para “hacer una propuesta de respeto, equidad, armonía y equilibrio para la nación”.⁵

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce en el artículo 7 la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, lo cual es un avance en la lucha por el reconocimiento de los pueblos ancestrales. Esto implica, entre otros diversos compromisos, la valoración, preservación y fortalecimiento de la diversidad lingüística.

El desafío de la transformación del discurso hegemónico y las narrativas tradicionales por unos que incluyan a los pueblos ancestrales de Colombia pasa por la enseñanza de la historia y las reflexiones sobre la memoria. Es por eso por lo que, actualmente, otros relatos y visiones luchan por acceder al escenario público de discusión sobre el pasado. La reconstrucción de la historia de los pueblos ancestrales de Colombia es un compromiso pendiente para todos los colombianos y requiere —como dicen sabedores y sabedoras nasa e historiógrafos contemporáneos— desaprender y descolonizar las maneras como se ha escrito, contado y enseñando tradicionalmente la historia.



⁵ Intervención del maestro Jaime Collazos (2021). Autoridad indígena del pueblo Nasa. Asesor de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá - Grupo focal de pueblos ancestrales en el marco de la actualización del proyecto Historia Hoy. Bogotá, D. C.: Encuentro virtual.



Parte de nuestro compromiso con la “formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana”, como lo afirma la Ley 1874 de 2017 (Congreso de la República de Colombia, 2017, art. 1), pasa por visibilizar la vigencia de los aportes de los pueblos originarios al conocimiento, a la diversidad de visiones de mundo, a la consolidación de nuevas posiciones políticas y, particularmente, a las luchas por la conservación de los territorios ancestrales.

Para el ejercicio de la cotidianidad, este compromiso invita a trascender el discurso de una valoración generalizada y consolidar formas concretas de reconocer los aportes de los pueblos originarios en aspectos específicos como la transformación del paisaje, la domesticación (desde siglos atrás) de plantas y animales que hoy son la base de la alimentación de la nación, así como la implementación de técnicas para el manejo del agua que hoy benefician a grandes comunidades y la formación de sentidos de territorialidad y organización sociopolítica que antecedieron a las formas contemporáneas que contienen al Estado colombiano.

Merecen igual reconocimiento sus experiencias contemporáneas como pueblos indígenas, ya no solo desde los territorios ancestrales, que siguen defendiendo, sino también desde las realidades urbanas y contemporáneas que igualmente permean su existencia, haciendo que nuevas generaciones de mujeres y hombres que pertenecen a las grandes familias zenú, embera, embera katio, wounaan, inga, wayuú, eperara siapidara y misak, coreguaje, entre otras, lleven



el legado de sus ancestros y al mismo tiempo participen de la experiencia de la modernidad y la globalización, incluso en territorios extranjeros en donde son la representación de la nación colombiana.



Figura 3. Gutiérrez, J.P. (s. f.). Título atribuido. Niñas pertenecientes a los pueblos ancestrales de Colombia. [Fotografía]. Recuperado de <https://onic.org.co/sitio/pueblos>

Pregunta problematizadora

¿Por qué es necesario conocer la situación social, política, económica, tecnológica, espiritual y cultural de los pueblos ancestrales antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI?

¿Por qué debemos reconocer a las comunidades ancestrales como pueblos espirituales, productores de cultura, conocimientos tecnológicos, científicos, arte, ingeniería y arquitectura antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI? Responder esta pregunta permite ahondar en la historia de los pueblos ancestrales de Colombia identificando y visibilizando algunas de las prácticas y tradiciones que han permanecido hasta el presente y distinguir sus experiencias colectivas como gestores y/o protagonistas en acontecimientos y transformaciones históricas de nuestro país. Se invita a evaluar la manera tradicional en que se ha enseñado historia y que se ha reproducido durante varias generaciones en el contexto escolar, cuyas narrativas, en general, clasificaron a los indios como una expresión del atraso y la barbarie o como una fuerza de trabajo sometida a las pretensiones de los sectores dominantes, sin agencia propia y como actores de una “fotografía” detenida en el tiempo, sin expresiones vigentes. En realidad, las comunidades indígenas son todo lo contrario, y hoy también forman parte de un mundo globalizado que transita entre tradiciones y modernidades, y cuentan con procesos organizativos que luchan de manera frontal por su autonomía, territorios, gobiernos propios y fortalecimiento de sus planes y caminos de vida.

Los primeros hallazgos, entre ellos utensilios de piedra y madera, así como basureros, evidencian la presencia, hace más de 15.000 años, de grupos nómadas-cazadores y recolectores en zonas como la Costa Atlántica y el altiplano cundiboyacense. Factores como el aumento en la temperatura en algunas zonas y la desaparición

de la megafauna dieron paso a la búsqueda de nuevas formas de producción de alimentos y de asentamientos fuera de los abrigos rocosos. En este sentido, Reichel-Dolmatoff (1997) menciona que:

[...] los tres o cuatro mil años del comienzo del Holoceno fueron un período crucial durante el cual la gente tuvo que desarrollar nuevos recursos para su supervivencia, los cuales eventualmente llegaron a formar los fundamentos para una vida sedentaria y para el proceso de la producción de alimentos, en lugar de su mera recolección. (p. 49)

En este mismo sentido, Botero señala (2006):

Se han hallado vestigios de los primeros pobladores hace 16.000 años. Más tarde, muchos grupos se asentaron y con su gran conocimiento del medio ambiente empezaron a cultivar. Hace unos 2.500 años, estas sociedades, luego de siglos de experimentación, iniciaron grandes obras de ingeniería con las que manejaron el medio ambiente y la producción de objetos en oro, arcilla y piedra. Estos objetos fueron, ante todo, objetos simbólicos que conllevaban ideas religiosas y culturales para toda la sociedad. (p. 15)

Los vestigios antes mencionados reflejan, además, el carácter heterogéneo del pasado ancestral, relacionado con las formas particulares de apropiación del espacio y de interpretar su entorno. Se desarrollaron de acuerdo con su cosmología, fieles a sus relatos de origen y a sus deidades representadas por el sol, la luna, los animales y la naturaleza como ser femenino, generador de vida.

Colombia como territorio de desarrollo cultural

De acuerdo con Gerardo Reichel-Dolmatoff (1989) y Jorge Orlando Melo (2020), los primeros rastros de viviendas colectivas y de aldeas se registran alrededor del 3000 a 2000 a. de C. en la Costa Atlántica, en los lugares de Monsú, Puerto Hormiga y San Jacinto. Desde estos territorios se comienza a tejer una historia cuyos resultados evidencian la adaptación de los primeros pobladores al medio geográfico, así como las transformaciones hechas al mismo.

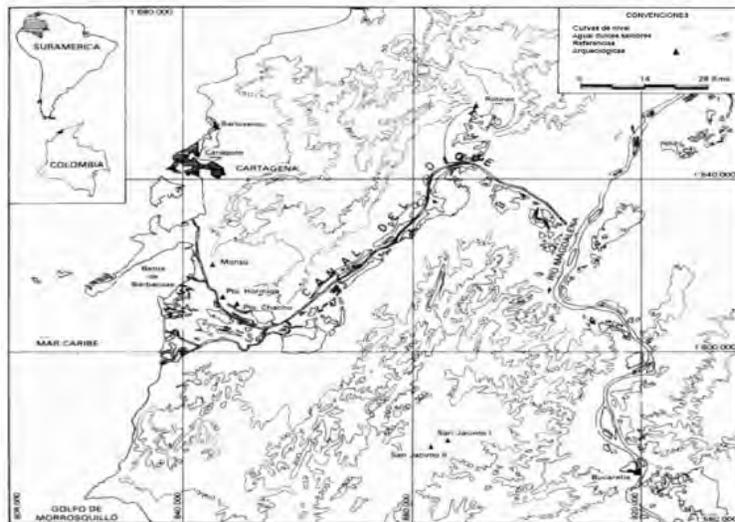


Figura 4 . IGAC. (1982). Yacimiento con cerámicas tempranas de la Costa Atlántica Colombiana. [Cartografía]. Recuperado de Rodríguez, C. (mayo 1988). Las tradiciones alfareras tempranas en las llanuras del Caribe colombiano. Boletín de arqueología, 2(año 3), p. 27.

Como sociedades recolectoras y cazadoras fueron desarrollando destrezas y habilidades para la adaptación al territorio:

[...] los hallazgos en Monsú demuestran que en el tercer milenio a. de C. los pobladores de las tierras bajas tropicales de la llanura del Caribe del bajo Magdalena habían logrado formas muy variadas y eficientes de adaptación a los diversos medios ambientes (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 36).

Estas formas de adaptación condujeron al establecimiento de los primeros asentamientos semi-sedentarios. En diversas zonas del caribe colombiano, entre ellas Momil, se han hallado algunos artefactos líticos: “figuran ante todo piedras con pequeñas depresiones ovaladas, que sirvieron de yunque para romper semillas duras” (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 35). También se han hallado piezas de cerámica asociadas a la domesticación de raíces como la yuca brava:

[...] El análisis de abundantes vestigios culturales (se excavaron más de 300.000 fragmentos de cerámica) no deja duda acerca del notable nivel de eficiencia que los habitantes aborígenes habían logrado en aquella época. Durante la primera mitad de la secuencia de Momil, fechada para sus comienzos en unos 170 años a. de C., se cuentan con cantidad de fragmentos de grandes platos, que indican el cultivo de la yuca; una prueba adicional al respecto consiste en la multitud de pequeñas esquirlas o astillas puntiagudas de piedra muy dura, que probablemente estaban incrustadas en tablas que servían de rallos, instrumentos que aún hoy se pueden

observar entre muchos indígenas tribales de Guainía y Vaupés, y que son esenciales en la preparación de las raíces.

La cerámica es mucho más rica en formas [...] entre estos vestigios se observa gran número de fragmentos de grandes platos planos (budares) que, por lo general, se pueden considerar como indicadores de la preparación del cazabe, el pan hecho de harina de yuca [...] su base de subsistencia según parece, fue el cultivo de la yuca. (Reichel-Dolmatoff, 1989, pp. 39-40).



Figura 5. Pereira, A; Valencia, A. (s. f.). Exposición de razas de maíz criollo e indígena de Colombia. [Fotografía]. Fuente: Agencia de Noticias UN (2017).



Figura 6. Mujer pelando yuca. (s. f.). [Fotografía]. Fuente: 8000 años comiendo yuca: así convertimos veneno en vida (s. f.)

Es así como los restos de budares o platos planos para la manipulación de la yuca brava reflejan, según Friedemann y Arocha (2016), la práctica de procedimientos que bien pueden llamarse científicos dado que implicaban la observación de la naturaleza, la selección de plantas, la experimentación de las diferentes variedades, y la domesticación de aquellas que permitían avances en su siembra y aprovechamiento. Afirman estos últimos autores (2016):

[...] Los 3.115 años de edad que tienen los budares de Malambo nos indican que posiblemente [...] esto contribuyó a la consolidación de los sistemas agrícolas basados en el cultivo de la yuca brava. Para Lathrap, en este evento podemos reconocer otra revolución neolítica, caracterizada por tres fenómenos interrelacionados: «[...] (1) profundas modificaciones botánico-genéticas; (2) total reorganización de las actividades humanas, y (3) evidentes desbalances demográficos [...]» (p. 59).

En la actualidad, varios pueblos indígenas del país procesan la raíz de yuca manteniendo algunas técnicas usadas por los pueblos ancestrales, entre ellas, los tiempos de cosecha, la preparación del suelo y la disposición del cultivo. A continuación, se presentan algunas de las permanencias de estas prácticas.

Algunos aspectos del cultivo de la yuca y su preparación como alimento en la Amazonía



Figura 7. Proceso del cultivo de la yuca brava de los indígenas en la Amazonía. Fuente: (SURA y Fundación Escuela Nueva, 2015)

Se ha visto cómo la yuca comprende un procesamiento técnico complejo desde épocas tempranas de la formación de clanes, en donde se evidencia la presencia de este almidón de manera significativa. En comunidades del Amazonas colombiano también se evidencia cómo diversos frutos y recursos del bosque son considerados especiales desde el sentir y la relación de las personas con el universo y con los ciclos de la naturaleza que, desde siempre, han ofrecido a las sociedades su alimento. Por ejemplo, la comunidad uitoto valora a las plantas y a los animales como seres que han existido mucho antes que las personas y que, una vez en la tierra, forman con los seres humanos un mismo sistema de vida. Desde ese mismo nivel de importancia con otras especies, los uitoto consideran que la yuca es la hermana menor de las mujeres (Reina, 2017, p. 20). Quizá por esta razón, dentro del saber uitoto y el desarrollo de sus técnicas, las mujeres son las encargadas de sembrar y cosechar variedades diferentes de yuca. Al respecto es necesario seguir nutriendo e investigando el conocimiento que se tiene sobre la relación más espiritual entre las personas del Amazonas colombiano y de otras regiones del país con la alimentación, y en específico, con todo el proceso de producción de la yuca. Estas certezas deben ser el resultado de los acercamientos interculturales y la generación de diálogos de saberes que permitan a una gran parte de la nación valorar la producción agrícola, más allá de la generación de ingresos y producción de cifras estadísticas en materia de explotación de los recursos del país.



Figura 8. Reina. (2017). Título atribuido. Mujeres de la comunidad uitoto con la masa de yuca después de su procesamiento. [Fotografía]. Fuente: Reina (2017, p. 65).



El cultivo del maíz y el proceso de sedentarización de los pueblos ancestrales



Figura 9. Diversidad cultural Abya Yala. (2019). Somos granos de una misma mazorca. [Mural]. Recuperado de <https://www.facebook.com/DIVERSIDADCULTURA/photos/a.868563843169646/3822827674409900/>

El maíz, además de ser un producto extensivo de los territorios de Abya Yala durante la formación y consolidación de una gran parte de los clanes y señoríos ancestrales, forma parte de la identidad de los pueblos del continente. En la cosmogonía del pueblo inga, por ejemplo, cada uno de sus granos representa las lágrimas del sol (Collazos, 2021). Ha sido tan importante

este alimento para la sobrevivencia de la vida y la reproducción cultural y de sentidos de identidad de los pueblos en la actual Latinoamérica, que incluso ha llegado a simbolizar la diversidad de la sociedad del continente mediante expresiones como “somos granos de la misma mazorca”.

En cuanto a lo que se conoce acerca de la transición de la producción de yuca a la siembra de maíz, además de significar modificaciones en la dieta de los pueblos ancestrales, se sabe que implicó el avance paulatino hacia tierras en el centro de la actual Colombia, especialmente las partes altas de los ríos Cauca y Magdalena (Melo, 2020).

El cultivo del maíz no solo propició el reconocimiento de nuevos espacios geográficos, sino que también favoreció su apropiación a través de la comprensión de los ciclos de lluvia. Por su parte, las características de los suelos (condiciones de fertilidad) generaron las condiciones para que las poblaciones migraran a otros territorios. En este sentido, Reichel-Dolmatoff (1989) señala que:

Un paso tal, naturalmente, no implica solo el reemplazo de un alimento básico por el otro, sino que consiste principalmente en un cambio total de procedimientos agrícolas, a saber, del paso de la reproducción vegetativa, es decir, la siembra de un tallo, a la producción por semillas y todo aquello que implica en términos de conocimientos de suelos, de la selección de semillas, de los ciclos de crecimiento, de su relación con la periodicidad de intensidad de las lluvias y muchos factores más. (p. 40)

El cultivo de maíz (pocas cosechas, menos tiempo, abundante alimento) facilitó el aumento de la población, mejoró condiciones nutricionales, la diversificación de actividades y el surgimiento de organizaciones sociales y políticas más complejas, como fue el caso de los gobiernos propios, denominados como cacicazgos por la población mestiza en Colombia. Los cacicazgos ampliaron los asentamientos en diferentes regiones.



Figura 10. Título atribuido. Gerardo Reichel-Dolmatoff ejerciendo la investigación sobre pueblos ancestrales en Colombia. (s. f.). [Fotografía]. Recuperada de <https://lasillavacia.com/elblogueo/lospina/35777/la-pureza-de-erasmus-gerardo-reichel-dolmatoff>

El acercamiento a la comprensión de la vida de los pueblos ancestrales ha sido históricamente, por lo menos a partir del siglo XX, un acercamiento desde el conocimiento académico y aún no es un proceso terminado, puesto que falta enriquecer ese conocimiento con los saberes de las comunidades ancestrales, que en la actualidad son las mayores conocedoras de sus historias, proyectos y visiones de futuro. En este sentido, quedan por realizar múltiples tareas, por ejemplo, la identificación de la forma como se nombran las prácticas, objetos, instituciones, etc., de los pueblos ancestrales

según sus propias y diversas lenguas, para así revisar las palabras que han asignado las comunidades mestizas y foráneas, conocedoras académicas de las trayectorias de los pueblos ancestrales a estas mismas prácticas, objetos o instituciones. Uno de estos casos sucede con los gobiernos propios, denominados por el antropólogo Gerardo Reichel-Dolmatoff (1997) como cacicazgos. Los gobiernos propios son “una unidad política autónoma que abarca varias aldeas o comunidades bajo el control permanente de un jefe supremo” (p. 118). Estas unidades, además de tener como eje cohesionador a la autoridad indígena, que fue denominada por Reichel-Dolmatoff como cacique, también se caracterizaron por compartir costumbres y tradiciones, como la lengua y la cosmogonía, entre otras.

En cuanto a lo social, los gobiernos propios se identifican por tener una organización social constituida por algunas jerarquías, en la que los pobladores ocupan diferentes rangos. La siguiente es una descripción realizada desde la disciplina antropológica de esta jerarquía:

[...] el cacique y su parentela, un grupo de caciques menores, el común de las gentes, y una categoría de esclavos, inicialmente integrada por prisioneros de guerra. También había grupos de artesanos especializados, de comerciantes, y ocasionalmente se definen categorías de guerreros y chamanes. (Reichel-Dolmatoff, 1997, p. 119).

Actualmente, los gobiernos propios tienen unas formas de organización compleja que expresan las diferentes esferas de la vida dentro de los pueblos ancestrales:



Figura 11. Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (2021). Nuestra estructura de Gobierno propio. [Diagrama]. Recuperado de <https://www.onic.org.co/gobierno-propio>

En el pasado, estas diferencias jerárquicas usualmente se manifestaban a través de la tenencia de objetos como “joyas de oro y tumbaga, piedras semipreciosas, telas finas, plumas exóticas, cuentas de collar, conchas marinas, sal y coca” (Reichel-Dolmatoff, 1997, p. 119), los cuales podían ser adquiridos, además, como recompensa por los triunfos de guerra. A esto se suma que la necesidad de dichos objetos consolidó las redes de intercambio y ayudó a la tecnificación de la alfarería y la orfebrería, que se vio reflejado en los restos cerámicos y las piezas de oro halladas en ajuares funerarios en zonas arqueológicas de los departamentos de Quindío y Cauca.





Figura 12. Izq. Red Cultural del Banco de la República (s. f.). Título atribuido. Figura que representa el atuendo indígena de la cultura Calima del Valle del Cauca. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/bienvenidos-al-museo-del-oro-calima> Der. Artesanías de Colombia. (s.f.). Título atribuido. Persona de la etnia inga en el Valle del Cauca. [Fotografía]. Recuperado de https://artesaniasdecolombia.com.co/PortalAC/Noticia/los-inga-vivir-bien-pensar-bonito_5511

En esta organización social también fue relevante el papel de los chamanes, poseedores de la sabiduría ancestral, conocedores del cosmos, encargados de los rituales y de proporcionar información sobre fenómenos astronómicos (solsticios y equinoccios) y climáticos (ciclos de lluvias y sequías), conocimiento fundamental para la producción agrícola, base económica de la etapa de los cacicazgos.

Ahora bien, además de ser organizaciones sociales complejas, los pueblos ancestrales en el pasado también alcanzaron desarrollos arquitectónicos asociados, en su mayoría, a sistemas de desagüe (como los canales zenúes), construcción de terraplenes y terrazas destinadas a la producción agraria. Los hallazgos arqueológicos de San Agustín y Tierradentro reflejan un perfeccionamiento en los entierros y áreas ceremoniales (Reichel-Dolmatoff, 1997).

Los señoríos zenúes



Figura 13. Gordón, L. (1983). El Sinú, geografía humana y ecológica. [Cartografía]. Fuente: Herrera Ángel (1993a).

Las características de la etapa de los gobiernos propios fueron evidentes en el pueblo zenú. De acuerdo con Herrera (1993a), este se dividía en tres señoríos: el Panzenú, ubicado en la hoya del río San Jorge; el Zenufana, en la hoya del río Cauca, y el Finzenú, situado en la hoya del río Sinú.

El señorío Finzenú, según miembros de la expedición de Pedro de Heredia, se caracterizaba por sus tierras aptas para los cultivos, por el arte de la orfebrería, la majestuosidad de los centros ceremoniales y por ser dirigido por una autoridad femenina (Falchetti, 2009).

Por su parte, Friedemann y Arocha (2016) identifican a los panzenúes con sus desarrollos hidráulicos, que consistían en complejos sistemas de canales y terrazas. Aún hoy son referentes en ingeniería por los sofisticados sistemas que realizaron en esta región. Con ellos controlaban las inundaciones de la zona, que actualmente se conoce como la depresión momposina, y, a su vez, favorecían la pesca y la agricultura intensiva.



Figura 14. Canales artificiales construidos por el pueblo zenú. Bajo río San Jorge, Sucre. [Fotografía]. Recuperado de <https://rutasdelconflicto.com/rios-vida-muerte/rios?page=1> (s.f.)

[...] Al principio de la era cristiana, para resolver el problema del balance entre la gente y su medio, se formuló una solución que no había sido contemplada hasta entonces: organizar complejos esquemas de trabajo para quitarle tierras al agua, mediante obras de ingeniería. Además de ganarle la batalla a las inundaciones anuales, el manejo hidrológico busca unos mecanismos que permitan la utilización del líquido donde y cuando se necesite. La primera meta exige la construcción de canales de desagüe y terraplenes que se eleven bien por encima del nivel de las aguas. Para la segunda, es imperativo hacer represas y canales de irrigación. Indígenas panzenúes construyeron todo esto en la depresión momposina.

Además de un intrincado manejo hidráulico, esta red de conductos y terrazas tenía la meta de aprovechar al máximo los fértiles sedimentos andinos arrastrados por el río San Jorge y depositados por las corrientes lentas. Esta combinación de ingeniería civil y agronomía resultó en lo que podría considerarse como una gigantesca fábrica de alimentos dentro de los cuales se destacaban la yuca, el bagre seco y la hicotea (Friedemann y Arocha, 2016, pp. 63-64).

De esta manera, los señoríos zenúes diseñaron e implementaron un sistema interconectado, en donde los panzenúes garantizaban la producción de alimentos y el comercio, y los fanzenúes piezas de orfebrería y lugares ceremoniales.

El arte de los metales: la orfebrería

Como ya se mencionó, Finzenú fue uno de los principales cacicazgos del pueblo zenú, y se caracterizó por tener un templo espiritual y de adoración. Este lugar “era ante todo un centro ceremonial conocido en amplias regiones del Caribe” (Falchetti, 2009, pp. 69-70).

El templo albergaba grandes estatuas de madera recubiertas de oro que sostenían hamacas llenas de ofrendas y estaba rodeado de árboles cuyas ramas ostentaban campanas de oro en forma de ‘almirez de boticario’, al decir de las crónicas. (Juan Friede (1956: VI, 216) en el Archivo de Indias de Sevilla, citado por Falchetti (2009, p. 72)).

La riqueza simbólica y espiritual de esta sociedad se consigna, entre otras cosas, en las elaboraciones de sus piezas de oro, puesto que desarrollaron habilidades de orfebrería expresadas en maravillosos objetos elaborados en filigrana con hilos del preciado metal: “[...] en el siglo XVI, el territorio del Finzenú se distinguía por congregarse a numerosas comunidades de orfebres, tejedores, ceramistas y otros artesanos especializados. Según las crónicas, estos artesanos podían producir “por encargo” para la gente de los tres zenúes [...]” (Aguado, [1581] 1957: IV, 21) citado en Falchetti (2009, p. 81)).

Según Reichel-Dolmatoff (1989), no se sabe cuándo ni dónde se originó este arte, pero lo que sí se puede afirmar es que Colombia fue un lugar de importantes desarrollos tecnológicos y estéticos en lo metalúrgico. En los “cacicazgos interandinos donde se refinan las técnicas de fundición, aleación, cera perdida, falsa filigrana y tantas otras, y los objetos manufacturados de oro abarcan una asombrosa gama de adornos que atestiguan la actividad de artesanos especializados” (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 49).

En el señorío Finzenú, dentro de la tecnificación de la orfebrería se implementaron procedimientos como el martillado del metal y la cera perdida. Con la aplicación de este último, en el que se requería cera de abejas obtenida de poblados ubicados en los bosques húmedos, se logró producir piezas de oro únicas, de tamaños diversos y con gran cantidad de detalles.

A continuación, se ilustran los pasos de la técnica de la cera perdida:

- 1 Los orfebres moldeaban las figuras en cera de abejas.
- 2 Las figuras de cera eran cubiertas con barro para hacer el molde. La misma debía quedar en forma de vasija.
- 3 Se cocinaba el molde para poder derretir y extraer la cera.
- 4 Al extraer la cera, en el barro cocido quedaba marcada o impresa la figura inicial.
- 5 Una vez elaborado el molde, el orfebre exponía a altas temperaturas el metal (oro o tumbaga) con el propósito de derretirlo.
- 6 Al derretirlo, el metal fundido era vertido con rapidez y destreza en el molde de barro.
- 7 Al finalizar, el orfebre rompía el molde para extraer la figura. Al extraerla se limpiaba y pulía.

Figura 15. Técnica de la cera perdida. Fuente: Elaboración propia. (2021)



Enseguida se presentan dos imágenes de objetos en oro elaborados por el cacicazgo de Finzenú: la primera se trata de un pescado bocachico, clave en la subsistencia alimenticia de la población, y la segunda, de colgantes sonajeros que usaban las autoridades espirituales.



Figura 16. Cultura zenú (200 a. C.-1000 d. C.). Colgante en forma de pez. [Orfebrería]. Recuperado de <https://artsandculture.google.com/asset/pendant-in-the-shape-of-a-fish-caribbean-plains-zen%C3%BA-early-period/eQHxqchPXhNikQ>



Figura 17. Cultura zenú (Período zenú temprano, 200 a. C. -1000 d. C.). Colgante antropomorfo. [Orfebrería]. Fuente: Arteinformado - Espacio iberoamericano del arte (2011).

La confederación tairona

Lo que en la actualidad conocemos como la Sierra Nevada de Santa Marta ha sido un territorio en el cual han interactuado diversos pueblos ancestrales, entre ellos el tairona (nombre dado por cronistas a los asentamientos indígenas de las montañas de Santa Marta). Los tairona se consideran una de las confederaciones que se encontraba social, política, religiosa y económicamente más organizada. Ocupaban principalmente las estribaciones intermedias y bajas de la Sierra Nevada de Santa Marta y se dividían en dos centros urbanos: “un centro era Bonda, situada en la parte plana cerca de la actual Santa Marta; y el otro era Pocigüeica, situado en las faldas abruptas y dominando las zonas de las cabeceras de los ríos Frío y Don Diego” (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 56).



Figura 18. Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta. (s. f.). Sierra Nevada de Santa Marta Parques y resguardos. [Cartografía]. Fuente: Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta (s. f.)

Los taironas, a diferencia del pueblo zenú, establecieron confederaciones constituidas tras la unión de diferentes comunidades de su misma etnia. Para Melo (2020):

Los cacicazgos se habían hecho más complejos y formaron lo que algunos estudiosos llaman “confederaciones” o “imperios o Estados en formación”, en los que un cacique superior tenía el dominio sobre decenas o centenares de tribus gobernadas por caciques menores, y coordinaba las guerras para defenderse de sus vecinos o consolidar su poder. (p. 28)

En la extensión del territorio tairona se construyeron poblados denominados ciudades. Recibieron ese nombre por sus características: tenían espacios habitacionales de acuerdo con la función social de sus pobladores (artesanos, agricultores, guerreros), disponían de centros ceremoniales (lugar de vivienda de los mamos), contaban con lugares asociados al cultivo (como terrazas y desagües), y habían trazado caminos, senderos, puentes y escaleras que permitían la conexión entre las diferentes ciudades taironas. Reichel-Dolmatoff (1989) señala:

[...] había espacios públicos y eventualmente otras edificaciones de carácter ritual [...] En la zona plana del río Manzanares, alrededor de Santa Marta, había grandes obras de irrigación, tan bien construidas que causaron la admiración de los españoles. (p. 55)

Las construcciones de terrazas y canales de desagüe indican el desarrollo de sistemas agrícolas complejos que permitieron la siembra de plantas como aguacate, frijol, maíz y yuca: “los taironas [...] habitantes de las montañas de la Sierra. También [...] productores de maíz mediante terrazas de cultivo, canales de irrigación y otras obras de ingeniería” (Friedemann y Arocha, 2016, p. 70).



Figura 19. Corpoteyuna. (2019). Ciudad Perdida, el ‘Machu Pichu’ colombiano. [Vestigio arqueológico]. Fuente: Guerrero (2019).

Un vestigio de un poblado tairona es el sitio arqueológico denominado Ciudad Perdida en la Sierra Nevada de Santa Marta. Allí se destacan los muros de contención, elaborados con lajas amarradas por piedras rectangulares u ovaladas. Estos variaban de tamaño de acuerdo con la altura de la pendiente y la cantidad de relleno que contenían. Tenían la función de sostener las terrazas, reforzar los caminos y regular el curso de las aguas de escorrentía.

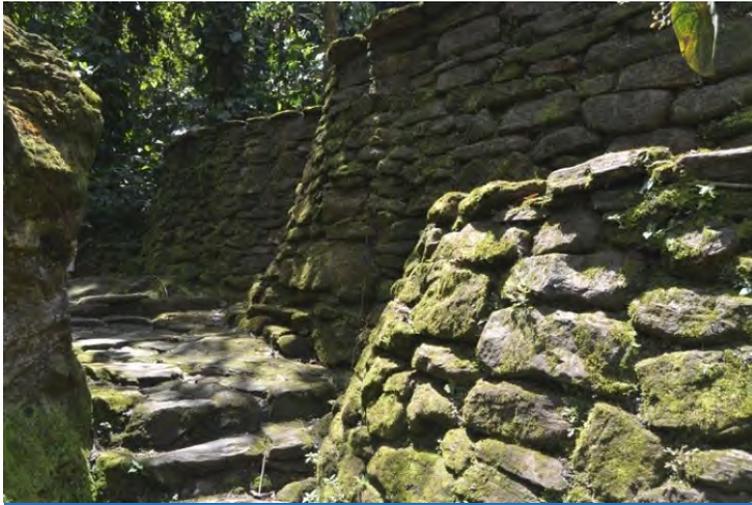


Figura 20. Credencial Historia. (2017). Detalles de los muros de 'tierra armada' en Teyuna. [Vestigio arqueológico]. Fuente: Serje de la Ossa (2017).

Enrique Campo-Mier (2004), en su texto “Elementos tempranos de ingeniería en ciudad antigua”, describe cómo los muros de contención fueron una expresión de conocimientos sofisticados que permitieron a estas poblaciones desarrollar técnicas que, incluso, “han sido utilizadas dentro de un amplio panorama de aplicaciones en la construcción de muros de carreteras y autopistas, estribos de puentes, obras hidráulicas, muros de contención en urbanizaciones, canalizaciones, obras industriales, grandes silos para almacenamiento de granos y minerales” (p. 76).

Acerca de Ciudad Perdida, Uribe y Osorio (2006) plantean una pregunta relevante para comprender los significados de este territorio considerado sagrado: ¿Qué significa Ciudad Perdida para los indígenas que la habitan hoy?

Según la tradición oral kogi cada terraza arqueológica corresponde a un clan masculino o femenino. Dichos clanes reciben «pagamentos» que buscan garantizar la obtención de energía; el «pagamento» u ofrenda se le ofrece a los «guardianes de las terrazas» que son llamados Sundinkama por los Kogi y que en la literatura arqueológica se conocen como tensores o piedras que ayudan a sostener los muros [...] En la actualidad, los indígenas Kogi y Arsario que habitan en las cuencas de los ríos Buritaca y Guachaca, se reúnen al final del año para realizar la fiesta de sanación de la tierra dedicada a propiciar el crecimiento y la abundancia de los animales mediante cantos y bailes rituales que se llevan a cabo en Ciudad Perdida. Estas fiestas son organizadas por un Mamo que al momento del ritual se reúne con otros indígenas mayores mientras el resto del grupo se agrupa según género, ubicándose en las terrazas y bailando y cantando a medida que transcurre la noche. (p.126)



Figura 21. Archivo Semana. (2019). Algunas comunidades indígenas aseguran que no fueron tenidas en cuenta en la formulación de la licitación ecoturística del Parque Tayrona. [Fotografía].

Las respuestas a esta pregunta seguirán transformándose mientras existan indígenas que custodien la Sierra Nevada de Santa Marta y que continúen transmitiendo los significados culturales y espirituales que plasmaron allí las comunidades ancestrales. Según algunos investigadores, los tairona dieron origen a los actuales grupos indígenas kogui (kággabal), arsarrios (wiwas), arhuacos (wintukwas), los kankwamos (atanqueros) y los chimilas, estos dos últimos en proceso de recomposición étnica y de conformación de resguardos que deberán ser reconocidos por la ley colombiana (Uribe y Osorio, 2006, p. 123)

En la actualidad, estos pueblos se encuentran resguardando la Umunukunu Senunulang-Sierra Nevada, protegida por la Línea Negra, defendiendo sus leyes de origen y fortaleciendo sus luchas y reclamos como responsables del cuidado del corazón del mundo.

La confederación muisca

Hace quinientos años solamente, los europeos que llegaron a América quedaron atónitos al ver en la sabana de Bogotá, asiento de la civilización muisca, las laminas de oro que titilaban en las ramas de los árboles al ritmo de la brisa. Los troncos de esos árboles demarcaban los cementerios de los indios a tiempo que absorbía su savia y su sabiduría. Pronto aprendieron que la música de esas chagualas de oro anunciaba la presencia de riquezas codiciadas: jefes indios enterrados, embalsamados y sujetos con cintas de oro, con sus aberturas nasales, las cuencas de sus orejas, la boca y el ombligo taponados con espléndidas esmeraldas.

Friedemann y Arocha (2016, p. 84)

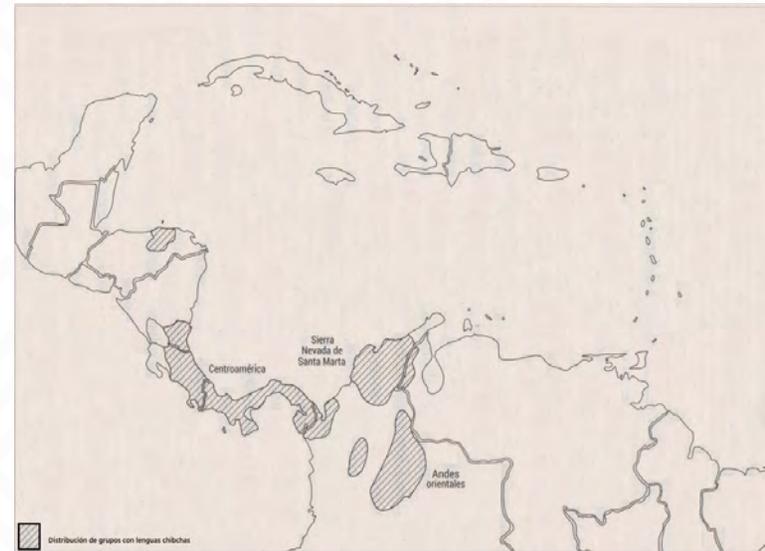


Figura 22. Langebaek, C. (2019). Distribución de grupos con lenguas chibchas. [Cartografía]. Fuente: Langebaek, 2019.

En las altiplanicies de Cundinamarca y Boyacá floreció la cultura muisca. Usualmente se usan los términos muisca y chibcha como sinónimos para hablar de estos pobladores ancestrales. Como ya se mencionó, la palabra chibcha hace referencia a una familia lingüística que aglomera lenguas de diferentes pueblos de origen centroamericano. Los muiscas, como otras comunidades, hablaban lengua chibcha. Se considera que el tronco lingüístico chibcha incluía pueblos de Centroamérica, la Sierra Nevada de Santa Marta y los Andes orientales (Langebaek, 2019).

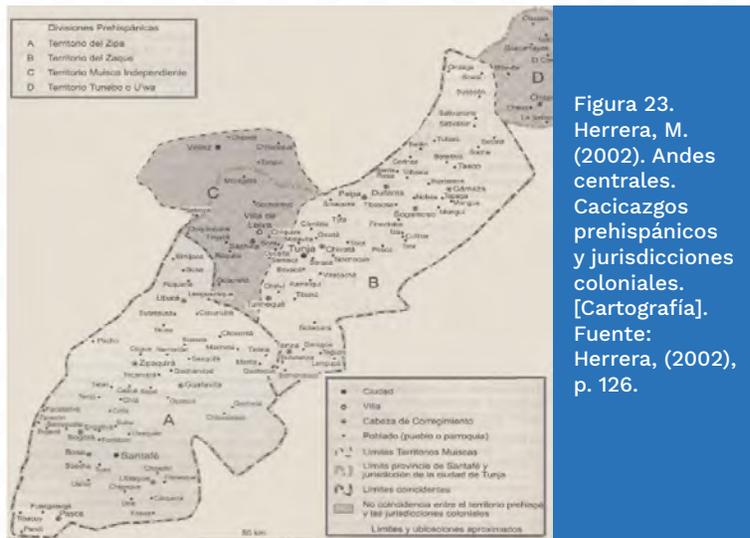


Figura 23. Herrera, M. (2002). Andes centrales. Cacicaos prehispánicos y jurisdicciones coloniales. [Cartografía]. Fuente: Herrera, (2002), p. 126.

De forma similar a los taironas, en el siglo XVI el pueblo muisca estaba organizado en dos unidades políticas: el zipazgo y el zacazgo. Cada una de ellas agrupaba varios gobiernos propios o señoríos (Herrera, 1993b). Bacatá era territorio del zipa y Hunza territorio del zaque⁶

Hay tres características importantes que destacan las formas de organización del pueblo muisca: 1). La naturaleza comercial que desarrollaron, en parte gracias al aprovechamiento que realizaron de los suelos fértiles propios de las sabanas cundiboyacenses, 2). Los aportes al desarrollo astronómico, dada su aguda observación de los astros, y 3). La ritualidad que emplearon para hacer de las lagunas territorios sagrados en los cuales practicaban ritos de adoración a sus deidades, principalmente el Sol y la Luna.

En cuanto a la agricultura, los muiscas aprovecharon las bondades de los suelos fértiles de las altiplanicies de la sabana de Cundinamarca y Boyacá para la producción de maíz, cubios, ibias, chuguas, arracacha y

batata, entre otros alimentos. En cuanto a la domesticación de animales, “los muiscas tenían crías de curíes y de patos moscovitas, y en los bosques de roble abundaban en venado” (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 59). Actualmente, una parte de sus territorios ha sido ocupada por las ciudades capitales de Bogotá y Tunja, y por secciones de algunos municipios que integran los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. Sin embargo, las poblaciones muiscas siguen ocupando sus territorios ancestrales, cuidando de los páramos, las cuencas de los ríos, la fauna y los recursos circundantes, así como ejerciendo su agenciamiento político mediante la estructura de los cabildos.



⁶Acerca de las palabras zipa (zipazgo) y zaque (zacazgo), no se tiene evidencia de otras denominaciones para referirse a los gobiernos propios que se establecieron, y aún siguen vigentes, en el territorio cundiboyacense. Sin embargo, estas palabras guardan relación con el nombre cacicaos, que, como se ha afirmado, es la forma de nombrar a los gobiernos propios por parte de la población mestiza. Es necesario establecer un diálogo de saberes y conocimientos con los pueblos ancestrales que hoy habitan en los resguardos, y que al mismo tiempo constituyen los cabildos que se encuentran en diferentes localidades de Bogotá y municipios de Cundinamarca y Boyacá con el propósito de conocer la historia, las realidades presentes y los lazos que unen a la mayor parte de la población mestiza de estos departamentos del país con las comunidades muiscas.





Figura 24. Cabildo indígena muisca de Suba. (2019). Semillas de guardia. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Xmee-CYFvc>

Así como es su activa vida en el presente, en el pasado los muisca se caracterizaron por una intensa actividad comercial entre el zipazgo y el zacazgo, así como con otros pueblos de tierras bajas. Algunos productos importantes fueron la sal, las esmeraldas y las mantas de algodón, los cuales eran intercambiados por plumas y desengrasantes para la producción alfarera. Algunos de estos saberes siguen permitiendo a las comunidades muisca el reconocimiento como comunidades de artesanos especializados en el tejido, la producción láctea y la agricultura, entre otros oficios de gran aporte económico para el país.

El intenso intercambio de productos entre estas unidades constituyó un factor articulador a pesar de sus continuos enfrentamientos.

Los conquistadores encontraron sorprendente que los muisca celebraran mercados (iepta o iptá), es decir, que tuvieran encuentros periódicos donde la gente cambiaba productos [...] El asunto se tomaba tan en serio que Chibchacum era la deidad de los mercaderes y existían santuarios dedicados especialmente a la actividad de intercambio. (Langebaek, 2019, pp. 116-117).



Figura 25. Varela, G. (s.f.). Chibchacum. [Ilustración]. Recuperado de <https://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/muisca/chibchacum.html>

Chibchacum es el dios muisca de los orfebres, los labradores y mercaderes. Un día, enojado por la maldad de la humanidad, Chibchacum produjo un diluvio que inundó el altiplano cundiboyacense. Se dice que esta inundación en los valles mató a la mayor parte de la población. Al ver esta tragedia, Bochica, el dios que enseñó a las mujeres y hombres a hilar el algodón, se presentó sobre un arcoíris, y con una vara de oro abrió una montaña para dejar correr el agua en el lugar que hoy en día se conoce como el Salto de Tequendama, ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca). Como castigo por su arrebatado de ira, Bochica hizo cargar a Chibchacum la tierra sobre sus hombros. El mito dice que cuando la tierra tiembla es porque Chibchacum está cansado de cargar el mundo, y para descansar, lo pasa de un hombro al otro.

Como fue común a los pueblos ancestrales, los muiscas se destacaron por sus observatorios astronómicos. Su conocimiento de los solsticios les facilitaba organizar cultivos:

[...] Parece que la función principal de los sacerdotes de los muiscas ha sido la observación astronómica, y varios monumentos arqueológicos, generalmente en toscas columnas en piedra se relacionan con estos fines [...] La planificación de la agricultura con base a un calendario sancionado por la religión, dio excelentes resultados en las tierras tan fértiles y climatológicamente privilegiadas como los son las de los altiplanos andinos (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 58).



Figura 26. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (2020). Parque Museo Arqueológico de Villa de Leyva. Proceso de excavación observatorio solar. [Vestigio arqueológico]. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/vie/extension/idades/museos_uptc/mus08

Junto con los observatorios, se destacan los centros ceremoniales, particularmente los dedicados al sol (Sogamuxi) y la luna (Chía), los cuales, según Melo (2020), fueron:

[...] formas complejas de culto al Sol y la Luna, que podían reforzar la obediencia a los grandes caciques, con templos adornados con láminas de oro, santuarios con imágenes de ranas, aves y murciélagos. El más importante de estos templos era Sogamoso (p. 33).

En este mismo sentido, Langebaek (2019) considera que la representación de los templos dedicados a la Luna en el sur (Chía) y al Sol en el norte (Sogamoso) demuestra el reconocimiento de la dualidad de hombres y mujeres, entre los caciques del zipazgo y zacazgo.

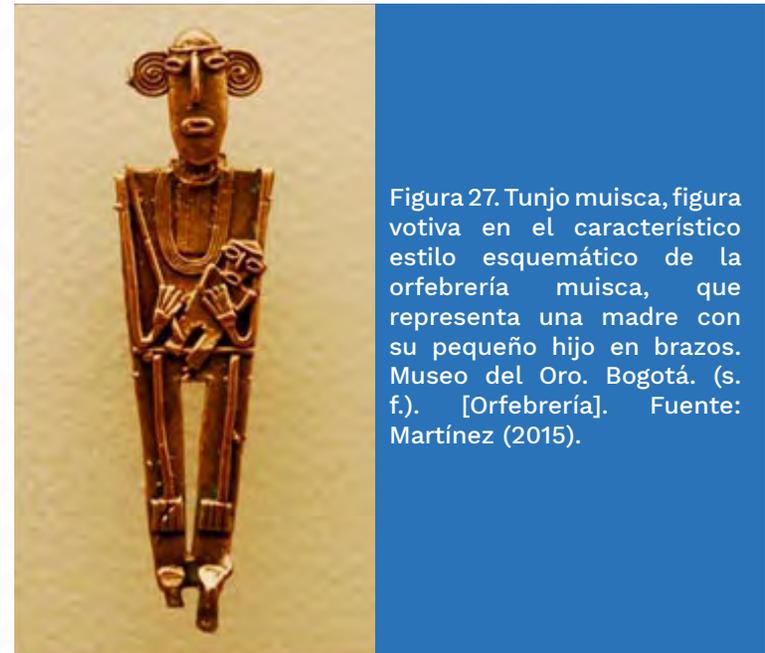


Figura 27. Tunjo muisca, figura votiva en el característico estilo esquemático de la orfebrería muisca, que representa una madre con su pequeño hijo en brazos. Museo del Oro. Bogotá. (s. f.). [Orfebrería]. Fuente: Martínez (2015).

Sin embargo, los centros ceremoniales no fueron los únicos espacios destinados a la práctica de rituales. Según Reichel-Dolmatoff (1989), existieron territorios sagrados como lagunas o cerros “en cuyos alrededores se han encontrado ofrendas de oro, cerámica, y aun estatuillas de madera”. (p. 59).

Entre estos territorios encontramos lagunas de gran significado espiritual para los muisca, entre ellas “las lagunas de Guatavita, Siecha, Tota, Fúquene, y desde luego, Iguaque, figuran en sus mitos, y en los alrededores de todas ellas se han encontrado ofrendas de oro, cerámica y aun figuras de madera” (Reichel-Dolmatoff, 1989, p. 58).

El significado de las lagunas para el pueblo muisca se evidencia en la relación con su origen, como lo señala De Plaza (1850):

La creación del mundo la atribuían a una mujer hermosa, que salió de la laguna de Iguaque, inmediata ácia el norte de Tunja, llamada Bachúe o Fuzachogua, i la cual se presentó con un niño de tres años, que siendo ya adulto, fué el padre común de los muisca (p. 5).

En la cultura muisca, la figura femenina de Bachué tiene tal importancia que su imagen y sus distintas formas de representación han transitado a lo largo de la historia del arte en Colombia. De hecho, uno de los movimientos artísticos de la década de los años treinta del siglo XX llevó su nombre como insignia de rescate del indigenismo en la literatura, la pintura y la escultura. Presentamos a continuación algunas de sus representaciones.



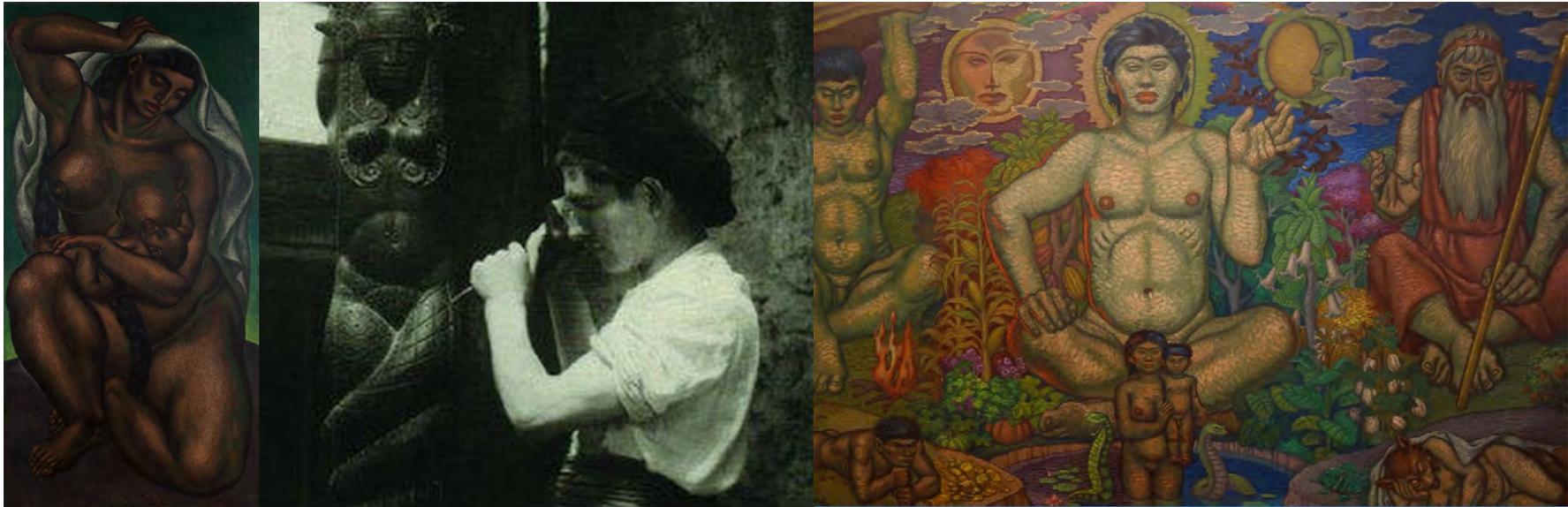


Figura 28. Arriba-Izq. Acuña, L. (1937). Bachué. [Óleo sobre lienzo]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/bachue-ap5130> Arriba-Der. Rozo, R. (1925). Bachué, diosa generatriz de los Chibchas. [Talla en granito]. Recuperado de <https://www.semana.com/impresia/especial-arcadia-100/articulo/arcadia-100-bachue-romulo-rozo/35021/> Abajo. Acuña, L. (1938). Retablo de los dioses tutelares de los chibchas. [óleo sobre lienzo]. Recuperado <http://athpatrimoniocultural20132.blogspot.com/2013/08/museo-nacional-y-museo-del-oro.html>

Territorios de tránsito: serranía del Chiribiquete y San Agustín

El territorio ha sido de vital importancia para los pueblos ancestrales de Colombia. Cada una de las culturas ha desarrollado un conocimiento profundo del mismo y, en armonía con el cosmos, que quiere decir con todas las formas de vida de la naturaleza, han construido sus sociedades, que seguirán fortaleciéndose en el futuro. En el territorio se encuentran plasmados los rastros y vestigios de sus ancestros, y también los encontramos en las cerámicas de barro, en los objetos de metal, en el arte rupestre (petroglifos y pictogramas) y en los grandes monumentos diseñados en piedra. Cada uno de ellos trae consigo una carga cosmológica y espiritual que, entrado el siglo XX, se comenzó a investigar con profundidad. En la actualidad, es necesario fortalecer los lazos interculturales para que las grandes poblaciones mestizas y las nuevas generaciones de pueblos ancestrales puedan seguir aprendiendo y valorando los significados de la vida representados en los diversos sistemas de creencias.



Figura 29. Red Cultural del Banco de la República. (s. f). Las aves en la orfebrería prehispánica del Cauca Medio. [Orfebrería]. Fuente: Uribe (s. f.)

La Serranía del Chiribiquete: un espacio de representaciones ancestrales

Desde hace siglos, Chiribiquete ha sido un lugar mítico y sagrado para los pobladores de una vasta parte de la amazonia [...] su patrimonio

arqueológico y natural es reconocido ahora como algo único y excepcional por parte de la UNESCO [...].
Castaño (2019, p. 35)



Figura 30. Parques Nacionales Naturales -; Gráfico El Espectador. (s. f.). ¿Dónde queda Chiribiquete? [Cartografía]. Fuente: Especiales de la Presidencia de la República de Colombia (s. f.).

El actual Parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete, ubicado entre los departamentos del Guaviare y Caquetá, es un territorio invaluable no solo por su ecosistema, sino por la historia que cuentan sus pinturas rupestres. Se considera que poblaciones nómadas identificaron la estratégica ubicación de este territorio e hicieron de él un lugar de prácticas ceremoniales. En este sentido, Castaño (2019) menciona que desde que empezó su exploración “llamó profundamente la atención de los cazadores guerreros la posición de la serranía sobre un eje norte-sur que habían empezado a conocer después de un largo recorrido por el río Amazonas y su afluente, el imponente río Caquetá” (p. 104).



Figura 31. Urbina, F. (s. f.). Arte rupestre en La Lindosa. [Pictogramas]. Fuente: Pérez Saffon (2018).

En 2019, Carlos Castaño Uribe recogió 30 años de investigación sobre este territorio ancestral en un libro que permite comprender la historia de una parte del país usualmente desconocida: Chiribiquete: La maloka cósmica de los hombres del Jaguar. En esta obra, Castaño se remonta al pasado para contar cómo pudieron haber sido elaboradas estas grandes pinturas de la antigüedad en Colombia:

Hace siglos, grupos de cazadores y recolectores irrumpieron en la vasta selva tropical amazónica. Allí, en las cabeceras de lo que se llamaría río Apaporis, hallaron el sitio que estimuló sus sentidos para convencerlos de que, en los intrincados escarpes rocosos de unos maravillosos tepuyes, se encontraba el espacio sagrado que aseguraba la continuidad de su sueño espiritual, un sueño íntimamente asociado a la emblemática figura del jaguar, hijo del sol y conductor solitario del equilibrio y la armonía universal, conocedor de su cosmogonía (Castaño, 2019, p. 39).

Es así como el Chiribiquete se configurará como cuna de algunas de las primeras prácticas espirituales de nuestros ancestros.

Las investigaciones desarrolladas por Castaño plantean que el arte rupestre que está plasmado en la serranía del Chiribiquete contiene algunas representaciones de deidades, como por ejemplo la figura cósmica del jaguar. Lo anterior permite considerar que estos territorios fueron, además, un centro ceremonial para las poblaciones que allí transitaban, como lo señala Castaño (2019):

En breve, estos dibujos sintetizan el mundo físico y espiritual de sus hacedores. Como ya lo he mencionado, todos los abrigos rocosos de Chiribiquete con murales y panales, como también aquellos que se asocian con esta tradición pictórica, tienen elementos gráficos que parecen ser unidades estructurales de pensamiento o, por lo menos, ideogramas. Son un tipo de lenguaje espiritual, de evidente contenido simbólico y sagrado, que podría referirse a la cosmogonía de sus creadores. Las presentaciones pictóricas contienen rasgos propios de una forma de expresión cultural de grupos de cazadores y recolectores —por ejemplo, acciones guerreras o elementos del entorno natural amazónico—, pero inmersas en un contexto espacial y temporal más amplio. De hecho, las evidencias arqueológicas demuestran la existencia de relaciones estrechas con otros ecosistemas y culturas. (p. 65)



Figura 32. Presidencia de la República. (s. f.). Fotografía del Parque Nacional Natural Serranía de Chiribiquete, el cual se destaca por sus características geológicas y por ser hogar de pueblos y especies autóctonas. [Pictogramas]. Fuente: El Tiempo (2018).



Figura 33. Presidencia de la República. (s.f.). Sin título. [Pictogramas]. Fuente: El Tiempo (2018).

En el contenido pictórico del Chiribiquete también se encuentran representaciones de plantas sagradas, generando significados que cobran importancia en la comprensión de las prácticas espirituales de poblaciones milenarias. Actualmente son usadas por médicos tradicionales de diferentes pueblos indígenas:

Las plantas que aparecen en la iconografía del Chiribiquete son especiales porque allí no se documenta toda la diversidad de la Amazonía. Allí se muestra lo selecto e importante para lo sagrado y ceremonial. Una gran ventaja es que muchos iconos son reconocibles gracias a su carácter figurativo. Por el contexto de las escenas, se trata de plantas ceremoniales [...] Las imágenes del Chiribiquete constituyen un conjunto muy nutrido de escenas en las que deidades, hombres transformados en animales, espíritus y plantas relatan la historia del origen de la humanidad. La rúbrica que llevan estas escenas, además de su gran rigor documental, permiten inferir el papel clave de varias de estas plantas, como el yajé, el yopo, la virola, el tabaco y la coca. (Castaño, 2019, p. 205)



El territorio de San Agustín: espacio estratégico de intercambio cultural

San Agustín es indudablemente el sitio arqueológico más espectacular del país, ya que tradicionalmente está caracterizado por varios centenares de estatuas de piedra y por un crecido número de túmulos o montículos de tierra que cubren los más diversos templos y entierros.

Reichel-Dolmatoff (1989, p. 46)

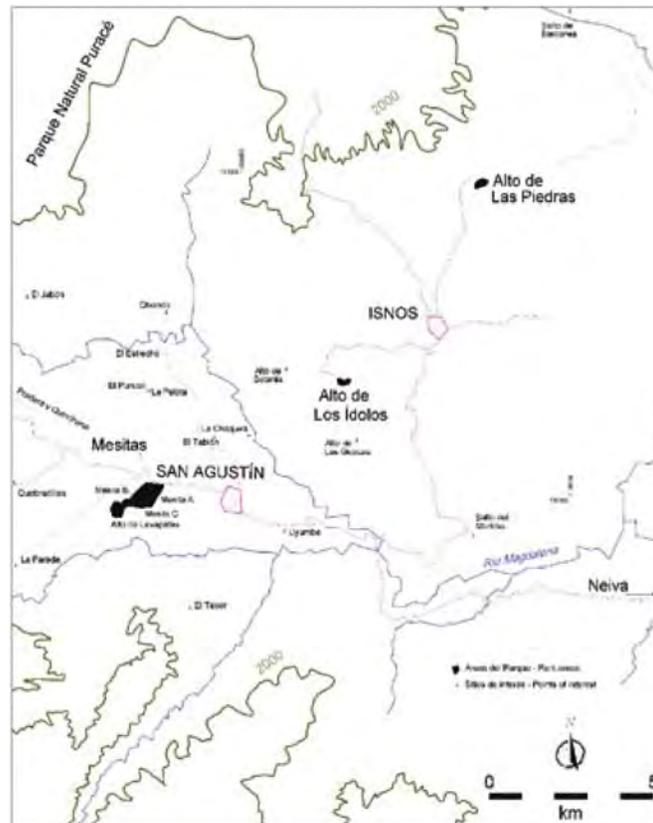


Figura 34. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH). (2011). Mapa del Alto Magdalena que muestra los sitios del Parque Arqueológico de San Agustín. [Cartografía]. Fuente: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) (2011, p. 10).



La zona de San Agustín se ubica en el departamento del Huila, en el valle del río Magdalena. Actualmente es un parque arqueológico importante, no solo para Colombia, sino para América, pues es considerado como una de las necrópolis más extensas del continente.

La zona de San Agustín ha sido reconocida por ser asentamiento de diversos pueblos ancestrales. Reichel-Dolmatoff (1989) señala:

[...] se trata de una región en la cual se encuentran superpuestos los vestigios de muchas diferentes culturas, algunas de las cuales se desarrollaron en el mismo lugar, a través de fases sucesivas, pero otras llegaron de zonas alejadas, sea como invasores o en forma de una lenta penetración pacífica. (p. 46)

Es posible que lo anterior se relacionara con la biodiversidad de la región, así como con sus suelos fértiles aptos para el cultivo de maíz, frijol, quinua y batata, entre otras especies.

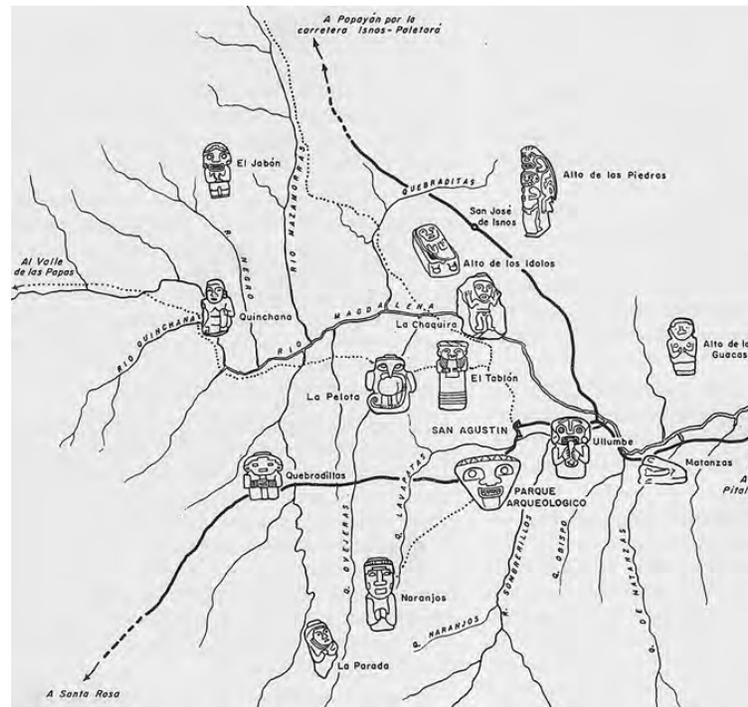


Figura 35. Duque, L. (1971). Diagrama de ubicación de los principales yacimientos en San Agustín. [Cartografía]. Fuente: Duque Cañas (2017).

El reconocimiento de la diversidad de pueblos ancestrales que se asentaron en esta región ha sido posible a través de los yacimientos arqueológicos allí encontrados, agrupados en más de 30 extensas zonas con rasgos culturales similares. Este parque arqueológico es considerado como otro foco cultural de los primeros pobladores, caracterizado por ser un lugar de intercambio y articulación territorial de varias aldeas que se organizaron a lo largo de las altas montañas.

Entre las piezas encontradas en los yacimientos se destacan grandes estatuas y tumbas con variedad de formas, estilos y símbolos. Se identifican esculturas donde predominan los rasgos felinos, el jaguar, aves, reptiles y esculturas de mujeres como símbolo de fertilidad. Algunas de estas representaciones, según Reichel-Dolmatoff (1989) y Friedemann y Arocha (2016), reflejan la influencia amazónica sobre los pueblos ancestrales que habitaron la región de San Agustín.

Un inventario de la temática zoomorfa en San Agustín dice Gamboa, coloca al felino en el tope, seguido en importancia por la serpiente. En su libro *La escultura en la sociedad agustiniana* anota además cómo esta representación corresponde más a especies de la selva tropical, extrañas a la región. En dos esculturas que se encontraron respectivamente en la Mesita B y en el Cerro de la Pelota, añade, aparece un águila que agarra a la serpiente por la cabeza y la cola con el pico y las garras, pero en gesto simultáneo de despegar el vuelo. Las vivencias del mito sikvani, que elevan a la anaconda a la Vía Láctea, fácilmente

toman cuerpo en estas esculturas. Y, por otra parte, numerosos elementos de la estatuaria como el traje de los personajes o la arquitectura de los túmulos funerarios rodeados de postes de piedra, parecen reproducir la arquitectura de la maloca, aludiendo nuevamente a la selva tropical. (Friedemann y Arocha, 1982, p. 59)



Figura 36. San Agustín, (s. f.). Estatua zoomorfa búho o águila con serpiente. [Vestigio arqueológico]. Recuperado de <https://docplayer.es/66569663-Parque-arqueologico-nacional-de-san-agustin-guia-para-visitantes-espanol.html>



La ubicación estratégica de San Agustín permitió que allí terminaran coincidiendo varios pueblos provenientes de diversas partes del territorio que dejaron sus huellas y su legado. El reconocimiento de la importancia de la arqueología en San Agustín se dio tardíamente: solo a finales del siglo XVIII, el reconocido “sabio Caldas” hace un llamado en el Semanario de la Nueva Granada para intentar visibilizar la importancia de la escultura de esta parte del país. Así se pronunció al respecto:

[...] entonces, San Agustín es el primer pueblo que baña [el río Magdalena] [...] está habitado de pocas familias de indios, y en sus cercanías se hallan vestigios de una nación artista y laboriosa que ya no existe. Estatuas columnas, adoratorios, mesas, animales, y una imagen del sol desmesurada: todo en piedra, en número prodigioso, nos indican el carácter y la fuerza del gran pueblo que habitó las cabeceras del Magdalena. En 1797 visité esos lugares [...] de que nuestros historiadores no nos han transmitido la menor noticia. (citado en Giraldo, 1957, p. 2)

Hoy en día la población del municipio de San Agustín está compuesta por un importante grupo de maestros escultores y organizaciones de artesanos que se dedican a trabajar la piedra, y que representan la herencia de una labor que comenzó a desarrollarse en su mismo territorio aproximadamente entre el año 4.000 a. de C. y el 1.000 a. de C. Sus talleres son una expresión de la continuidad histórica que ha tenido el oficio en el departamento del Huila, siendo este una de las fuentes de sostenimiento económico



Figura 37. Taller El Escultor. (2018). Taller El Escultor. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.facebook.com/TallerElEscultor/>



Recomendación

Todos los apartados de este capítulo pueden ser utilizados por el maestro para desarrollar los tipos de pensamiento social e histórico de los estudiantes, por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Establecer relaciones pasado-presente entre las condiciones históricas de los pueblos ancestrales estudiados y sus realidades actuales tomando en cuenta formas de ocupación y transformación del territorio, organización social y política, creación artística, científica y técnica, y mitos, cosmogonías y formas de pagamento.



Identificar a través del arte rupestre de la serranía del Chiribiquete algunos elementos de la cosmovisión de los pueblos ancestrales que por allí transitaron. Para esto, se recomienda retomar la sección del capítulo y analizar e interpretar las imágenes correspondientes.



Caracterizar y comparar los pueblos ancestrales abordados en el capítulo teniendo en cuenta factores como territorio, cosmología y formas de organización, entre otros. Para esto se sugiere elaborar una matriz u organizadores gráficos que permitan sistematizar la información.





Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Condiciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, espirituales y culturales de los pueblos ancestrales antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI
Objetivo de enseñanza	Identificar, reflexionar y describir la importancia de la historia de los pueblos ancestrales antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, reconociendo su situación social, económica, tecnológica, espiritual y cultural
Habilidades por desarrollar	Reconocer, valorar, asociar, argumentar e identificar
Pregunta general	¿Por qué es importante conocer la situación social, política, económica, tecnológica, espiritual y cultural de los pueblos ancestrales antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI?



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 temapor 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	Condiciones de los pueblos ancestrales de la actual Colombia antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué sabemos de las características sociales, políticas, económicas, tecnológicas, espirituales y culturales de los pueblos ancestrales antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI? ◆ ¿Qué habilidades creen que desarrollaron los primeros pobladores de la actual Colombia para apropiarse del espacio geográfico en diferentes territorios del país? ◆ ¿Qué importancia tuvo y tienen en la actualidad el cultivo de la yuca y del maíz para los pueblos ancestrales e indígenas? ◆ ¿Cuáles son las familias lingüísticas presentes en nuestro país? ¿Cuántas y cuáles son las lenguas indígenas que se hablan en Colombia en la actualidad? ¿Cuáles se han perdido y por qué? ¿Cuál es la gravedad para un país de que se extingan sus lenguas nativas? ◆ ¿Cuántos y cuáles pueblos indígenas habitan en la actualidad el territorio colombiano? ¿En qué departamentos se ubican la mayoría de sus resguardos? ◆ ¿Qué animales han sido considerados sagrados para los pueblos ancestrales e indígenas de Colombia y por qué les han otorgado esa condición? ◆ ¿Qué conocimientos en astronomía y relación con el cosmos han alcanzado los pueblos indígenas y cuál es su relación con diferentes actividades de su cotidianidad?



Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico

Objetivo: Plantear hipótesis que posteriormente puedan ser contrastadas con la consulta de fuentes sobre los temas abordados.

Actividad: Desarrollo de círculos de la palabra.

Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y a cada grupo se asigna una de las preguntas de exploración y reconocimiento. Al interior de los grupos se asigna un relator(a), que se encarga de escribir los aportes individuales para dar respuesta a la pregunta, los ejes principales de las discusiones y finalmente la respuesta a la pregunta. Esta información podrá ser sistematizada en la columna 1 del siguiente cuadro (CE).

Pregunta asignada	Columna 1	Columna 2
	Respuesta del grupo	Respuesta(s) red de apoyo

1. Paso seguido, cada miembro del grupo consultará a su red de apoyo (familiares o amigos adultos) sobre los conocimientos que tienen sobre la pregunta asignada. Los resultados serán sistematizados en la columna 2 del punto anterior.
2. El grupo retoma la información sistematizada e inician una lectura en voz alta. A medida que esto sucede, el relator va identificando con un color los elementos comunes a las respuestas.
3. Una vez establecidos los puntos en común, el grupo procede a la construcción de la respuesta, la cual será entendida como la hipótesis de la pregunta. (HE)
4. Para finalizar, cada grupo socializa el trabajo realizado y se teje el diálogo en círculos de la palabra a partir de las preguntas planteadas. En este se comparten conocimientos e información, hallazgos que les asombró y se expresan libremente las experiencias que fueron encontrando en el ejercicio de indagación manteniendo siempre escucha activa y respeto por la palabra del quien está hablando. Se realiza un cierre en armonía preferiblemente por un estudiante que medie conclusiones y compromisos frente al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de la nación colombiana.



Habilidad por evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Indagar, investigar y sistematizar información. ◆ Plantear hipótesis para aportar en la construcción de respuestas colectivas ◆ Realizar trabajo en equipo utilizando herramientas de investigación de las ciencias sociales.
Tipo de evaluación	<p>Recomendación para evaluar:</p> <p>(CE): En este punto los estudiantes podrán evaluar la capacidad argumentativa que tiene cada uno de sus compañeros durante el intercambio de puntos de vista para responder a las preguntas.</p> <p>(HE): En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para formular hipótesis y plantear pregunta asociadas a la misma.</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.

Tema	Pueblos ancestrales: vida social, política, económica, tecnológica, espiritual y cultural.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<p>De acuerdo con la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuáles fueron los pueblos ancestrales que se desarrollaron en el territorio en el que se encuentra la escuela en la cual se está desarrollando este ejercicio? ¿Qué vestigios de estos pueblos están presentes en ese territorio? ◆ ¿Qué cambios se presentaron cuando los pueblos ancestrales pasaron del cultivo de la raíz de yuca al cultivo de la semilla de maíz? ¿Cuál es la importancia de estos alimentos para los pueblos indígenas históricamente? ¿Qué aspectos culturales, sociales y espirituales están inmersos detrás de su cultivo?



- ◆ De las características sociales y tecnológicas del pueblo zenú, ¿cuál consideras la más importante y por qué? ¿Qué ha sucedido con los vestigios zenúes? ¿Por qué es importante conservarlos y fortalecerlos en la actualidad?
- ◆ ¿Por qué se considera que los pueblos tairona y muisca fueron dos importantes confederaciones que habitaron la actual Colombia? ¿Qué pueblos indígenas se derivan de estas comunidades ancestrales y en dónde se ubican en la actualidad?
- ◆ ¿Cuál es la importancia de las representaciones espirituales y culturales de los pueblos ancestrales que se encontraban en los territorios de la Serranía del Chiribiquete y en San Agustín? ¿Qué pueblos indígenas se encuentran en la actualidad en esos territorios? ¿Se conserva en ellos las prácticas espirituales y culturales de aquellas épocas?
- ◆ ¿Qué elementos tenían en cuenta los pueblos ancestrales de Colombia para construir sus calendarios propios y para qué los usaban? En la actualidad, ¿los pueblos indígenas tienen en cuenta los mismos elementos y objetivos en su estructuración? Busca varios pueblos para poder desarrollar estas respuestas.

**Actividad sugerida
para fortalecer
el pensamiento
científico**

Objetivo: Promover la búsqueda de información y evidencias, la contrastación de fuentes y el análisis de la información para comunicar y argumentar ideas.

Actividad:

Con base en las lecturas del capítulo, la indagación de múltiples fuentes de información y de sus imágenes, los estudiantes elaborarán colectivamente un periódico mural para la escuela.

Se recomienda planear esta actividad como una dinámica de trabajo transversal con los y las maestras de Humanidades, quienes pueden orientar la elaboración del periódico, y de Tecnología, para hacer uso de las TIC.

1. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman las conclusiones planteadas en el paso anterior.
2. Los estudiantes inician la lectura del capítulo y seleccionan los datos que proporcione información para su abordaje. Los mismos serán registrados en la columna 1 de la siguiente tabla.



Hipótesis	Columna 1	Columna 2
	Información recogida en el capítulo	Información recogida en las fuentes adicionales

3. Luego de la lectura, las parejas deben hacer una pesquisa en otras fuentes (recursos en Internet, libros y periódicos) para profundizar en el estudio del tema que abarca posibles hipótesis que fueron surgiendo en las pesquisas y reflexiones colectivas. Este ejercicio será realizado en mínimo dos fuentes de información adicionales. El resultado será sistematizado en la columna 2 del cuadro del punto anterior.
4. Paso seguido, la pareja analiza los resultados, retoma sus hipótesis y replantea a partir de la información recogida. Deberá plantear conclusiones con base en la información hallada en los textos consultados. Sumado a ello, deberán exponer los puntos centrales de las reflexiones y cuestionamientos surgidos colectivamente. (HE)
5. Con el acompañamiento del maestro, quien indica cómo se puede estructurar un breve escrito académico, los estudiantes diseñan un artículo para el periódico escolar donde se incluya la información resultado de todo el ejercicio realizado. (HE):

El artículo deberá:

- a. tener un título llamativo que recoja la información abordada en los pasos anteriores,
 - b. contar con un mapa que facilite la ubicación de los pueblos ancestrales e indígenas estudiados,
 - c. incorporar fuentes como fotografías y dibujos que hagan parte del contexto estudiado, y
 - d. tener una extensión máxima de una cuartilla.
6. Una vez elaborado el escrito, se hará un intercambio de artículos con el propósito de leerlos y hacer sugerencias antes de la instalación en una cartelera o mural. (CE):
Recomendación: Las fuentes de información deben ser plasmadas con el formato APA
 7. En plenaria, cada grupo ubica su artículo en el periódico mural. Deberán existir acuerdos sobre la línea temática del mismo.



	<p>8. Como actividad de cierre, en una mesa redonda, los estudiantes responden a la última pregunta en la que recuperan el acercamiento que hicieron a los pueblos ancestrales durante el paso 1, y las ideas que surgieron cuando no tenían mucha información, contrastando estos saberes previos con su producción de conocimiento en el paso 2. (AE)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Capacidad para realizar búsqueda de evidencias, contrastar fuentes, y analizar la información para comunicar y argumentar ideas.</p>
Tipo de evaluación	<p>Heteroevaluación-recomendación para evaluar: (HE): Valorar el resultado del proceso de investigación y de consultas de fuentes, así como la creatividad en la socialización del proceso de enseñanza. Apropriación de la respuesta construida a la pregunta asignada.</p> <p>Coevaluación-recomendación para evaluar: (CE): En este punto, cada estudiante puede evaluar el desarrollo del proceso de indagación realizado por sus compañeros.</p> <p>Autoevaluación-recomendación para evaluar: (AE): En esta parte del ejercicio, cada estudiante podrá evaluar su proceso, de acuerdo con su experiencia en el paso 1 y 2.</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.

Tema	Legados culturales, espirituales y tecnológicos de los pueblos ancestrales.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué legados culturales, espirituales y tecnológicos de los pueblos ancestrales podemos identificar en la actualidad? ◆ ¿Cómo se evidencian actualmente los legados culturales, espirituales y tecnológicos de los pueblos ancestrales y qué hacen los pueblos indígenas contemporáneos para que esto perviva como parte de las identidades del país?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Promover en las y los estudiantes habilidades para plantear reflexiones argumentadas frente a la interpretación de la relación pasado-presente.</p> <p>Actividad: Se propone desarrollar un proyecto pedagógico de aula, desde una perspectiva interdisciplinar, que parta de estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué legados culturales, espirituales y tecnológicos de los pueblos ancestrales podemos identificar en la actualidad? ◆ ¿Cómo se evidencian actualmente los legados culturales, espirituales y tecnológicos de los pueblos ancestrales y qué hacen los pueblos indígenas contemporáneos para que esto perviva como parte de la identidad del país? ◆ ¿Cómo podemos redefinir el concepto de tecnología o técnica teniendo en cuenta los legados de los pueblos ancestrales?



Algunos de los temas que se proponen son:

- Historia y uso de variedad de semillas y plantas medicinales para la subsistencia y para el bienestar físico y espiritual del ser humano; por ejemplo, la yuca, el maíz, la hoja de coca, papa o batata, achiote, jagua y achira, entre muchas otras.
- Objetos elaborados en cerámica o tejidos que son utilizados en varias zonas del país (por ejemplo, budares, trampas de pesca, manares y sebucán, entre otros).
- Cuidado y respeto a la naturaleza, prácticas conservacionistas y restauradoras de la biodiversidad (plantas, animales) ecosistemas y agua, la vida en armonía con el planeta, concepción del buen vivir.

1. Manteniendo los grupos de los pasos anteriores, los estudiantes seleccionan uno de los temas propuestos para el desarrollo del proyecto. El docente se encargará de que todos los temas sean elegidos.
 2. A partir de la información contenida en diferentes fuentes (textos, testimonios, fotografías, entrevistas...) cada grupo hace una indagación y procederá a caracterizar situaciones, lugares, oficios, técnicas de la vida cotidiana, etc., que se encuentran en el presente y en los cuales se reflejen los legados de los pueblos ancestrales y pueblos indígenas. Igualmente, explicarán la manera en que estos desarrollos pueden ayudar a resolver dificultades que identificaron en su contexto.
 3. Con material reciclado, cada grupo hace una reproducción de la problemática identificada y el legado que desea rescatar o poner en práctica para propiciar una solución a la dificultad identificada, y preparará una exposición a sus compañeros.
 4. Con las reproducciones, los estudiantes construirán un museo en el salón de clase. Para la exposición cada grupo hace una ficha de su objeto, identificando el nombre del objeto, material, la problemática con la cual está relacionada, el legado y desarrollo analizado y señalado, su importancia, el por qué es esencial protegerlo, y la cultura asociada. (HE) (CE)
- Al finalizar, en mesa redonda los estudiantes discuten sobre la siguiente pregunta: “¿Qué conocimientos del presente pueden contribuir para que ese legado se transmita a la sociedad actual y se use para solucionar problemas del presente?”.



Habilidad por evaluar	Capacidad para plantear reflexiones argumentadas frente a la interpretación de la relación pasado-presente de los pueblos ancestrales e indígenas de Colombia.
Tipo de evaluación	<p>(HE): En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad para encontrar información en diferentes fuentes, sobre el tema propuesto, los criterios que postularon para seleccionar las fuentes de información, las relaciones causa-consecuencia que identificaron, los cambios y permanencias que se infirieron, y la construcción de conclusiones colectivas.</p> <p>(CE): En este punto, cada grupo puede evaluar el trabajo de sus compañeros en cuanto a su habilidad expositiva y la profundización en el conocimiento sobre el legado que presentan en clase.</p>

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

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

Tema	Problemáticas que se presentan en algunos territorios donde se alberga la historia y la memoria de los pueblos ancestrales.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Histórico Geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué problemáticas actuales ponen en riesgo la memoria e historia de los pueblos ancestrales de Colombia, en especial en la Serranía del Chiribiquete, Ciudad Perdida y San Agustín? 2. ¿Qué características tenía un lugar para ser considerado sagrado por los pueblos ancestrales? ¿Qué actividades se desarrollaban allí? ¿Cuáles son los territorios sagrados de los pueblos ancestrales en Colombia? Ubícalos en un mapa.



3. ¿Cuáles son los territorios sagrados para los pueblos indígenas en la actualidad y por qué son tan importantes y significativos para ellos? ¿Qué características tienen estos lugares y qué actividades realizan allí las comunidades indígenas? ¿Qué relación tienen con los pagamentos? ¿En la actualidad existen leyes que protejan los territorios sagrados de los pueblos indígenas? ¿Cuáles son?
4. ¿Qué problemáticas, dificultades y conflictos se han generado alrededor de los territorios sagrados de los pueblos ancestrales e indígenas en Colombia? Identifica algunos casos emblemáticos, establece las causas, los actores involucrados y sus intereses, las características y las consecuencias.
5. ¿Por qué es importante preservar y respetar los territorios sagrados de los pueblos ancestrales e indígenas en Colombia? ¿Qué acciones puntuales podemos desarrollar para ayudar a preservar este patrimonio histórico y cultural de la nación colombiana?

Actividad sugerida

Objetivo: Promover reflexiones críticas en torno a la preservación de la memoria e historia de los pueblos ancestrales indígenas de Colombia desde una práctica ancestral basada en la oralidad, el diálogo, la investigación y el intercambio de saberes.

Actividad:

Realizar un diálogo de saberes a partir de hallazgos desarrollado en consulta de fuentes primarias y secundarias y las reflexiones generadas durante las 4 etapas de este capítulo. (HE) y (CE)

1. El docente organiza a sus estudiantes en 5 grupos, que corresponden a las regiones en las que dividiremos a Colombia: región Caribe, región de la Amazonía, región de la Orinoquía, región Pacífica y región Andina. Le asignará una de estas a cada grupo.
2. Los estudiantes procederán a investigar las 5 preguntas planteadas, en un primer momento en el ámbito nacional y en un segundo momento aplicando las preguntas a los pueblos ancestrales e indígenas presentes en la región que les asignó su maestra o maestro.

- Para construir las respuestas deberán buscar la información en textos, videos, testimonios, periódicos, fotografías, mapas, documentos oficiales, artículos, entrevistas o biografías. El docente puede guiar a sus estudiantes para buscar material en estas páginas:



- ◆ Señal Memoria: <https://catalogo.senalmemoria.co/>
- ◆ Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC): <https://www.onic.org.co/>

3. Deberán construir y presentar sus respuestas de manera innovadora, elaborando un blog, iconografías, infografías, videos, noticiero en vivo u otros, en donde se evidencie el trabajo en equipo y argumentos estructurados a partir de múltiples fuentes de información. Cada grupo deberá construir una conclusión colectiva por cada pregunta. Estas deberán ser expuestas ante lo demás grupos.

4. Diálogo de saberes:

Teniendo en cuenta las actividades planteadas en los 4 pasos, las investigaciones, los hallazgos, las reflexiones y conclusiones construidas en cada uno de estos, los estudiantes procederán a realizar un diálogo de saberes a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante valorar y preservar la historia de los pueblos ancestrales que ocuparon el territorio que hoy conocemos como Colombia? ¿Qué acciones debemos emprender para que todas las generaciones de colombianos y colombianas conozcan la historia de nuestros ancestros originarios?
- ¿Por qué es importante conocer, respetar y valorar a los pueblos indígenas que habitan actualmente en Colombia? ¿Qué acciones debemos realizar en nuestra escuela y familias para fortalecer esa riqueza pluriétnica y multicultural de nuestra nación colombiana?
- En materia ambiental y ante las múltiples problemáticas que estamos atravesando actualmente, ¿qué debemos aprender de los pueblos indígenas con respecto al cuidado, defensa y respeto de los territorios? ¿Cuáles son las principales enseñanzas que nos brindan diariamente?
- Con respecto al tejido lingüístico en Colombia, que hicieron posible los pueblos ancestrales e indígenas, ¿qué acciones deberíamos realizar como colombianos para preservar y fortalecer ese patrimonio histórico y cultural?

Habilidad por evaluar

Capacidad para problematizar situaciones que requieren promover estrategias para la transformación social.

Facilidad para inferir información relevante y elementos esenciales de reflexión, así como para formular conclusiones luego de realizar un recorrido de indagación, plantear hipótesis, seleccionar fuentes de información pertinentes y compartir saberes.



Tipo de evaluación

(HE): En este punto, el docente podrá valorar la participación en el diálogo de saberes como la consulta realizada a diversas fuentes para contestar las preguntas. También podrá valorar la capacidad para compartir la palabra de manera armónica y respetuosa.

(CE): En este punto los estudiantes hacen aportes a las reflexiones de sus compañeros teniendo en cuenta los criterios establecidos para el desarrollo del diálogo de saberes.





Capítulo 2

**Presencia de los pueblos
ancestrales durante el periodo
de negación de su existencia
por parte del poder colonial**



Pregunta problematizadora

¿Cómo y por qué se dio la negación o el reduccionismo de la existencia de los pueblos ancestrales en la Nueva Granada?



Figura 38. SURA. (2021). Título atribuido. Mujer de la etnia Eperara Siapidaara con canasto.[Fotografía]. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-se-hacen-las-artesantias-de-las-comunidades-indigenas-en-colombia/463741/>

¿Cómo y por qué se dio la negación o el reduccionismo de la existencia de los pueblos ancestrales en la Nueva Granada? Responder esta pregunta permitirá dar un lugar en el discurso de la historia a los pueblos ancestrales a partir del reconocimiento de sus propios hitos en la trayectoria de sus comunidades. En este sentido, el Diccionario de la Real Academia denomina hito a una “Persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto” (RAE, 2020). Así que dentro del contexto que se propone analizar, se pueden identificar diferentes hitos, que a su vez dependen de la cultura que cuenta la historia o hace un trabajo de memoria de experiencias vividas.

En el caso que ocupa a este capítulo, tradicionalmente la disciplina de la historia ha identificado el periodo comprendido desde el comienzo del siglo XVI hasta la mitad de esa centuria como el periodo de Conquista. Y en la continuidad de esa línea de tiempo, ha planteado el periodo de Colonia desde el fin de la Conquista y el comienzo del proceso de independencia, finalizando el siglo XVIII. Sin embargo, esta forma de división del tiempo histórico de acuerdo con acontecimientos específicos es diferente para los pueblos ancestrales, en tanto para sus comunidades el llamado periodo de Conquista fue el momento de mayor violencia en contra de ellos y por lo cual lo han identificado como un Periodo de Negación Total. Como lo plantea la mayora Antonia Agreda, Asesora del Ministerio de Cultura en Asuntos Étnicos y Patrimonio Lingüístico:

Es bien conocido en los debates académicos, legislativos y en la historia oficial de América, y en particular de Colombia, que los pueblos indígenas son en su origen anteriores a la conformación del Estado colombiano. Sin embargo, la existencia de un periodo de negación, que desde la conquista se ejerció sobre los pobladores originarios, hizo que estos se presentaran como sociedades no civilizadas, seres carentes de alma, a quienes se debió abrazar –según Pablo III (1537)- “en la fe de Cristo”. En dicho periodo se generaron apreciaciones e información errada de los avances de los pueblos originarios Abya Yala, como denomina el pueblo Tule a América en su idioma. (Agreda, Mena y Hernández, 2020, p. 90)



Para los pueblos originarios, el momento que continua dentro de su identificación temporal de hitos históricos es el Periodo de Reducción:

Del siglo XVI hasta el siglo XVIII se implementa otra política y otra forma de relacionamiento entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad, basadas en la creación de un sistema de reducción y conversión de su milenaria cultura; consistió en reunir indios hablantes de una misma lengua en pueblos donde serían adoctrinados. El reduccionismo también se basó en el control territorial y económico para asegurar concentraciones de mano de obra, control ideológico e intervención territorial. (Agreda, 2020, p. 91)



Hitos históricos de la relación entre pueblos indígenas y Estado



Figura 39. Agreda, A. (2020). Hitos históricos de la relación entre pueblos indígenas y Estado. [Diagrama]. Recuperado de (Agreda, 2020, p. 98).

Ahora que se tiene claro que existen diferentes formas de definir un periodo de tiempo para el análisis de la historia de cada cultura, y que se han identificado los dos periodos que ocupan a este capítulo a partir del pensamiento de los pueblos ancestrales, este análisis plantea la importancia de evidenciar las diversas luchas y resistencias que emprendieron los pueblos ancestrales para no ser negados y reducidos al desconocer sus formas de organización y culturas. Estas luchas comenzaron desde el momento de la llegada de los europeos a finales del siglo XV, incluso hasta después de establecida la independencia de la Nueva Granada en 1819.

Proponiendo un diálogo de saberes en torno a lo que se conoce sobre los periodos denominados Descubrimiento, Conquista y Colonia por la disciplina histórica tradicional, Jaime Jaramillo Uribe (1989) menciona:

[...] un primer momento [...] coincide con el proceso de descubrimiento y conquista, es un periodo de experimentación y tanteos, representado por las capitulaciones entre la Corona y los primeros conquistadores que con el título de adelantados impusieron su voluntad personal en un proceso de explotación rapiña que poco tenía que ver con una organización institucional. El segundo se inicia con la fundación de las primeras audiencias y la promulgación de las primeras Leyes de Indias [...] En este momento es la monarquía, el Estado español, el que asume el control y ejercita sus plenos derechos soberanos sobre los nuevos territorios. Los siglos subsiguientes

XVII y XVIII, verán surgir la imponente y compleja organización burocrática, jurídica, social y política del Estado Español de Indias, tal como se configuró durante el reinado de los Austrias. (p. 175)

Para finales del siglo XV, el interés de la monarquía de Castilla y Aragón por unificar el territorio bajo su mandato y reconquistar las tierras habitadas por los moros (musulmanes) había dejado como resultado su fortalecimiento político al interior de la península y el enriquecimiento de la nobleza “debido a las jugosas donaciones territoriales otorgadas por la Corona de Castilla en recompensa de su colaboración en aquellas guerras de liberación” (Friede, 1979, p. 16). La concentración de tierras en pocas manos y los deficientes sistemas de producción agraria produjeron el empobrecimiento de gran parte de la población española (incluso algunos nobles fueron desposeídos de tierras), así como una crisis fiscal que afectó directamente las arcas de la Corona.





Figura 40. Lépicie, N. (1775). El patio de la aduana [de la Haya]. [Óleo sobre lienzo]. Museo Thyssen. Recuperado de <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/lepicie-nicolas-bernard/patio-aduana>

Este panorama de crisis social y económica, sumado al bloqueo turco de las rutas terrestres de la seda y la pimienta, hizo que embarcarse en los viajes para crear nuevas rutas comerciales por el mar tenebroso fuese una opción para gran parte de los pobladores de la península. Según Friede (1979):

Estas condiciones explican por qué bastaban las nebulosas noticias que trajo Colón sobre las “islas” que había descubierto, para originar un masivo enrolamiento de gentes, e incluso de muchos polizones, que se ofrecieron a acompañarlo en su segundo viaje, iniciándose después de un corto receso entre el segundo y el tercer viaje, una voluminosa emigración de los equivocadamente llamados “aventureros” cuando en realidad se trataba de gentes que buscaban medios de subsistencia. Se inició una tan masiva emigración, legal o ilegal

y una tan recia, mortífera y acelerada explotación de la población indígena, que en relativamente corto tiempo fueron despobladas grandes porciones de tierras americanas; emigración la cual afectó incluso la economía peninsular por falta de mano de obra en el campo; una emigración que el propio estado español trató de frenar, aunque inútilmente, mediante una copiosa — e incumplida— legislación restrictiva. (p. 16)

Todorov (1982) señala que una de las principales estrategias de Colón para controlar y mantener el equilibrio en sus tropas en los pasajes más adversos de las tierras americanas fue prometer magníficos tesoros con piezas de oro y un sinnúmero de riquezas. La difusión de estos imaginarios se usó en favor del reclutamiento de contingentes para las empresas privadas de las indias occidentales y como mecanismo de presión para conseguir el apoyo de la Corona.

Es así como la llegada y posterior conquista de las tierras de Abya Yala representó, para un buen número de españoles, la posibilidad no solo de tener mejores condiciones económicas, sino además de ascender socialmente, lo cual solo se lograba a través de la tenencia de tierras.



Figura 41. Benlliure, M. (1892). Monumento a Isabel la Católica y Cristóbal Colón. [Escultura de bronce].

Los mecanismos de conquista y las primeras formas de resistencia y lucha indígena

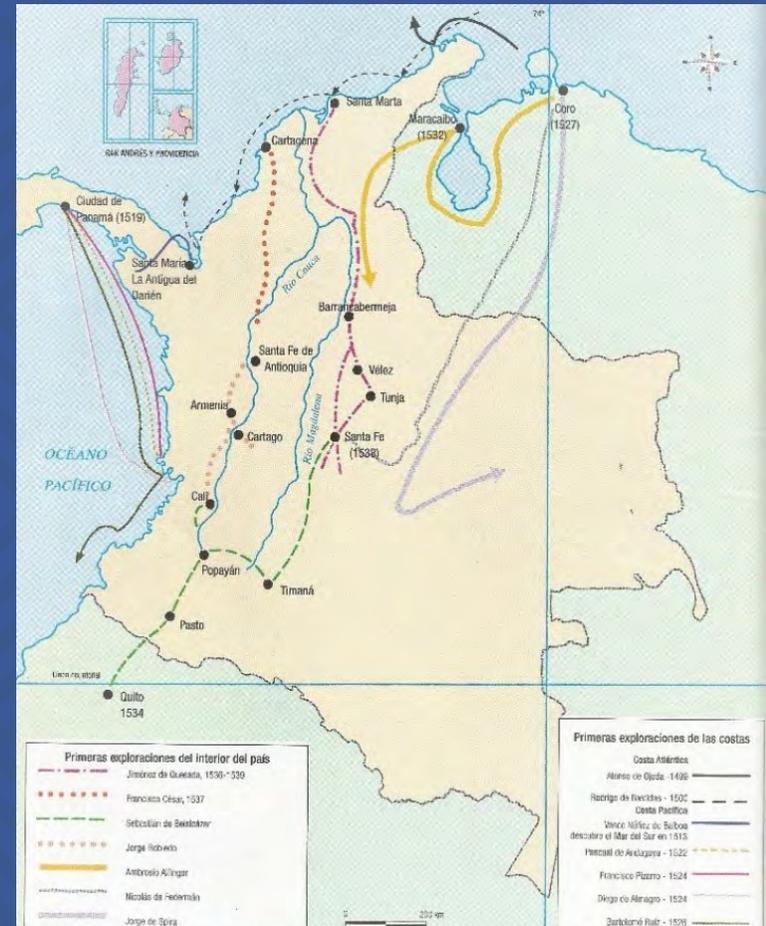


Figura 42. Editorial Norma. (2000). Primeras exploraciones y fundaciones en Colombia. [Cartografía]. Recuperado de Norma (2000, p. 80).

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 la mayoría de las veces, estuvieron acompañadas de actos gravemente 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 territorios. 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, que veían que los españoles les quitaban la comida, les echaban los puercos y los caballos en sus sembrados y se los destruían, no cultivaron más sus tierras. [...] Entre los que mostraron mayor decisión estuvieron los yalcones, en la zona del alto valle del Magdalena. Según Juan de Castellanos, la muerte cruel del hijo de una indígena, conocida como La Gaitana, llevó a un levantamiento en

1539. En esta guerra hubo una alianza de grupos de ambos lados del Magdalena, lo que les dio un triunfo temporal y llevó a que murieran los principales conquistadores españoles. [...] en muchos lugares nunca fue posible sujetar a los indios o solo se logró después de una disminución drástica de su población, en especial en los casos de cacicazgos independientes o en cacicazgos y confederaciones que, como los sinúes, los indios del Cauca medio y de algunas zonas de Antioquia, o los taironas y los chimilas, habían 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 y el ultraje a la población—especialmente mujeres—.



La encomienda y el establecimiento de las Leyes de Indias

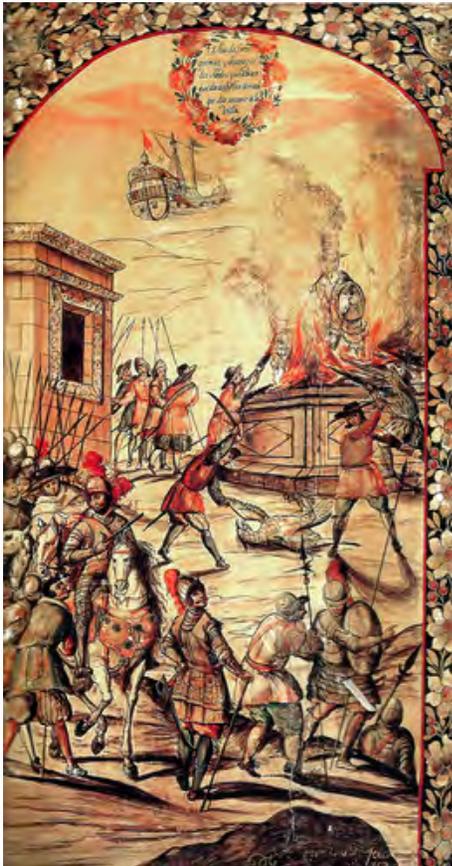


Figura 43. González, M., y González, J. (1698). Destrucción de Tenochtitlan. [Tabla enconchada]. Fuente: Arca. Arte Colonial Americano. (s. f.). Si bien esta imagen corresponde al contexto de lo que hoy es el territorio de México, permite reconocer la estrategia de arrasamiento por parte de los conquistadores europeos como forma de eliminar lo construido para establecer un nuevo comienzo.

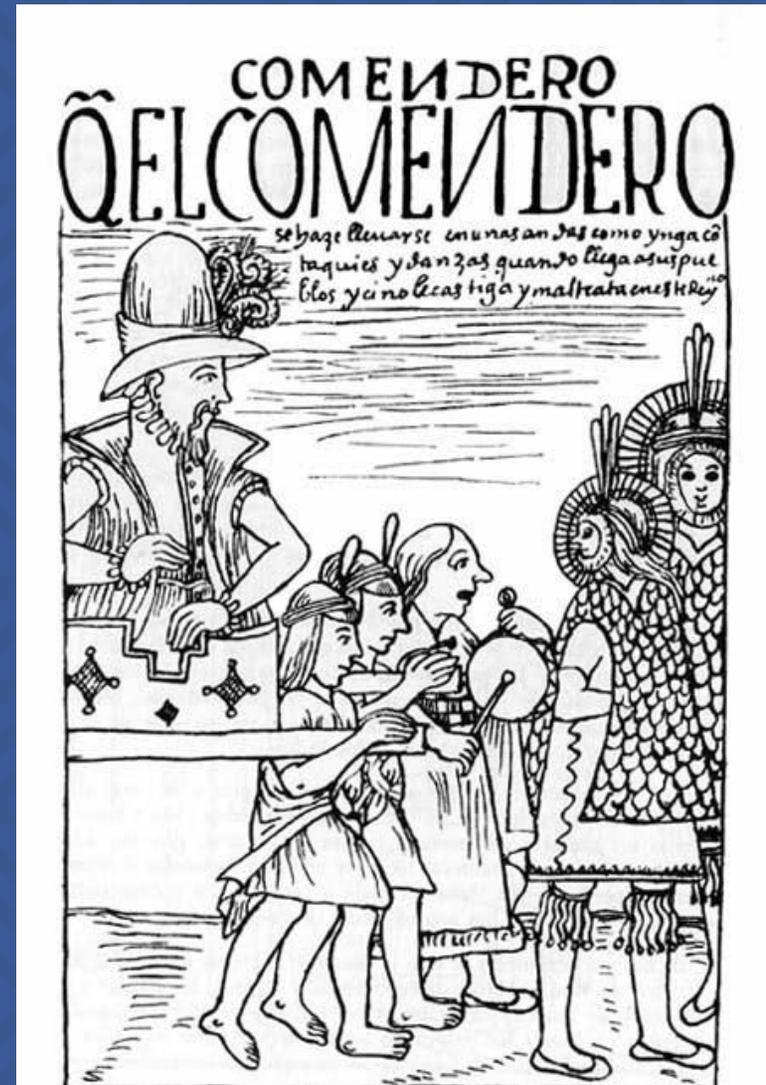


Figura 44. Poma, Guamán. (1615). El encomendero en litera. [Dibujo]. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100285.html>



Sumado a los abusos asociados a la tierra arrasada, se encuentran aquellos generados por la institución de la encomienda, la cual, instaurada a través del derecho indiano en los primeros años del siglo XVI en América, consistió en la repartición de las comunidades ancestrales entre los conquistadores. Ellos, además de gozar de su mano de obra, podían usar los tributos para su beneficio personal. Sin embargo, en la medida en que la encomienda no implicaba la concesión de tierras (mercedes de tierras), gran parte de las comunidades no contaron con espacios para establecer sus cultivos u otras actividades que proporcionaran recursos para el pago de los tributos. Esta situación provocó una serie de abusos, los cuales, según Colmenares (1997), “se originaban en exigencias de los encomenderos para que pagaran mucho más de lo que razonablemente podían, dadas las características de su sistema productivo” (p. 19).

Ante este panorama, se alzaron voces que rechazaban los actos cometidos por los españoles en el marco de la conquista. En 1552, Fray Bartolomé de las Casas escribió para el rey español Carlos V y el Consejo de Indias la Brevísima relación de la destrucción de Indias, en donde exponía las crueldades a las que estaban expuestos los indígenas por parte de los conquistadores, además del desorden generado por la falta de control sobre estas tierras.



Figura 45. Taller de los hermanos Cabrera (Atribuido). (1839-1847). Fray Bartolomé de las Casas. [Óleo sobre tela]. Recuperado de https://www.museodominico.gob.cl/620/w3-article-97002.html?_noredirect=1

Las constantes denuncias sobre el maltrato hacia la población ancestral impulsaron la promulgación de las Nuevas Leyes en 1543, con medidas que regulaban las injurias hacia la población indígena y a su vez limitaban la posesión de las tierras ancestrales solo por dos generaciones. Sin embargo, estas fueron derogadas tres años después debido a los múltiples conflictos generados entre los encomenderos.

Pese a esto, para los primeros años del siglo XVIII esta institución fue perdiendo importancia, en parte por la demanda creciente de mano de obra para las haciendas productivas, así como por el incremento del mestizaje (provocado en su mayoría por los abusos a las mujeres pertenecientes a comunidades originarias por parte de los encomenderos). En este sentido, Jaramillo (1970) menciona que la encomienda:

[...] era muy débil ya en la primera mitad del siglo XVIII. Las dos zonas en que tuvo significación económica y social y donde fue vigoroso el grupo de encomenderos hasta mediados de esa centuria, fueron los actuales territorios de Cundinamarca y Boyacá, en la antigua región de El Reino, y en el sur del país la zona correspondiente a los actuales departamentos de Nariño y Cauca. En la provincia de Tunja, perteneciente a la primera de estas zonas y sin duda el mayor centro de población chibcha prehispánica, había, en 1565, 132 encomiendas, pertenecientes a 97 encomenderos, con un total de 35.480 indígenas tributarios. En la segunda, Pasto y sus pueblos circunvecinos

tenían, en 1590, 77 encomiendas con 6.938 indígenas de tributo. En la región de Tunja existían 41 encomenderos, que poseían más de 200 indios de tributo cada uno; unos 18 poseyeron entre 500 y 1.000 indígenas y solo dos, el mariscal Jiménez de Quesada, conquistador del reino y fundador de Santa Fe de Bogotá y Gonzalo Suárez Rondón, fundador de Tunja, tuvieron cada uno más de 1.000 indígenas de tributo. [...] Al finalizar el siglo XVIII la institución se hallaba casi totalmente extinguida en el Nuevo Reino. Solo subsistían algunas encomiendas de importancia en la provincia de Santa Fé (p. 63).



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 (2002):

[...] 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. (pp. 86-87)



Figura 46. Ordenamiento Espacial de los Pueblos de indios según las instrucciones impartidas en 1559. Fuente: Herrera (2002, p. 178).

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 (2002):

En el siglo XVIII en Santa Marta, Cartagena, Antioquia, Tunja, Santafé, Mariquita y Neiva usualmentese denominópuebloalospueblos de indios, cuyo poblado o asentamiento nucleado (construido alrededor de la iglesia) y su resguardo solo debía ser ocupado por las comunidades indígenas [...] (p. 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 46, 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 (2002) “[...] refleja cierto reconocimiento de los núcleos de parentesco nativos” (p. 179).



Figura 47. Riou. (S. XIX). Caserío de El Hatico. [Grabado]. Recuperado de Acevedo, E. (1968, p. 164). Esta agrupación de viviendas tradicionales representa a una comunidad que se establece a partir de personas que viven de manera nucleada, como sucedió en las zonas de resguardo durante el periodo colonial. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134826

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 (20072, 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 en que, en 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, tejidos, música, cantos, rituales y entierros su cosmovisión milenaria.





Therrien (1992) 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. 94). 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).

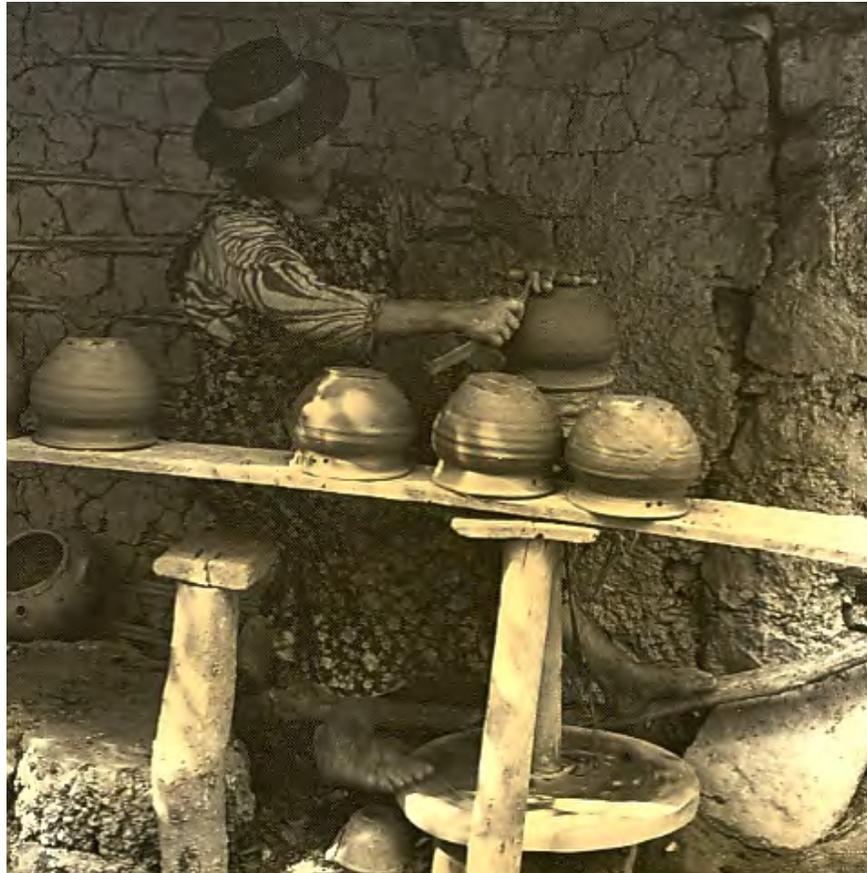


Figura 48. Artesanías de Colombia. (s. f.). Mujer alfarera del municipio de Ráquira. [Fotografía]. Recuperado de https://artesaniasdecolombia.com.co/PortalAC/C_sector/colombia-artesanal-raquira-artesanos-de-tradicion_7971



Recomendación

La información de este capítulo puede ser utilizada por el maestro para desarrollar el pensamiento crítico, histórico y social de los estudiantes mediante, por ejemplo, ejercicios que los lleven a:



Ubicar espacialmente los pueblos ancestrales que lucharon en contra de la Conquista española. Para este propósito, se recomienda retomar lo abordado en el capítulo y en un mapa de la Nueva Granada ubicar los sitios e identificar los pueblos por medio de convenciones. Identificar las transformaciones espaciales y político-administrativas que sufrieron los territorios ante la instauración del orden colonial.



Diferenciar los hitos históricos de los pueblos ancestrales y de la cultura mestiza a partir de los contextos analizados. Identificar la manera en que fueron silenciados o ignorados y los procesos de resistencia de los pueblos ancestrales de los relatos históricos alrededor de la Colonia en Colombia.



Identificar las diferentes formas de resistencia y lucha de los pueblos ancestrales durante la Colonia. Para este propósito se recomienda identificar la información del capítulo con colores y, paso seguido, organizar la misma en esquemas gráficos.



Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

Características de la llegada de los europeos a América y desarrollo del proyecto colonial en medio de relaciones de imposición y resistencia hacia los pueblos ancestrales.

Objetivo de enseñanza

Identificar los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que caracterizaron el proyecto colonial.

Habilidades por desarrollar

Caracterizar, analizar, interpretar, argumentar, proponer e indagar.

Pregunta general

¿Cuáles son las características del proyecto colonial en América y cómo comprender dentro de ellas los procesos de resistencia de los pueblos ancestrales?



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	Resistencias indígenas durante el periodo colonial neogranadino
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Crítico Geográfico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo y por qué se dio la llegada de los europeos al territorio que actualmente conocemos como América? ◆ ¿Qué diferencias se pueden encontrar entre las palabras descubrimiento, invasión, encuentro y llegada? ◆ ¿Quiénes construyeron las narraciones que nuestra sociedad conoce acerca de la llegada de los europeos a América? ◆ ¿Cómo entendieron los pueblos ancestrales la llegada de los españoles en el siglo XVI? ¿Qué papel se les ha dado a los pueblos indígenas en los relatos históricos con respecto a este periodo en Colombia? ◆ ¿Qué acciones emprendieron los pueblos ancestrales para defender sus territorios y cultura en el contexto de la Colonia? ◆ En los círculos familiares, ¿qué se conoce acerca de la situación de los pueblos indígenas durante la época colonial? ◆ ¿De qué se trató el proyecto colonial en América? ◆ ¿Conocen personajes famosos que pertenecieron a pueblos ancestrales y que lideraron procesos de resistencia en contra de los españoles?



<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Reconocer los saberes previos de los estudiantes sobre la llegada de los españoles en el siglo XVI y los cambios generados en la vida de los pueblos ancestrales.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se organizan en grupos de 4 personas. Una vez conformados, se inicia un diálogo en torno a las preguntas de exploración y reconocimiento. 2. En el proceso de diálogo los estudiantes pueden apoyarse en una revisión exploratoria del capítulo 2. Esta puede consistir en la observación de las imágenes y la lectura de los títulos y subtítulos. La idea es que manifiesten lo que conocen acerca de la llegada de los españoles, la lucha de los pueblos ancestrales y el establecimiento del poder colonial en América y en la actual Colombia. 3. A través del diálogo y el consenso, se construyen respuestas y posibles hipótesis que serán descartadas o ratificadas con el abordaje de fuentes, que se realizará más adelante. Las hipótesis serán consignadas en el cuaderno. 4. Si lo desean, pueden hacer un dibujo que exprese todo aquello que conocen sobre la temática o escoger en el capítulo la imagen o imágenes que consideren que representa(n) las respuestas a las preguntas de exploración. 5. Cada grupo escogerá una pregunta para socializar sus resultados en el aula.
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Descripción de los contextos históricos de manera colectiva a partir de sus presaberes. Escucha activa a los compañeros en el diálogo de saberes. Identificación de encuentros y desencuentros en los puntos de vista expresados en los ejercicios colectivos.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(CE): En este punto, cada estudiante puede evaluar el trabajo de grupo en cuanto a la habilidad para compartir saberes, describir situaciones, caracterizar un contexto histórico y construir ideas a partir de sus presaberes.</p> <p>(HE): En esta parte del ejercicio, el docente puede evaluar el trabajo de grupo y la habilidad para caracterizar un contexto histórico de manera colectiva.</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.

Tema	La llegada del europeo en el siglo XVI: dos historias y dos perspectivas para conocer al otro.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo era el panorama social, político y económico de los pueblos ancestrales al momento de la llegada de los europeos a finales del siglo XV–principios del siglo XVI? 2. ¿Existían enfrentamientos entre pueblos ancestrales antes de la llegada de los europeos al territorio que hoy conocemos como Colombia? ¿En qué territorios se desarrollaron esas disputas? ¿Qué las motivó? 3. ¿Los españoles fueron los primeros europeos en llegar a América? De no ser así, ¿quiénes llegaron por primera vez y a qué territorio? 4. ¿Qué factores incidieron en la llegada de los europeos a América a finales del siglo XV y primeros años del siglo XVI? ¿Qué estaba sucediendo en Europa en términos económicos, políticos y sociales que propició la llegada de los españoles a América? 5. ¿Cómo se organizaron los pueblos ancestrales para hacer frente a la invasión de sus territorios? ¿Cuáles son los casos más emblemáticos de lucha y defensa de territorios por parte de los pueblos ancestrales de lo que hoy conocemos como Colombia? 6. ¿Cuál fue la importancia económica, social y cultural del río Magdalena para los pueblos ancestrales? ¿Cómo incidió este río en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales coloniales? 7. A la llegada de los europeos a América a finales del siglo XV y primeros años del siglo XVI:

Actividad sugerida

Objetivo: Promover la capacidad de análisis de las relaciones y dinámicas que se establecieron entre los pueblos ancestrales y los españoles y en el territorio que hoy conocemos como Colombia.

Actividad:

1. Los estudiantes retoman las preguntas de investigación e inician la lectura del capítulo
2. En este ejercicio deberán identificar la información que sirva para dar respuesta a la mismas.
2. Sus cuadernos se convierten en una bitácora para registrar la información del capítulo asociada a cada una de las preguntas.
3. El docente dividirá sus estudiantes en 5 grupos, que corresponden a 5 regiones en las que dividiremos el país (región Andina, Pacífica, Caribe, Amazónica y Orinoquía).
4. Los estudiantes procederán a seleccionar diferentes fuentes de información (mapas, literatura, documentos oficiales, textos y artículos, pinturas y vitrales, testimonios) que permitan responder las preguntas planteadas. Aterrizarán a la región que les corresponde las indagaciones de los numerales 1, 2, 5 y 7. (HE1)
5. A manera de estudio de caso, cada grupo tomará un pueblo ancestral emblemático de la región que le fue asignada. Realizará un rastreo y selección de fuentes de información que le permita comprender cómo era la situación económica, social, política (gobiernos, justicia y administración y relación con sus territorios) y cultural (lengua, cosmovisión, música, cantos, rituales y creencias, etc.) antes y cómo cambiaron estos ámbitos con la llegada de los españoles a sus territorios. Deberá hacer énfasis en el proceso de organización, resistencia y lucha y las consecuencias que se produjeron para esa comunidad ancestral. Puede tomarse como ejemplo emblemático el caso de La Gaitana en Timaná, que se convirtió en una figura admirada por su liderazgo y tenacidad hasta nuestros días.
6. Cada grupo deberá exponer sus hallazgos por medio de un mural. Este deberá estar conformado en dos secciones (antes y después de la llegada de los españoles) en donde se evidencien aspectos económicos, sociales, políticos y culturales en ambos espacios. Deberá estar construido a partir de mapas, infografías, esquemas organizadores de información, imágenes, pinturas, crónicas y textos que permitan comprender los aspectos centrales y que, de manera sistémica, muestren el impacto del proceso colonial para dicho pueblo ancestral. Los demás grupos deberán brindar atenta escucha a los expositores e identificar puntos comunes con respecto a sus investigaciones y exposiciones. (HE2)



	7. Finalizada la presentación, deberán construirse conclusiones colectivas frente a los procesos de resistencia de los pueblos ancestrales en el territorio que hoy conocemos como Colombia.
Habilidad por evaluar	Búsqueda y selección de fuentes pertinentes para reconstruir el proceso de resistencia y para contestar las preguntas planteadas.
Recomendación para evaluar	<p>(HE1): El docente puede evaluar el trabajo grupal e individual de los estudiantes para identificar fuentes de información que les permita comprender de manera sistémica lo que implicó para los pueblos ancestrales un proceso (causas, características y consecuencias) como la colonia en la Nueva Granada.</p> <p>(HE2): El docente puede evaluar la elaboración de cada producto de acuerdo con los elementos de contexto proporcionados por el capítulo.</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.

Tema	La discriminación que sufren los pueblos indígenas en la actualidad en Colombia como producto de procesos surgidos en la Colonia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico



Preguntas de investigación y evaluación

- ◆ Teniendo en cuenta el trabajo realizado en los pasos 1 y 2, ¿qué acciones se desarrollaron por parte de la Corona española para que los pueblos ancestrales abandonaran sus principios espirituales, su lengua, sus costumbres, leyes de origen, cosmogonía, y, en general, toda su riqueza cultural construida milenariamente?
- ◆ ¿Cuáles fueron las respuestas de los pueblos indígenas para preservar su cultura ante las acciones emprendidas por el proyecto colonial?
- ◆ ¿De qué manera se discriminaba a los indígenas durante la colonia?
- ◆ ¿Qué formas de discriminación hacia los pueblos indígenas que surgieron en la colonia todavía se encuentran en el presente?
- ◆ ¿Cuáles de las situaciones experimentadas por los pueblos ancestrales durante la época colonial se siguen experimentando en la actualidad por los pueblos indígenas?
- ◆ ¿Cuál es la respuesta y las acciones concretas que han desarrollado los pueblos indígenas ancestrales para contrarrestar las situaciones de discriminación que enfrentan en la actualidad?

Actividad sugerida

Objetivo: Identificar los cambios y permanencias de situaciones de discriminación en contra de los pueblos ancestrales que surgieron en la Colonia y que permanecen en la actual Colombia.

Actividad:

- ◆ Cada estudiante busca noticias en diferentes medios de comunicación y plataformas, además de testimonios o entrevistas, sobre un caso de la actualidad en el que integrantes de pueblos indígenas o la comunidad completa haya(n) experimentado procesos de discriminación o en donde se evidencien difíciles condiciones de vida. La información obtenida deberá ser organizada de tal manera que se contesten las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿En dónde? ¿Quiénes fueron los protagonistas? ¿Por qué se dio la situación? (HE1)
- ◆ Una vez seleccionada y analizada su noticia, cada estudiante realiza la exposición ante el grupo de compañeros. La información de todo el grupo deberá concentrarse en un cuadro de clasificación. Para ello, toma en cuenta los siguientes aspectos: salud, educación, vivienda, alimentación, trabajo, desarrollo cultural y acceso a la tierra, entre otros que puedan surgir. (HE2)



	<p>❖ Una vez realizada la exposición, deberán construirse de manera conjunta conclusiones sobre cuáles son los aspectos por los que hay más casos de discriminación se presentan en el país en la actualidad, cuáles son los departamentos en los que se presentan reiteradamente casos y cuáles han sido las consecuencias para las personas involucradas y afectadas en esas situaciones. (CE)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Reconocer y clasificar información asociada a las condiciones de vida de los pueblos ancestrales indígenas, estableciendo relaciones entre el pasado y el presente.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1): En esta parte del ejercicio, el docente puede evaluar la habilidad para establecer relaciones entre las situaciones del pasado colonial con aquellas presentadas en la actualidad.</p> <p>(HE2): El docente puede evaluar la habilidad para buscar y clasificar información que permita comprender de manera sistemática las prácticas de discriminación que sufren en la actualidad los pueblos indígenas en diferentes partes del país, sus causas, características consecuencias.</p> <p>(CE): En este ejercicio, los estudiantes pueden evaluar la habilidad expositiva de su compañero, así como la habilidad para analizar situaciones reiteradas, lugares y protagonistas de situaciones discriminatorias.</p>



Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

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

Tema	El reconocimiento de la participación de los pueblos ancestrales e indígenas en la construcción de la nación colombiana desde la escuela.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué artículos de la constitución colombiana protegen a los pueblos indígenas y garantizan el desarrollo de sus concepciones económicas, sociales, políticas y culturales? ¿Qué convenios internacionales han sido ratificados por Colombia para proteger y garantizar la diversidad étnica y cultural y protección de los pueblos indígenas presentes en su territorio? 2. ¿Qué tipo de relaciones se construyen en la escuela para respetar y valorar las diferencias culturales? 3. ¿Qué hace falta construir en temas de relacionamiento humano para dar a cada estudiante un lugar importante dentro de la escuela teniendo en cuenta sus particularidades culturales? 4. ¿Cómo se puede dar el primer paso para construir relaciones armónicas desde la valoración cultural en la escuela? 5. ¿Cómo la escuela puede aportar al país en sus formas de respeto por la diferencia y valoración de las diferencias culturales?



<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes habilidades para reconocer, respetar y valorar los aportes de las diferentes culturas en la escuela.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se organizan para realizar una pesquisa que responda a las preguntas planteadas en el numeral 1 y 2. Deben clasificar la información de tal manera que se evidencie lo estipulado para los aspectos sociales, políticos, culturales, territoriales y económicos. 2. Teniendo en cuenta los hallazgos y lo identificado en el paso 3 frente a casos de discriminación, se deberá entablar un diálogo y construir conclusiones frente a la gravedad de la situación presentada y la manera en que debería ser solucionado dicho conflicto con base en lo señalado en el marco jurídico consultado. 3. Finalmente, la actividad se cierra con un círculo de la palabra en el que los estudiantes reflexionarán con respecto a las preguntas planteadas en los numerales 3 al 6. Se construirán de manera conjunta compromisos que permitan respetar y valorar la diversidad cultural presente, no solo en la escuela, sino en los diferentes contextos en los que interactúan los estudiantes (familiar, barrial, veredal). Para cerrar la jornada, cada persona contará al grupo qué ha aprendido de la experiencia. (CE)
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Establecer relaciones entre lo que se plantea en el marco jurídico nacional e internacional y la gravedad de las irregularidades encontradas en casos específicos de discriminación.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(CE) Los estudiantes evalúan la habilidad para construir compromisos relacionados con el respeto y valoración de la diversidad cultural de Colombia.</p>

Capítulo 3

Movilización y participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia de la Nueva Granada

Pregunta problematizadora

¿Qué razones llevaron a la fragmentación de los intereses de los pueblos originarios durante el proceso de Independencia, en tanto una parte de ellos participó a favor de las tropas realistas y otra parte brindó su apoyo a las tropas republicanas?

Para los últimos años del siglo XVIII y primeros del siglo XIX, gran parte de los pueblos ancestrales eran considerados indios y al servicio del rey. Como tales, pagaban tributo, gozaban de cierta autonomía de gobierno a través de los caciques y eran conocedores de sus derechos. Todo esto se evidencia en el registro de las continuas reclamaciones presentadas por las personas de diferentes etnias ancestrales ante las autoridades.



Figura 49. Maillart. (S. XIX). El monte de la agonía. [Grabado]. Fuente: Acevedo, E. (1968, p. 150).

Un ejemplo de estos son los argumentos presentados por Josefa Pisco en 1803, descendiente de un pueblo ancestral, huérfana del pueblo de Facatativá. Para la época, estas descendientes, llamadas “chinas”, y en condición de orfandad, eran entregadas a familias para evitar que llegaran a formar parte de quienes eran considerados ociosos o vagabundos. En este periodo, se tenía la idea de que esta asignación de un hogar o lugar para el servicio se hacía por el bien de quienes quedaban abandonados y en pobreza, como lo señala un documento de la época que alberga el Archivo General de la Nación, lugar en donde se encuentra una gran parte de documentos que cuentan la historia del país: “recogiendo y alimentando unos vasallos que por su orfandad y pobreza desaparecerían en medio de la miseria y desnudez” (Archivo General de la Nación [AGN], 1803, Colonia, Caciques e indios, fl 746v).



Figura 50. Gutiérrez, J. (1874). India vendedora de pasto. [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/412>

Sin embargo, no todas las personas entregadas para la realización de oficios gozaban de buen trato, como es el caso de Josefa, mujer de una etnia ancestral, que había sido entregada a la casa de Gertrudis Salgado. Josefa padecía hambre y desnudez. Esa situación lleva a que Josefa abandone la casa, lo cual trae como consecuencia su captura y la de quienes le ofrecieron una nueva morada. En defensa de sus protectores y de ella misma, Josefa argumenta con sus propias palabras:

Señor: yo soy una desgraciada huérfana como he dicho. En la opresión, y en la dura servidumbre que padecía en la casa de D[ña] Getrudis Salgado, vecina de Facatativá, he apelado al único arbitrio que me restaba de acudir a la capital donde a la sombra de mi protector pudiese mejorar mi suerte. ¿porqué no se me ha de conceder este alivio no habiendo yo nacido esclava, ni permitiendo las leyes que tanto recomiendan a los de mi condición que se nos prive de la natural libertad? (fl. 849 r) [...] las providencias que cancelan la emigración, hablan con los vagos, los foragidos, los que huyen de pagar el tributo a que no estoy sujeta yo por mi sexo [...] ¿creeremos que en estas circunstancias las leyes me condenan al abandono, o a la opresión? Pues estos son los dos extremos que he procurado evitar". (AGN, 1803, fl 849v).

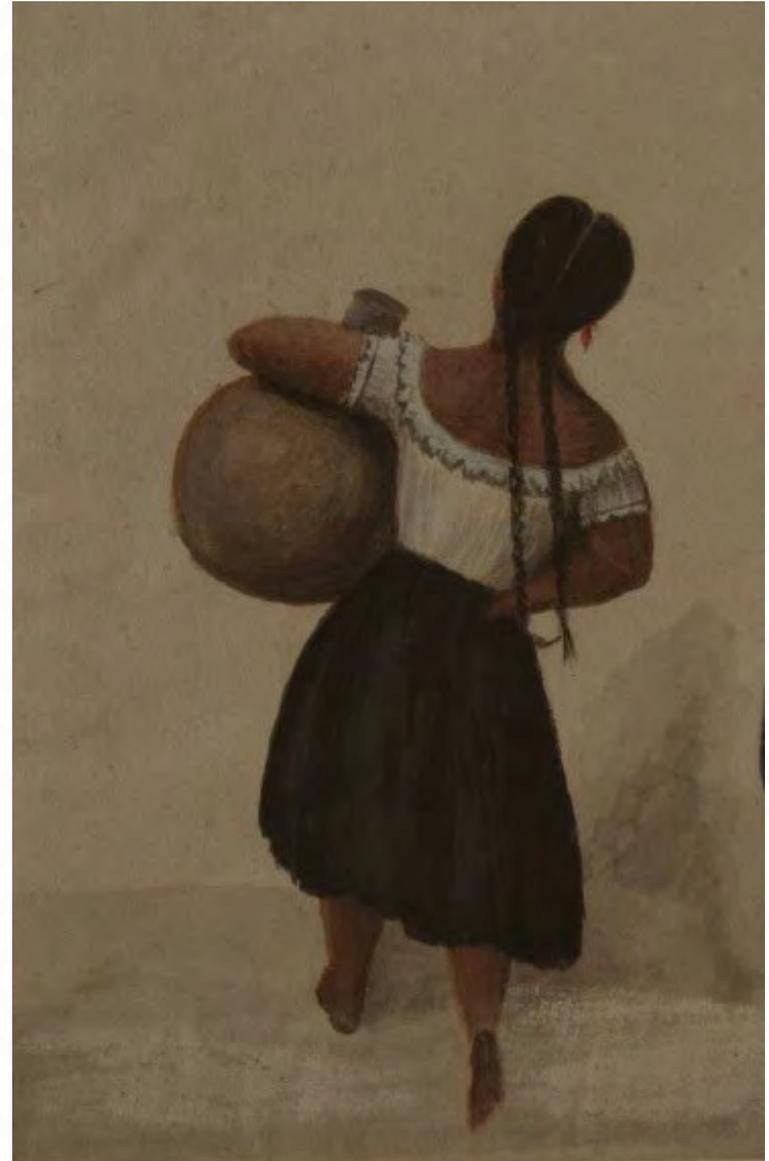


Figura 51. Gutiérrez. J. (1871). Detalle. Aguadoras y peonas de campo. Pueblo Viejo, cerca de Bogotá. [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/60>

Los argumentos presentados por Josefa evidencian el conocimiento de algunas leyes asociadas a los ociosos, así como de otras contempladas en el libro VI, título I de la Recopilación de las Leyes de Indias, que se refieren a que los indios podían mudarse de un lugar a otro o que establecían el tributo solo para hombres mayores de 14 años. (Recopilación de las leyes de las Indias. Libro Sexto, 1680). También sus palabras permiten diferenciar el estatuto que existía entre ser esclavizado y ser indígena.

Otro ejemplo del malestar de los pueblos ancestrales con el poder español serán las continuas quejas interpuestas ante las autoridades por las agregaciones y traslados de pueblos de indios. Estas medidas fueron adelantadas durante la segunda mitad del siglo XVIII y su aplicación no fue homogénea en todo el virreinato. Según Herrera (2002), las agregaciones o anexos de la región Caribe consistieron en “mantenerse en su asentamiento y depender, para efectos de la administración religiosa, del asentamiento al que se agregaba” (p. 97); a diferencia de los Andes centrales donde “la población indígena del pueblo agregado debía asentarse definitivamente en el poblado al que había quedado agregado” (p. 97).



Figura 52. Fernández, C. (1850). Cabuya de Simacota sobre el Sarabita. [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3067/0

Para algunos pueblos, movilizarse como resultado de ser agregados, implicaba los riesgos de asumir las dificultades topográficas de los territorios.



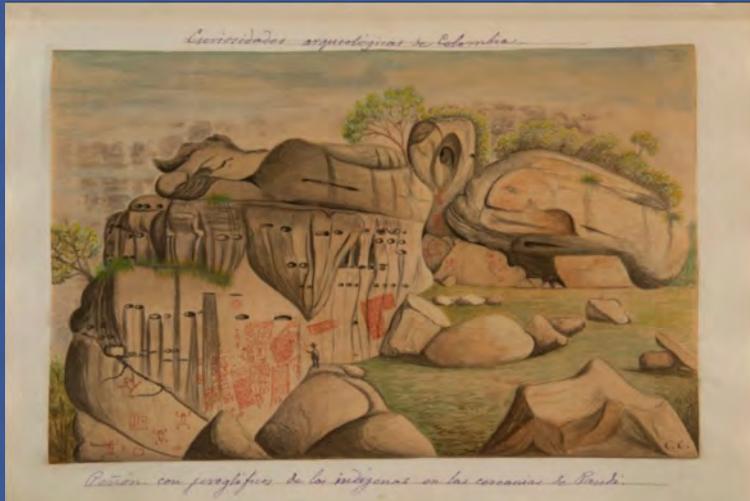


Figura 53. Gutiérrez, J. (1871). Peñón con jeroglíficos de los indígenas en las cercanías de Pandi [N° 1]. Curiosidades arqueológicas de Colombia. [acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/157>

Esta imagen, denominada como “curiosidad” porque muestra las pinturas indígenas sobre enormes piedras, representa la realidad sobre los territorios indígenas en el S. XIX, en donde, para unos grupos sociales y étnicos, era un hecho anecdótico visibilizar tiempos ancestrales, mientras que, para otros grupos, esa visibilización y derecho a tierras ancestrales era parte de su lucha.

Esta última forma de agregación tenía el propósito de liberar tierras que serían aprovechadas por los vecinos de los poblados. Para algunos pueblos ancestrales esta situación representó la pérdida del derecho sobre el resguardo asignado desde el siglo XVI. Las reacciones no se hicieron esperar. En 1780, Don Balentín Mirque, un hombre muisca del pueblo de Engativá, actual municipio de Cundinamarca, que ejercía el cargo de teniente, presentó una queja ante el fiscal protector de naturales, debido a los padecimientos y fatigas generadas por la agregación al pueblo de Fontibón. En su querrela solicitaba: “Senos rrestituía nuestro antiguo pueblo sacandosenos de el infelis terreno en donde nos allamos poblados y agregados del pueblo de Ontivon del mismo partido; y allí padesiendo incomparables fatigas [...]” (AGN, 1780, Colonia, Encomiendas, fl 438r). Ante la solicitud, el fiscal protector de naturales anotaba:

que por haberles sacado de su Patria donde tenían todo lo necesario, se hallan al presente padeciendo los trabajos, miserias, atrasos y calamidades que son notorias [...] en atencion â que para la conservación de estos pobres vasallos y redimir sus vejaciones es conforme al derecho lo q[u]e solicitan. (AGN, 1780, fl 439r)



Figura 54. Fernández, C. (S. XIX). Tipo de notables de la capital. [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3066/0



⁷Se conoce como protector de naturales al “puesto inicialmente confiado a los frailes, bajo el espíritu que consideraba a los indios como menores de edad, y que por consiguiente requerían de ‘protección’”. Bonilla Heraclio en Bonett, D. (1992), p. 11.





Lo presentado por el fiscal llama la atención en la medida en que otorga calidad de vasallos a los indígenas y además valida como conforme al derecho la petición del teniente Balentín. Sin embargo, este será uno de los pocos casos en donde se dé este reconocimiento, pues las agregaciones y sus efectos negativos en la población de etnias ancestrales siguieron aumentando en número.

Los ejemplos presentados son solo una muestra de la forma como, para el siglo XVIII, los pueblos ancestrales habían apropiado los derechos otorgados por la Corona, así como los mecanismos para acceder a ellos a través de las justicias. Sin embargo, este panorama contrasta con el pensamiento anti-indigenista promovido por los criollos neogranadinos durante los últimos años del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX, quienes relacionaron a los pueblos ancestrales con lo salvaje, atrasado, malicioso y dominado, desconociendo que estas comunidades fueron las primeras dueñas del territorio americano, además de negar su riqueza cultural y sus derechos como actores sociales en el siglo de estudio.

CIUDADANO. f. m. El vecino de una Ciudad, que goza de sus privilegios, y está obligado à sus cargas, no relevándole de ellas alguna particular exención. Lat. *Civis*. OCAMP. Chron. lib. 2. cap. 38. Despues de lo qual como Macheco tuviesse tyranizada claramente la Ciudad de Carthago, quitándola toda su libertad, y haciendose Rey absoluto de ella, fué muerto por algunos *ciudadanos*. ALDRET. Orig. lib. 1. cap. 3. En toda España fueron en aquel tiempo veinte y cinco las colonias, que se deben entender de *ciudadanos* Romanos. SALV. Empr. 96. Mas importa la vida de un *ciudadano*, que la muerte de muchos enemigos: y así decia Scipion Africano, que queria mas conservar un *ciudadano*, que vencer mil enemigos.

Figura 55. Real Academia Español (1737). Definición de la palabra ciudadano en el Diccionario de Autoridades. [Documento impreso]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/palabras-que-nos-cambiaron/glosario002.html>



⁸Criollo es el nombre que reciben las personas nacidas en algún lugar de América, pero cuya ascendencia es europea, es decir, sus padres.



Esa negación de la condición de pueblo ancestral y del acceso a las tierras que antes de la llegada de los españoles habían sido suyas se refleja en los escritos de Pedro Fermín de Vargas (1944), quien planteó la necesidad de que se “[...] extinguiesen los indios, confundiéndolos con los blancos, declarándolos libres del tributo y demás cargas propias suyas, y dándoles tierras en propiedad” (p. 99). La libertad propuesta por Vargas implicaría para las comunidades ancestrales pasar de ser servidoras de la Corona, a ser ciudadanos de una República liderada por criollos.



Figura 56. Price, H. (1852). Medellín: Vida Social y costumbres [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2957/0. Esta imagen permite visualizar al modelo de ciudadano del siglo XIX en el territorio que ahora es Colombia.

En principio, pasar de ser servidor a ciudadano puede parecer beneficioso para un ser humano. Sin embargo, para la población ancestral este cambio implicaba el desconocimiento de los derechos a sus tierras, no solo por ser antiguos habitantes, sino porque en sus tierras estaba el trabajo de siglos atrás, realizado por sus ancestros. Así mismo, porque en aquellos territorios estaban depositadas las ofrendas y los cuerpos de sus antepasados, realidades que, como se vio en el primer capítulo, son de vital importancia para la reproducción cultural de las comunidades. Una última razón para que este cambio no fuese beneficioso para las poblaciones ancestrales está en que las ideas que estos pueblos tienen acerca de la propiedad de tierra están ligadas a la tenencia comunitaria, es decir, los territorios pertenecen a la comunidad y no a las personas de manera individual. En este sentido, la transformación del estatus de indígena al de ciudadano implicaba su desaparición étnica al enfrentar a unos y otros miembros de una misma comunidad por la tenencia de parcelas individuales.

Por otra parte, los derechos otorgados por la Corona y aquellos promulgados por los criollos en los últimos años de la Colonia neogranadina, además de los procesos de agregación, entre otros, fueron factores que incidieron en que la participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia no fuera homogénea. El apoyo a las tropas realistas o patriotas dependió de la interpretación que cada pueblo indígena hizo, tanto del contexto político, social y económico del momento, como de los beneficios que podría traer el favorecer a uno u otro bando.

Bajo esta perspectiva, en el presente capítulo se analizará la participación en los procesos de independencia de los pueblos guajiros, los levantamientos armados de los pueblos que habitaban la provincia de Santa Marta y sus alrededores, y las movilizaciones de los pastos, en la provincia de Popayán, y cómo dicha participación respondió a condiciones sociales, económicas, políticas y culturales particulares que enfrentaban estos pueblos ancestrales durante el siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX.



Figura 57. De Santa María. (1926). Detalle. Batalla de Boyacá. [Óleo]. Recuperado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010), p. 135.

Los indios guajiros y su participación en los procesos de independencia



Figura 58. Triana, M. (1910). Tipo de indio Goajiro. [Fotografía]. Revista de Colombia. Volumen Centenario. Bogotá, Imprenta de J. Casis, 1910. Impreso, BLAA - Banco de la República. Recuperado de file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LosIndigenasDeLaGuajiraEnLaIndependenciaDeLasProvi-3783955%20(3).pdf

Los indios guajiros habitaron la península de La Guajira, de donde toman su nombre. A lo largo de período colonial, este pueblo se caracterizó por su constante lucha en contra de las reducciones o establecimiento de pueblos de misión en su territorio. Su permanente resistencia hizo que el gobernador de la provincia de Santa Marta, Don Antonio Narváez, adoptara desde 1790 aproximadamente, un:

sistema pacifico procurando atraer aquellos barbaros por medios suaves [...] con lo que se logró por el espacio de ocho años, sino la sumision y obediencia de los dichos indios goagiros (que en esto acredita la experiencia ser obra larga y difícil) a lo menos la tranquilidad. (Archivo General de Simancas [AGS], 1799 - 1800, fl 2v-3r)



Figura 59. Kohl, A. (1881). Riohacha- paso de guajiros [Grabado]. Fuente: Reclus, É. (1881), p. 219.

Este sistema constituyó una especie de pacto entre los indios guajiros y las autoridades coloniales. Era tal la necesidad de mantener la tranquilidad en la zona, que el intento del gobernador Don Manuel Alvares de Veniña de iniciar nuevas exploraciones militares en la región para someter a los guajiros llevó a que el virrey Espeleta tomara “por conveniente proponer la separación de este gobernador y verificada comisionó a Narvaez para que restableciese el método antiguo” (AGS, 1799 - 1800, fl 2v). Incluso, ante las hostilidades emprendidas en 1799 por los guajiros Paraujanos (ubicados en la costa de Maracaibo) y las posteriores acciones de guerra iniciadas por el Capitán de Caracas, las autoridades hacían un llamado a “contener el atrevimiento de los Paraujanos y excesos que pudieran cometer sin perder de vista los de consiliación y tolerancia” (AGS, 1799 - 1800, fl 7r).

El no cumplimiento de la paz concertada entre los indios Guajiros y los gobernadores de Santa Marta y el Rio de la Hacha por parte de los paraujanos, evidencia una división en este pueblo. Algunas razones pueden encontrarse en la ubicación en la península y la proximidad de algunos a espacios de poblamiento blanco o mestizo.

En relación con lo anterior, Polo (2011) señala que para el siglo XVIII los pueblos guajiros se ubicaban en cuatro zonas específicas de la península de La Guajira:

la “Guajira Arriba”, que pertenece a la parte de la península entre su garganta y el extremo norte; la “Guajira Abajo”, que va desde el mencionado istmo a la margen derecha del río Ranchería; la “Montaña”, que hace referencia a las sabanas aledañas a los Montes de Oca, y la “Playa”, que corresponde a la costa occidental de la Guajira Arriba” (p. 23).



¿Patriotas o realistas? Relaciones de parentesco y compadrazgo

Otro factor que incidió en el apoyo a la causa patriota o a la realista por parte de los pueblos guajiros fueron las relaciones de parentesco, compadrazgo y amistad. Esto fue reconocido y utilizado a su favor por las autoridades españolas y posteriormente por las tropas realistas y criollas. Lo anterior es evidente en el contenido de la instrucción para el tratamiento de los indios guajiros de 1789, en la que el gobernador de Santa Marta, Josef de Asugarraga, establecía:

Primeramente, pondrá todo cuidado y esmero en llevarse bien con los indios Guajiros procurando sobre llevarlos con buen modo, agasajo [...] 2o., es importantísimo el tratado con los capitanes de las parcialidades, pues aunque entre ellos falta la perfecta subordinación, sin embargo los respetan por que necesitan de ellos para su subsistencia 3º., Deve tenerse presente que el sargento maior [...] Josef Antonio Perez es mui ladino respectable entre ellos, y que con sus repetidas borracheras los estimula a ofendernos quando no esta satisfecho con nuestra amistad [...] (AGN, 1789, Colonia, Miscelánea, fl 649v).

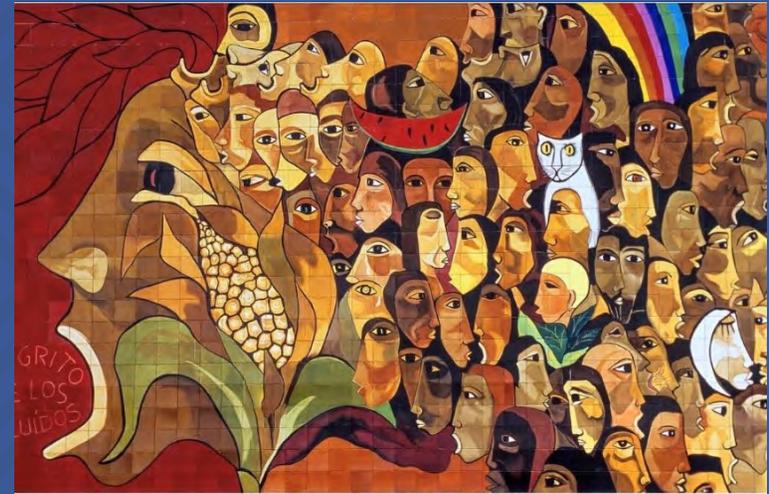


Figura 62. Éguez, P. (2001). Grito de los excluidos. [Mural en cerámica]. Recuperado de <https://twitter.com/paveleguez/status/1282351900986408968/photo/1>

Tener buenas relaciones con los guajiros, especialmente con personas de distinción, fue fundamental para las autoridades coloniales. No solo se buscaba la paz: también se pretendía establecer lazos entre parentelas para defender la Corona, en primera instancia, de los ataques extranjeros, especialmente ingleses y luego, hacia 1815, de la amenaza de las tropas patriotas. En la instrucción mencionada, el gobernador hizo un llamado a establecer relaciones de amistad con:

Los capitanes de ellos Gabriel Gomez, y Patricio Rodriguez, que ambos son yndios, tienen credida parentela entre ellos, están bien puestos con porcion deganados, son hombres de valor conocido, afectos a su soberano, exactos y de buenos procederes, tienen el conocimiento del maior numero de parcialidades de sus [...] tierras, hambos hablan la lengua guagira [...]

lo que en caso de consecuencia combiene consultar con ellos, y servise para interprettes. (AGN, 1789, Colonia, Miscelánea, fl 650r).

Para el gobernador, la crecida parentela era un aspecto importante que garantizaba, en caso de guerra, que fueran leales a sus capitanes y, por lo tanto, a quienes estos estuvieran apoyando. Las alianzas con los pueblos de la Guajira Abajo, propuestas por Don Josef de Asugarraga en 1789, cobraron vida en 1819, año en que la ciudad de Riohacha fue tomada por fuerzas patriotas. Según Polo (2011), Miguel Gómez, hijo del mencionado Gabriel, expulsó a los rebeldes y retomó el control de la ciudad gracias al apoyo de sus parientes. Y esa parentela fue resultado de las alianzas establecidas por su padre años antes. De todo esto se concluye que parte de la participación a favor de las tropas realistas fue resultado de un proceso de consolidación de parentelas y compadrazgos que se heredaban de generación en generación; en otras palabras, que se construían históricamente.



Figura 63. Cavo, J. (s. f.). La rebelión guajira del siglo XVIII. [Caricatura]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-6/la-rebelion-guajira-de-1769>

Ahora bien, los patriotas buscaron consolidar sistemas de alianzas similares con los pueblos de Guajira Arriba. Al interés de engrosar las filas en contra de la Corona se sumó la necesidad de controlar los puertos por donde ingresaban muchos otros productos de contrabando. En este contexto la alianza con el cacique Canopán era fundamental. Según Polo (2011), Canopán tenía influencia sobre los indígenas de Villanueva y El Molino, ocupaba un lugar estratégico para el control del puerto y la ciudad de Maracaibo, y tenía un gran interés por las armas que le podían proporcionar los patriotas. Todo esto llevó a que Simón Bolívar enviara al coronel Mariano Montilla para que buscara una alianza con Canopán. Para alcanzar este propósito, según Polo (2011):



Canopán y las fuerzas patriotas debían contar con el apoyo de los indígenas del Moján, con quienes el general patriota Rafael Urdaneta tenía estrechas relaciones [...]. Canopán unió fuerzas con el general Urdaneta valiéndose de los nativos del Moján, los cuales apoyaron con armas y hombres al mencionado cacique (p. 33).

Vistas estas alianzas, no obstante sería un error afirmar que las tierras de la Guajira Baja fueron realistas y las de la Guajira Arriba fueron patriotas. Los casos de Gómez y Canopán son dos ejemplos de la vinculación a uno u otro bando debido a las parentelas. Existieron, sin embargo, otro tipo de motivaciones, como fue el caso de las tierras comunales. Como ya se mencionó, la aplicación de la ley de agregación y reducción de pueblos de indios establecía que los pueblos de la Costa Atlántica no perderían sus tierras comunales. No obstante, estas disposiciones no fueron acatadas por los criollos de la gobernación de Santa Marta y Riohacha, lo cual generó descontento y desconfianza hacia la población que, décadas después, lideraría los procesos de independencia y construcción de la República.

Levantamientos de pueblos ancestrales en la Provincia de Santa Marta y sus alrededores



Figura 64. Walhouse, E. (1843). Santa Marta. [Acuarela]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/santa-marta-ap0005>

El problema de la tierra mencionado en el caso de los indios guajiros, centrado en las agregaciones, reducciones y el no acatamiento de la ley por parte de los criollos y mestizos, se presentó de manera similar en la provincia de Santa Marta. Adicionalmente, el crecimiento de la población indígena, especialmente de los pueblos de Mamatoco, Taganga y Bonda, entre otros, incrementó la presión sobre la tierra comunal, necesaria para el pago de tributos.



Figura 65. Saffray C. (1869). Indios de la Sierra Nevada. [Litografía]. Fuente: Acevedo (1968), p. 15.

Ante los abusos cometidos, pobladores indígenas iniciaron una serie de querellas ante las justicias para reclamar la restitución de las tierras comunales. Tal fue el caso del pleito iniciado en 1780 por el pueblo ancestral de San Gerónimo de Mamatoco, quienes reclamaban “los perjuicios q[u]e seles ocasionan en sus tierras p[or] la usurpación de algunos españoles [...]” (AGN, 1780, Colonia, Encomiendas, fl 297r). En su alegato presentaban argumentos asociados a los derechos otorgados por la Corona “q[u]e aconseq[ue]ncia de lo prevenido en las leyes del R[e]ynô y mandado por su Mag[esta]d haga el Gov[ernad]or de aquella Porv[inci]a seles restituya toda la tierra deq[u]e estuvieren despojados sin permitir selescause la menor molestia, ni vejacion (AGN, 1780, Colonia, Encomiendas, fl 297r-297v).

El acceso a las justicias en la búsqueda de la restitución de sus tierras se evidencia al conocimiento de la población ancestral de sus derechos, los cuales harán valer por medio de diversas acciones, entre ellas, la participación a favor de las tropas realistas. La fidelidad a Fernando VII, no solo de los pueblos ancestrales, sino en general de toda la provincia, así como el rechazo al movimiento juntero de 1810, generó constantes enfrentamientos con la Provincias Unidas de la Nueva Granada, lideradas por Cartagena.

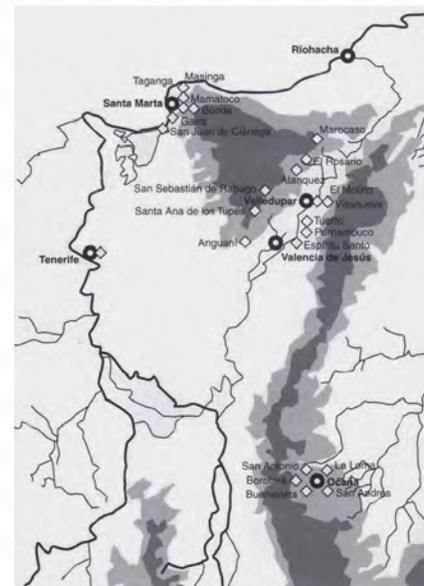


Figura 66. Saether, S. (2005). Ciudades de españoles y pueblos de indios. [Cartografía]. Fuente: Saether, S. A. (2005). Identidades e Independencia en Santa Marta y Rioacha 1750-1850 (p. 262). Bogotá : ICANH, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Ante estas hostilidades, los pueblos ancestrales actuaron en apoyo del gobierno local. En este sentido, Seather (2008) menciona:

Uno de los hechos más memorables de su intervención en la guerra ocurrió en marzo de 1813, cuando los Mamatocos y Bondas bajo el liderazgo del octogenario cacique Antonio Núñez expulsaron de Santa Marta al general Pierre Labatut que había conquistado la ciudad dos meses antes para los republicanos. Este episodio de reconquista realista y la consiguiente participación política de los pueblos vencedores puede ser interpretado como un indicio de que los indígenas tenían convicciones políticas que iban más allá de los intereses materiales y culturales de su entorno geográfico. (Saether, 2008, p. 21)

La fidelidad de los pueblos ancestrales no demoró en ser recompensada. De acuerdo con Saether (2008), entre 1813 y 1820, años en los que se mantuvo el poder realista en la provincia de Santa Marta, los pueblos ancestrales fueron reconocidos por las autoridades españolas como los principales aliados de la Corona.

Tal reconocimiento, según Saether (2008), fue acompañado de actos simbólicos como el realizado por Pablo Morillo el 25 de julio de 1815 quien “rindió homenaje al cacique Antonio Núñez de Mamatoco por su lealtad con la causa del Rey colgándole una medalla y entregándole un Diploma en las playas de Santa Marta” (p. 22). Otras acciones importantes será la ampliación de las tierras de resguardo y el posterior fortalecimiento de los derechos territoriales de los pueblos ancestrales.

Este panorama fue modificado rápidamente tras la derrota de las tropas realistas. El establecimiento de la República en 1821 representó la pérdida de los derechos adquiridos y el advenimiento de unos nuevos que implicaron el paso de indio a campesino, con las pérdidas materiales y culturales que esto significaba.

El distrito de Pasto: movilizaciones de los pueblos ancestrales contra la república

Los indios de Pasto se enfrentaron a los ejércitos republicanos en defensa de un modo de vida al que debieron adaptarse con enormes dificultades y sacrificios a lo largo del periodo colonial, pero que había demostrado que podía garantizar los mecanismos adecuados para la producción y reproducción material y simbólica de cada grupo, y que el nuevo orden republicano amenazaba destruir.
Gutiérrez (2012, p. 32)



Figura 67. Archivo General de la Nación (1800). Provincia de Nariño. [Cartografía]. Recuperado de <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/imagenes.jsp?id=3255017&idNodoImagen=3255018&total=1&ini=1&fin=1>

El sur de la Nueva Granada estuvo habitado por una amplia población originaria, concentrada en las tierras altas de la ciudad de Pasto, denominada los pastos. Según Gutiérrez (2012):

A comienzos del siglo XIX, el distrito del cabildo de Pasto contenía las provincias de Pasto y Los Pastos, cada una de ellas sede de un corregidor de naturales. La cabecera del distrito era la ciudad de Pasto, asiento del cabildo, del teniente del gobernador de Popayán y del vicario del arzobispo de Quito. En su seno albergaba 67 pueblos de indios, es decir, comunidades de indígenas asentados en resguardos o tierras comunales, y sometidos a la tributación colonial. [...] (p.114)



Pueblos ancestrales que hicieron parte de las provincias de Pasto y Los Pastos durante el comienzo del S. XIX

Jurisdicción	Pueblos de indios albergados por la jurisdicción de cada provincia en 1797 (según el gobernador de Popayán, Diego Antonio Nieto)	Número de habitantes
Pasto	Pandiacó, Anganoy, Aranda, La Laguna, Puerres, Cumbahala, Malecillo, Tescual, Mocondino, Jamondino, Buesaquillo, Chapal, Funes, Catambuco, Obonuco, Gualmatán y Jongobito, Buisaco, Taminango, Tablón, El Monte y Hacienda de Erre, Matituy, Genoy, Mombuco, Ingenios, Peñol y Consacá, Chachagüí, Tambo Pintado, Yacuanquer, Tangua, Sibundoy, Santiago, Putumayo y Aponte, Sucumbíos, Aguarico y Mocoa.	12.461
Los Pastos	Túquerres, Ancuya, Carlosama, Cumbal, Guachaves, Guachucal, Guaitarilla, Iles, Imués, Ipiales, Males, Mallama, Mayasquer, Muellamués, Pastás, Pupiales, Putis, Sapuyes, Yaramal y Yascual.	17.887

Figura 68. Elaboración propia con base en la información proporcionada por Gutiérrez (2012, p. 114).



Figura 69. Paz, M. (1820-1902). Indios del pueblo de la Laguna [Acuarela].

En los últimos años de la época colonial neogranadina, el incumplimiento de lo establecido en las leyes de indias sobre los tributos y la falta de respuestas efectivas por parte de las justicias llevó a los indios de algunos pueblos del distrito de Pasto a participar en distintos levantamientos en contra de los corregidores y otras autoridades locales. Como se puede observar en la relación por año, lugar y motivo de los motines y rebeliones indígenas realizada por Moreno Yañez (1995, citado por Gutiérrez, 2012) algunas de las causas fueron los malos tratos propiciados por curas, dueños de obrajes y corregidores; la implementación de acciones encaminadas al aumento de impuestos (censos y numeraciones); el reajuste en el pago del tributo, alcabala y estancos, y el temor al establecimiento de nuevos impuestos, como el de aduana.

Tabla 1. Motines y rebeliones indígenas en la audiencia de Quito en el periodo de las reformas borbónicas, 1760-1803.

Año	Lugar	Motivo
1760	Asiento de Alausí	Tumulto por defender a un indio de maltratos del cura e irrespeto del derecho de asilo en la iglesia.
1764	Villa de Riobamba	Visita para numerar los indios con el objeto de incluir a los indios forasteros en las listas de tributarios y sujetos a la mita de gañanía.
1766	Latacunga	Resistencia al pago del tributo y a los abusos y extorsiones por parte de los recaudadores del tributo.
1768	Ambato	Abusos y malos tratos del administrador del obraje de San Ildefonso.
1771	San Felipe	Intento de numeración con destino a una relación geográfica, que originó en los indios el temor a nuevos impuestos (aduana) y el rumor de que les quitarían a sus hijos para repoblar una ciudad abandonada (Logroño).
1777	Otavalo	Censo general de población ordenado por real cédula de 1776. Su cumplimiento en Otavalo ocasionó una de las sublevaciones más extendidas de la audiencia de Quito. Se dieron sucesivas rebeliones en Cotacachi, Otavalo, San Pablo de La Laguna y Cayambe.
1778	Guano (Riobamba)	Censo general de población ordenado por real cédula de 1776.
1780	Tenencia de Ambato	Los motines se originaron por el reajuste en el cobro de la alcabala y los estancos, y tuvieron lugar en los pueblos de Pelileo, Quisapincha, Píllaro y Baños.

1781	Comarca de Alausí	Levantamiento contra el juez encargado de la numeración y visita, Ignacio Checa.
1797	Chambo	Motín por la solicitud de materiales y trabajo subsidiario para la construcción de un puente. Igualmente, se expresó reticencia al pago del tributo, del cual habían sido exonerados por un año debido al terremoto de abril de 1797.
1803	Guamote y Columbe	Recolección del diezmo. Fue uno de los motines más violentos y sangrientos. Hubo varios españoles torturados y muertos por los indios.

Fuente: Moreno Yanéz, Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. (Citado por Gutiérrez, 2012).

Sumado a estos levantamientos, se encuentra la asonada o motín liderado por los indios de los pueblos de Túquerres y Guaytarilla en 1800. En carta dirigida por el virrey de Santa Fe, Pedro Mendinueta, a Mariano Luis de Urquijo, se expone como motivo de este hecho “[...]el quererlos exígir el Diezmo de algunos frutos no sujetos antes a contribucion [...]” (Archivo General de Indias [AGI], 1800, Estado, fl 1v.)





Figura 70. Walhouse, E. (S. XIX). Provincia de Túquerres. Vista de la Laguna Verde. [Acuarela]. Recuperado de <https://historiabreve.com/memoria-cultural-pueblos-de-colombia/>

Los resultados del motín fueron el asesinato del corregidor Don Francisco Clavijo y su hermano quien era recaudador de diezmos y además “[...] incendiando y demoliendo la R[ea]l Fabrica de Aguard[ien]tes de que era admin[istra]dor el mismo corregidor, saqueando los estanquillos de Tabaco y Polvora [...]” (AGI, 1800, fl 1v.).

Ante este grave hecho, el gobernador de Popayán (provincia a la que pertenecía la ciudad de Pasto) envió a 40 hombres de la compañía veterana. Además, se congregaron a los regidores del cabildo y se advirtió a los vecinos sobre la necesidad de estar armados por si las circunstancias exigían su defensa. Llama la atención que las decisiones no buscaban sofocar por la fuerza el

motín, sino restablecer el orden y evitar futuros alzamientos, razón por la que se dispuso “[...] hicieren saber â los recaudadores de Diezmos no exigiesen otros que los acostumbrados hasta nueva orden, atendiendo con prudencia â las peticiones de los yndios [...]” (AGI, 1800, fl2r.). De esta forma, el restablecimiento del sistema fiscal, de acuerdo con la costumbre, retornaría la tranquilidad de estos pueblos.

Durante la investigación realizada por las autoridades de la gobernación de Popayán en 1801, el cacique Pablo Díaz emprendió su defensa del accionar de los indios de Túquerres. En la misma, hizo mención de que el hecho violento se debió a los cambios fiscales y a los constantes maltratos por parte de los hermanos, y, ante el silencio de las justicias, encargadas de proteger los derechos adquiridos como vasallos del rey, no había quedado otra salida que la revuelta.

En su exposición de los hechos, el cacique Pablo Díaz realizó un esfuerzo estratégico, alegando que esta medida desesperada se había dirigido en contra de la tiranía de los corregidores y no contra el poder y autoridad del rey en la ciudad de Pasto. Pese a esto, las autoridades locales emitieron una condena ejemplarizante hacia los líderes de la insurrección. En este sentido, Gutiérrez (2012) señala que:

[...] los más destacados dirigentes del motín, Ramón Cucás Remo, Julián Carlosama y Lorenzo Piscal fueron ahorcados y luego descuartizados en Pasto el 22 de noviembre de 1802, mientras que, a los menos comprometidos en los sucesos, incluidas cinco mujeres, se los condenó a la pena de azotes. Otros fueron condenados a presidio en Cartagena y Chagres. Tal como se acostumbraba en estos casos, para escarmiento general se obligó a los caciques, principales, alcaldes y mandones de los pueblos de Túquerres, Guaytarilla, Sapuyes, Imués y Chaytán a trasladarse a Pasto a presenciar la ejecución de las penas. (p. 104)

En la medida en que no se pretendía acabar con la autoridad local, sino poner fin a abusos cometidos por algunas autoridades, no se consideró un motín con fines “revolucionarios”. Sin embargo, la insurrección da algunos indicios sobre la postura tomada por los indios de estos pueblos durante los procesos de independencia de la Nueva Granada; la vulneración de los derechos adquiridos bajo el estatus de vasallos del rey llevó a diversos indios del partido a apoyar la causa patriota.

Sin embargo, la disposición de las autoridades locales de restablecer el sistema fiscal — mantener los tributos, reducir los diezmos y eliminar la aduana—, así como garantizar los buenos tratos para la población indígena del partido, evidencian el interés de mantener tanto el orden como la fidelidad de estos pueblos a la Corona. En este sentido, Echeverri (2018) detalla:

Tradicionalmente, los indios habían sido capaces de negociar los términos de la carga fiscal en beneficio de sus comunidades [...] En 1809, este tipo de negociaciones en torno al tributo permitió [...] asegurar el apoyo de los indios de Pasto a la causa del rey. Sin embargo, en 1810, los caciques de estas comunidades cambiaron activamente el contenido y el significado del pago de tributos con el fin de legitimar —de una manera novedosa— la autoridad del rey y su propia autoridad. (p. 113)

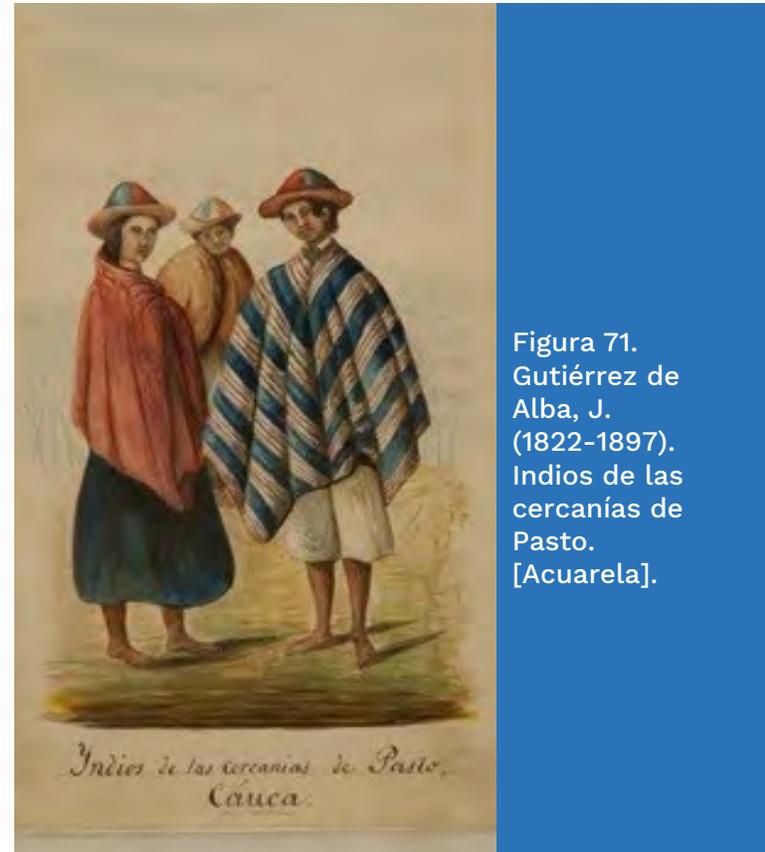


Figura 71.
Gutiérrez de
Alba, J.
(1822-1897).
Indios de las
cercanías de
Pasto.
[Acuarela].



Crisis en el poder colonial neogranadino: participación de los indios de Pasto en la defensa de la causa realista

Según Gutiérrez (2012), la participación de los indígenas del distrito de Pasto en los procesos de independencia se puede dividir en dos etapas: “aquella en la cual actuaron como agentes subordinados de los intereses de las élites locales, comprendido entre 1809 y 1822; y aquella en la que procedieron con mayor autonomía como actores principales de las rebeliones antirrepublicanas de 1822 a 1825” (p. 156). De acuerdo con esta clasificación, Gutiérrez (2012) presenta las insurrecciones asociadas a cada fase como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 2. Fases de la participación de los indios de Pasto en las guerras de independencia, 1809-1825.

1809	Juntismo autonomista	1809: Primera junta de Quito.	Resistencia antijuntista encabezada por la élite de Pasto.
		1810-1811: Segunda junta de Quito.	Invasión de Pasto por los juntistas quiteños y caleños.
	1813 Reconquista legitimista	1812: Constitución de Cádiz. Toma de Quito por el presidente Toribio Montes. Recuperación de Pasto por los patianos.	Derrota y liquidación de las juntas de Quito y Popayán. Captura y ejecución en Pasto del presidente de la junta de Popayán.
			Derrota militar y captura del presidente de Cundinamarca en el ejido de Pasto.
	1814 Invasión santafereña	1814: Restauración del régimen absolutista en España.	Etapa de relativa paz en las provincias de Pasto y Quito bajo el control de Gobiernos y ejércitos realistas.
1815-1820 Restablecimiento del régimen colonial			



1821	1821-1822 Campaña del Sur del ejército bolivariano.	1820: Revolución de Riego. Trienio liberal. 1821: Constitución de la República de Colombia.	Resistencia al ejército republicano en Pasto y Quito. Derrota de los realistas en Pichincha. Toma de Quito por Sucre y entrada de Bolívar a Pasto.
1822	1822 Rebelión comandada por Benito Boves y Agustín Agualongo.		Toma de Pasto por los insurrectos. Aplastamiento de la rebelión y toma de Pasto por el ejército de Sucre.
Participación autónoma	1823 - 1824 Rebelión comandada por Agustín Agualongo y Estanislao Merchancano		Sitio y toma de Pasto por los insurrectos. Batalla de Ibarra entre los ejércitos de Agualongo y Bolívar. Derrota de Agualongo en Barbacoas y fusilamiento en Popayán. Fin de la rebelión monarquista.
1825	1825 Levantamiento comandado por José Benavides.		Último foco de resistencia monarquista aplastado por Obando.

Fuente: Gutiérrez (2012), pp. 156-157.

Como se puede observar, entre 1809 y 1825 hubo un amplio apoyo de los indios de Pasto a la causa monárquica. Según Echeverri (2018), la postura de los caciques de los pueblos del distrito de Pasto ante los procesos de independencia da cuenta del interés de estas autoridades de mantener los derechos adquiridos y de ganar reconocimiento ante los funcionarios coloniales y el rey.

Los caciques de Pasto se habían dado cuenta de los cambios en las relaciones de poder dentro de la monarquía, y utilizaron esa información para intentar asegurarse un resultado positivo para ellos y para sus comunidades, desplegando estratégicamente su lealtad al soberano español. En este intercambio, los caciques revelaron una aguda conciencia de las relaciones y oportunidades políticas, así como una gran habilidad para transformar sus estrategias y relaciones con los poderes locales y monárquicos. (p. 113)



Figura 72. Gutiérrez de Alba, J. (1875). Indio de Mocoa, procedente de la tribu Andaquí. [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/417>

En ese contexto las ideas patriotas de ciudadanía e igualdad representaban una amenaza para sus derechos y para ciertos aspectos de su pasado ancestral que habían logrado conservar, tales como el derecho a la tierra y las formas de vida comunitaria. En este sentido, Gutiérrez (2012) señala:

Las pretensiones republicanas de igualdad ciudadana, abolición del tributo y disolución de la propiedad comunal eran [...] interpretadas por los indios como el más agresivo intento de despojarlos definitivamente de su entidad e identidad comunal, transformándolos de la noche a la mañana en indefensos minifundistas, incapaces de preservar, por sí mismos y aisladamente, sus pequeñas parcelas, ni de suplir por la vía de la solidaridad y la reciprocidad comunales los azares de la agricultura y de la vida. (p. 201)

A la desconfianza que las ideas de la causa patriota generaron entre los caciques de los pueblos de Pasto se contrapuso la propuesta de las autoridades locales de proteger las tierras comunales contra la ambición de los vecinos y de reducir tributos a cambio de engrosar las filas del ejército realista. De esta forma, los indios de Pasto empuñaron armas a nombre del rey, aportaron provisiones y contribuyeron con la movilidad de las tropas y el armamento, rol que los posicionó como actores estratégicos en medio de las guerras libradas para mantener el poder colonial.



Figura 73. Espinosa, J. (1845-1869). Batalla de Tacines Cerca de Buesaco y Pasto, Nariño. [Óleo sobre tela]. Recuperado de <http://semanahistoria.com/politica/>

La participación de los indios de Pasto respondió a intereses asociados a la preservación y mejora de su estatus. Echeverri (2018) indica:

Entre los indios de Pasto, el realismo estaba lejos de ser una actitud “ingenua” y conservadora. Fue una opción política que los beneficiaba [...] en el interior de sus comunidades. Una opción así estuvo en principio determinada por el contexto político cambiante que permitía a los indios redefinir el contenido del realismo, conseguir mayores beneficios e intentar transformar la posición que ocupaban en la sociedad. (p. 133)

Ahora bien, la lucha por sus derechos no finalizó con el triunfo patriota. El triunfo del ejército patriota en 1819 representó una transformación en la lucha de los indios de Pasto, quienes “emergieron como actores protagónicos de sus propias rebeliones antirrepublicanas” (Gutiérrez, 2012, p. 164), a las cuales se sumaron algunos curas y soldados fieles aún a la causa realista.

Los diversos enfrentamientos antirrepublicanos sofocados por el ejército patriota trajeron como consecuencia, no solo la pérdida del estatus de indio vasallo, sino, además, que:

[...] cientos, sino miles de hombres jóvenes fueron sacrificados en la guerra o desterrados de sus comunidades, ocasionando de este modo un daño irreparable a la economía y la vida comunitarias. Los pocos ganados que las familias y las comunidades poseían fueron sacrificados, robados o expropiados durante las guerras. En pocas palabras, la existencia misma de las comunidades fue puesta en gravísimo riesgo, no solo por las pérdidas humanas y económicas que padecieron, sino también por la política liberal republicana, empeñada en acabar con toda organización social corporativa que pusiese en riesgo la construcción de la nación de ciudadanos que implicaba su proyecto estatal. (Gutiérrez, 2012, p. 250)

Pese a esto, la lucha de los pueblos ancestrales de Pasto por conservar su vida comunal, así como sus tradiciones, permaneció durante los siglos XIX y XX, ya no a través de luchas armadas, sino mediante la implementación de estrategias que han permitido mantener su saber y tradición.



Recomendación

La información de este capítulo puede ser utilizada por el maestro para desarrollar el pensamiento crítico, histórico y social de los estudiantes mediante, por ejemplo, ejercicios que los lleven a:



Establecer relaciones entre los derechos adquiridos por los pueblos ancestrales durante la época colonial y las diferentes posturas asumidas por ellos durante los procesos de independencia de la Nueva Granada.



Identificar diferentes factores que incidieron en las posturas asumidas por los indios de la Guajira, Santa Marta y Pasto ante los procesos de independencia iniciados en 1810 en la Nueva Granada. Se recomienda sistematizar en una matriz la información relacionada con las diferentes posturas, con el fin de identificar puntos en común y diferencias entre ellas.



Analizar en la larga duración las luchas que han librado los pueblos ancestrales por la conservación de sus derechos, en especial, los asociados a la tierra. Para esto, se sugiere retomar la información del capítulo y consultar cómo, en estas regiones, los pueblos indígenas han emprendido acciones para mantener sus costumbres.





Estrategia didáctica

Paso 0: Programa mi tema.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

Posiciones políticas y movilizaciones de los pueblos ancestrales durante los últimos años del período colonial y primeras décadas del siglo XIX.

Objetivo de enseñanza

Analizar las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen al posicionamiento heterogéneo de los pueblos ancestrales —trabajados en el capítulo— durante el proceso de Independencia.

Habilidades por desarrollar

Reconocer, argumentar, comparar, e identificar.

Pregunta general

¿Por qué se debe comprender la participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia como un posicionamiento heterogéneo?



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	Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia de la Nueva Granada.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Geográfico Histórico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo estaban constituidas las comunidades ancestrales durante la Colonia en el Nuevo Reino de Granada? ◆ ¿Qué significó para los pueblos ancestrales ser considerados vasallos del rey? ◆ ¿Cómo estaban distribuidas en el territorio de la Nueva Granada las comunidades ancestrales de Santa Marta, La Guajira y Pasto? ◆ ¿Por qué los pueblos ancestrales de Santa Marta, La Guajira y Pasto tuvieron una participación en los procesos de independencia de la Nueva Granada?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Identificar los saberes previos sobre la participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia de la Nueva Granada.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se distribuyen en grupos para responder a las preguntas de exploración y reconocimiento. 2. Para dar respuesta, cada pregunta se escribe en un lugar visible. Paso seguido, los estudiantes inician una lluvia de ideas sobre cada una. Los aportes serán registrados junto a cada pregunta. (HE)



	<p>3. Paso seguido, se hace una revisión de los aportes, evaluando su pertinencia y la relación de la información con la pregunta. A partir de este ejercicio, se van seleccionando aquellos aportes que proporcionen información para dar respuesta a la pregunta. Para organizar la información que resulte de la discusión, cada grupo realizará un cuadro de clasificación en donde tendrá en cuenta los aspectos políticos, territoriales y económicos de la vida de las comunidades ancestrales.</p> <p>4. Con la información seleccionada el grupo trata de construir la respuesta. En este ejercicio, identifica qué información hace falta para construir las respuestas. A partir de este balance se hace un plan de trabajo (¿Qué falta? ¿Dónde se puede obtener esta información?).</p> <p>5. En mesa redonda, cada grupo compartirá su balance. Los compañeros de aula retroalimentarán el trabajo de cada grupo. (CE)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Capacidad para aportar en la construcción de respuestas colectivas mediante la recuperación de conocimientos previos, el análisis de diversas fuentes y la habilidad para exponer sus ideas.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para identificar conocimientos previos y clasificar información que dé respuesta a las preguntas planteadas.</p> <p>(CE) En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad de sus compañeros para organizar un plan de indagación encaminada a dar respuesta a las preguntas de exploración y reconocimiento.</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.

Tema	Principales tensiones que experimentaron las comunidades ancestrales con respecto al poder monárquico durante el proceso de Independencia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo fueron las formas de organización social de las comunidades ancestrales de Pasto, La Guajira y Santa Marta durante el siglo XVIII? ◆ ¿Qué diferencias se encuentran en las formas de organización social de las comunidades ancestrales que habitaron las diferentes provincias de la Nueva Granada en el siglo XVIII? ◆ En el siglo XVIII, ¿cómo se organizaron las comunidades ancestrales dentro de los territorios de cada provincia para resistir las tensiones con los poderes locales que representaron los intereses de la Corona? ◆ ¿Qué tipo de alianzas establecieron los pueblos ancestrales antes y durante el proceso de la Independencia? ◆ ¿Cuáles fueron las aspiraciones de las poblaciones criollas para vincular a los pueblos ancestrales a la causa patriota? ◆ ¿Qué factores incidieron en las diferentes posturas de los pueblos ancestrales ante los procesos de independencia de la Nueva Granada?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Identificar los múltiples factores que incidieron en las diferentes posturas de los pueblos ancestrales ante los procesos de independencia de la Nueva Granada.</p> <p>Actividad: Los estudiantes se dividen en 3 grupos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada grupo escoge una de las comunidades ancestrales trabajadas en el capítulo 3 (guajiros, pastos y comunidades ancestrales de Santa Marta).



	<ol style="list-style-type: none"> 2. Cada grupo realiza una lectura detallada de la parte del capítulo 3 sobre la comunidad ancestral seleccionada. 3. Después de realizar la lectura, los estudiantes responden a las preguntas de investigación. Pueden escribir sus respuestas en el cuaderno para dejar registro de su trabajo para su lectura posterior. (HE1) 4. Cada grupo presenta, a través de una obra de teatro, las respuestas a las preguntas de investigación desde el punto de vista del grupo asignado. 5. Cada grupo debe distribuir los personajes dentro de la obra, plantear los diálogos y las situaciones que se quieren contar. 6. Después de tener el tiempo de preparación, cada grupo presenta su obra. Cada obra debe durar de 3 a 5 minutos. (CE) (HE2) 7. Al final de las presentaciones, se hace una reflexión grupal sobre los múltiples factores que incidieron en las diferentes posturas de los pueblos ancestrales ante los procesos de independencia de la Nueva Granada. (CE) (HE2)
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar las condiciones del pasado (siglo XVIII) para reconocer la situación de las comunidades ancestrales y de manera creativa realizar una obra que permita transmitir las tensiones sociales de este periodo.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad para construir respuestas a partir de la información proporcionada en el capítulo.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la claridad de la temática propuesta mediante la selección que hacen los estudiantes sobre un hecho o situación concreta del capítulo en la que se sinteticen las tensiones entre comunidades ancestrales, poder español y criollos.</p> <p>(CE) Valorar el resultado del proceso de indagación, la consulta de las fuentes y la creatividad en la socialización.</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.

Tema	Razones que definieron el apoyo de las comunidades ancestrales a las tropas realistas y patriotas durante las guerras de Independencia de la Nueva Granada
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Social Geográfico Crítico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuál fue la posición de cada comunidad ancestral ante las ideas realistas y patriotas durante el periodo de Independencia? ◆ ¿Qué razones tuvo cada comunidad ancestral para dar apoyo a una facción de las tropas enfrentadas? ◆ ¿Qué ventajas podían sacar las comunidades ancestrales al brindar su apoyo a una causa particular en las luchas de la Independencia?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconocer las razones que definieron el apoyo de las comunidades ancestrales a las tropas realistas y patriotas durante las guerras de Independencia.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manteniendo los mismos grupos, se inicia un ejercicio de indagación sobre otros pueblos ancestrales que hayan participado activamente en los procesos de independencia de la Nueva Granada. En este ejercicio deberán indicar el nombre del pueblo, características de su participación, resultados. Este ejercicio deberá realizarse mínimo en 3 fuentes por pregunta. 2. A partir del ejercicio de indagación, los estudiantes retomarán las preguntas de investigación. Paso seguido, plantearán una hipótesis que responda provisionalmente a las preguntas formuladas usando como fuente principal el capítulo 3. (HE) 3. En plenaria se socializarán las principales hipótesis y argumentos. (CE)



Habilidad por evaluar	Capacidad de argumentación y claridad en el planteamiento de las ideas de manera escrita.
Recomendación para evaluar	(CE) En este punto, los estudiantes podrán retroalimentar el trabajo de sus compañeros. (HE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para recolectar información en diferentes tipos de fuentes, así como de plantear hipótesis asociadas a una pregunta.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

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

Tema	La participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia como un hecho histórico heterogéneo
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Crítico
Preguntas de investigación y evaluación	1. ¿De qué manera la comprensión de la participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia de la Nueva Granada permite la reconstrucción de una historia más equitativa, incluyente y respetuosa? 2. ¿Cómo se ha transformado el marco jurídico que regula los territorios que pertenecen a los pueblos ancestrales e indígenas en Colombia?



3. ¿Cómo funcionan en la actualidad los gobiernos y la justicia propia en los territorios que pertenecen a los pueblos indígenas en Colombia? ¿Existen cambios o permanencias con respecto a lo que se desarrollaba durante la Colonia?
4. ¿Qué son los planes y caminos de vida, así como las leyes de origen de los pueblos indígenas? ¿Cómo su reconocimiento y valoración en la historia de Colombia la hacen más equitativa, incluyente y respetuosa?

Actividad sugerida

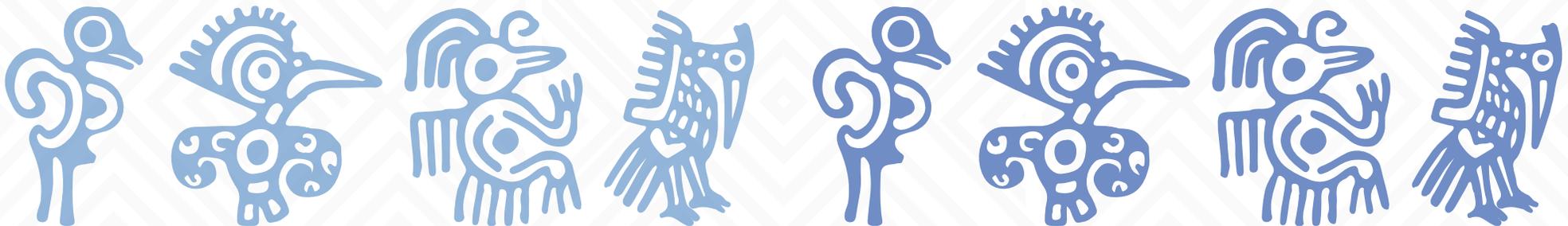
Objetivo: Analizar de manera crítica la participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia como una herramienta que permite la reconstrucción de una historia más equitativa, incluyente y respetuosa.

Actividad: Minga escolar de pensamiento “Aprendiendo de historia”

1. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes se organizan por roles siguiendo las orientaciones del docente para preparar la minga de pensamiento. La misma consiste en generar un diálogo colectivo, alrededor de las preguntas de investigación y en donde cada uno de los asistentes comparte su saber, hallazgos y pensamientos.
2. Identificar posibles invitados a la minga. Estos pueden ubicarse a nivel local, departamental o nacional (se sugiere elegir docentes de ciencias sociales y líderes comunitarios. De ser posible, planear invitados que pertenezcan a comunidades indígenas).
3. Definir la realización de la minga, ya sea de manera virtual o presencial, y establecer qué recursos y materiales se necesitan.
4. Realizar la convocatoria y citar tanto a los invitados como a la comunidad educativa. Aquí es clave que los y las estudiantes líderes de la iniciativa conformen comités de trabajo con tareas específicas así: comité logístico, comité moderador, comité de comunicación, comité relator. En la invitación se le sugiere compartir con invitados externos el texto Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia.
5. Realización de la minga de pensamiento teniendo como pregunta orientadora ¿De qué manera la participación de los pueblos ancestrales en el proceso de independencia permite la reconstrucción de una historia nacional más equitativa, incluyente y respetuosa? (HE) Abordar, esclarecer y concluir ideas alrededor de las demás preguntas planteadas.
6. Elaboración colectiva de las principales reflexiones y conclusiones de la minga. (HE)
7. Cierre reflexivo. En este momento, los estudiantes comparten sus apreciaciones sobre la minga de pensamiento realizada y sobre sus aprendizajes a lo largo de los diferentes momentos de enseñanza. (HE) (CE)



Habilidad por evaluar	<ul style="list-style-type: none">◆ Respetar diferentes posturas frente a los fenómenos sociales expresados durante el desarrollo de la minga escolar de pensamiento.◆ Reconocer la importancia histórica de aprender sobre los pueblos ancestrales de Colombia.◆ Organizar y participar en discusiones y debates académicos escolares.
Recomendación para evaluar	<p>(HE): En este punto, el docente podrá valorar la participación en la minga de pensamiento, así como la elaboración colectiva de un mapa conceptual por grupos-comité que recoja las reflexiones y conclusiones del tema abordado en la minga.</p> <p>(CE) En esta actividad, los estudiantes comparten tanto sus apreciaciones sobre la minga de pensamiento realizada como de sus aprendizajes a lo largo de los diferentes momentos de enseñanza.</p>



Referencias

Agreda, A; Mena, María; Meneses, Y; Hernández, C. (2020). Lenguajes incluyentes, alternativas democráticas. Colombia: USAID/OIM.

Alfonso, A. (2020). Caja de herramientas. Programa Pensamiento Crítico para Investigación e Innovación Educativa. Eje temático, Convivencia, paz e interculturalidad. Chasqui Abyalense. Abya Yala, esta tierra nuestra que denominan América. Anexo 1. Guía Abya Yala. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de:

<https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/December2020/Y03BE29CWh45bBgp487h.pdf>

<https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/July2020/Uh9fc2buONe3n2yHeyan.pdf>

Acevedo. E. (1968). Geografía pintoresca de Colombia: la Nueva Granada vista por dos viajeros franceses del siglo XIX, Charles Saffray [y] Edouard André / Eduardo Acevedo Latorre (p. 164). [recurso electrónico]. Bogotá: Arco Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134826

Agencia de Noticias UN (18 de mayo de 2017). Exposición rinde homenaje a los maíces criollos. Unimedios. Palmira: Universidad Nacional de Colombia.

Arca. Arte Colonial Americano. (s. f.) Universidad de los Andes, Colombia. Recuperado de <http://artecolonialamericano.az.uniandes.edu.co:8080/artworks/20220>

Archivo de Indias. (1800). ESTADO, 52, N.94. Recuperado de <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/65440?nm>.

Archivo General de la Nación (AGN). (1780), Colonia, Encomiendas, Tomo 14

—. (1789), Colonia, Miscelánea, Tomo 142.

—. (1800). Provincia de Nariño. [Cartografía]. Recuperado de <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/imagenes>.

—. (1803), Colonia, Caciques e indios, Tomo 15. Archivo General de Simancas. (1799-1800), SGU, LEG, 7247, 2. Recuperado de <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/show/1308694?nm>

Arteinformado. Espacio iberoamericano del arte. (2011). Oro Sagrado. Arte prehispánico de Colombia. Recuperado de <https://www.arteinformato.com/agenda/f/oro-sagrado-arte-prehispanico-de-colombia-43721>

Bonett, D. (1992). Los protectores de naturales en la Audiencia de Quito. Siglos XVII y XVIII. Quito: FLACSO/Abya-Yala.

Benlliure, M. (1892). Monumento a Isabel la Católica y Cristóbal Colón. [Escultura de bronce]. Recuperado de <https://www.fuenterrebollo.com/faqs-numismatica/numis-fotos/reyes-catolicos.html>

Botero, C. (2006). El redescubrimiento del pasado prehispánico de Colombia: viajeros, arqueólogos y coleccionistas 1820-1945. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad de los Andes.

Cabildo indígena muisca de Suba. (2019). Semillas de guardia. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Xmee-CYFvc>

Campo-Mier, E. (2004). Elementos tempranos de ingeniería en Ciudad Antigua. *Jangwa Pana*, 2(1), 74-78. <https://doi.org/10.21676/16574923.484>

Castaño, C. (2019). Chiribiquete: La maloka cósmica del Jaguar. Editorial SURA.

Cavo, J. (s. f.). La rebelión guajira del siglo XVIII. [Caricatura]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-6/la-rebelion-guajira-de-1769>

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (27 de diciembre de 2017). Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. [Ley 1874 de 2017].

De Plaza, J. A. (1850). Compendio de la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831 para el uso de los colejos nacionales i particulares de la República, i adoptado como texto de enseñanza por la dirección jeneral de instrucción pública. Imprenta del Neogranadino. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/75>

Descubrir. (2020). En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/descubrir>

Duque Cañas, J. P. (2017). San Agustín. Credencial Historia. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/san-agustin>

Dussel, E. (1994). 1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. CLACSO. Recuperado de <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/501/LD-300-121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Echeverri, M. (2018). Esclavos e indígenas. Pueblos realistas en la Era de la Revolución. Reforma, revolución y realismo en los Andes septentrionales, 1780-1825. Bogotá: Imageprinting Ltda.
- Editorial Norma. (2000). Continentes. Atlas de geografía e historia. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Égüez, P. (2001). Grito de los excluidos. [Mural en cerámica]. Recuperado de <https://twitter.com/paveleguez/status/1282351900986408968/photo/1>
- El Tiempo (2018). Postales de Chiribiquete: tesoro de la humanidad que está en Colombia. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/fotografias-del-parque-chiribiquete-238450>
- Especiales de la Presidencia de la República de Colombia. (s. f.). ¿Dónde queda Chiribiquete? Recuperado de <http://especiales.presidencia.gov.co/Documents/20180622-especial-chiribiquete/especial-chiribiquete.html>
- Espinosa, J. (1845-1869). Batalla de Tacines Cerca de Buesaco y Pasto, Nariño. [Óleo sobre tela]. Recuperado de <http://semanahistoria.com/politica/>
- Falchetti, A. M. (2010). El ocaso del Gran Zenú. En Calvo, H. y Meisel, A. Cartagena en el siglo XVI (pp. 68-90). Cartagena: Banco de la República.
- Friede, J. (1979). Proceso de aculturación del indígena en Colombia. Boletín Cultural y Bibliográfico LABLAA, 16(1), 8-26.
- Friedemann, N. S. de y Arocha, J. (1982). Herederos del jaguar y la anaconda. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I. Colombia: MNR Ediciones.
- Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta. (s. f.). Sierra Nevada de Santa Marta Parques y resguardos. [Cartografía]. Recuperado de <http://www.prosierra.org/index.php/component/content/article/29-la-sierra-nevada/31-division-politico-administrativo>
- Giraldo Jaramillo, G. (1957). El verdadero descubridor de la cultura agustiniana. Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, 15(4), 1-8.
- Guerrero, B. (julio 20 de 2019). El turismo comunitario devolvió la paz en Ciudad Perdida. Semana Rural. Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/el-machu-pichu-de-colombia-queda-en-ciudad-perdida-magdalena-/1030>
- Gutiérrez de Alba, J. (1822-1897). Indios de las cercanías de Pasto. [Acuarela]. Recuperado de <https://www.banrep.gov.co/impresiones-de-un-viaje/index.php/laminas/view?id=441&&>

- (1873). Grupo de indios. [Acuarela sobre papel blanco]. Colección del Banco de la República. Banco de la República. Biblioteca Virtual. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/225>
- (1875). Indio de Mocoa, procedente de la tribu Andaquí. [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/417>
- Gutiérrez, J. (2012). Los indios de Pasto contra la República (1809-1824): las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto durante la guerra de independencia. Bogotá: ICANH, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Herrera Ángel, M. (1993a). Los señores del Zenú. Credencial Historia 44. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-44/los-senores-del-zenu>
- (1993b). Los señores Muisca. Credencial Historia, 44. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-44/los-senores-muisca>
- (2002). Ordenar para controlar: Ordenamiento espacial y control político en las Llanuras del Caribe y en los Andes Centrales Neogranadinos. Siglo XVIII. Bogotá: Academia Colombiana de Historia - ICANH.

Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH). (2011). Parque arqueológico nacional de San Agustín. Guía para visitantes. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Jaramillo Uribe, J. (1970 diciembre) Algunos aspectos de la personalidad histórica de Colombia. Revista de la Dirección de Divulgación Cultural Universidad Nacional de Colombia. (7).

— (1989). La administración colonial. En Nueva Historia de Colombia I. (pp. 175-192). Bogotá: Planeta Colombiana. La Guajira en 1789, por el gobernador Juan Álvarez. (1789). [Cartografía]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-6/la-rebelion-guajira-de-1769>

Lame, Q. (1987). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Langebaek, H. (2019). Los Muisca. La historia milenaria de un pueblo chibcha. Bogotá: Editorial Nomos.

Laurent, V. (2005). Comunidades Indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Bogotá: ICANH.

Lépicié, N. (1775). El patio de la aduana [de la Haya]. [Óleo sobre lienzo]. Museo Thyssen. Recuperado de <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/lepicie-nicolas-bernard/patio-aduana>

Martínez , V. G. (2015). La fundición ancestral colombiana: un tejido de procesos técnicos y artísticos en la orfebrería votiva muisca (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Melo, J. O. (2020) Colombia: Una historia mínima. Bogotá. Editorial Planeta.

— (1996). Historiografía colombiana: realidades y perspectivas. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/362/1/MeloOrlando_2009_HistoriografiaColombiana.pdf

Paz, M. (1820-1902). Indios del pueblo de la Laguna [Acuarela]. Recuperado de <https://www.wdl.org/es/item/9077/>

Pérez Saffon, F. (9 de julio de 2018) ¿De qué se tratan las representaciones milenarias del Chiribiquete y La Lindosa? Arte Rupestre. Arcadia. Recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/arte/articulo/>

representaciones-milenarias-y-arte-rupestre-serrania-chiribiquete-la-lindosa-fernando-urbina/69938/

Polo, J. (2011). Los indígenas de la Guajira en la independencia de las provincias caribeñas de la Nueva Granada: una aproximación. Memoria y sociedad, 15(30), 21-37.

Poma, Guamán. (1615). El encomendero en litera. [Dibujo]. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100285.html>

Ramírez Zavala, A. L. (2011). Indio/indígena, 1750-1850. Historia Mexicana, LX(3),1643-1681. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60023594007> Reichel-Dolmatoff, G. (1989). Colombia indígena, periodo prehispánico. En Nueva Historia de Colombia I (pp. 27-68). Bogotá: Planeta Colombiana.

— (1997). Arqueología de Colombia: un texto introductorio. Biblioteca Familiar Presidencia de la República.

Reina, Carlos. (2017). Análisis y caracterización a nivel funcional, simbólico y descripción morfológica de los granos de almidón, de variedades de yuca usadas en las familias Mendoza y Sueroke, miembros de la comunidad Uitoto resguardo de Monochoa. Tesis presentada para optar el título de Arqueólogo. Bogotá, D. C.: Facultad de Estudios del Patrimonio Cultural - Universidad Externado de

Colombia. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/452/1/IAA-spa-2017-An%C3%A1lisis_y_caracterizaci%C3%B3n_a_nivel_funcional.pdf

Reclus, É. (1881). *Voyage à la Sierra Nevada de Sainte Marthe*. Paris, Librairie Hachette et Cie. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/riohacha/actividad/laguajira-primigenia>

Saether, S. A. (2005). *Identidades e Independencia en Santa Marta y Riohacha 1750-1850*. Bogotá: ICANH, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

—. (2008). La Independencia y la redefinición del concepto de Indianidad alrededor de Santa Marta, Colombia, 1750-1850. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (9), 3-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=855/85550903>

Serje de la Ossa, M. (2017). *Arquitectura y paisaje en la sierra tairona*. Credencial Historia. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/arquitectura-y-paisaje-en-la-sierra-tairona>

SURA y Fundación Escuela Nueva (2015). *Caja de Sabiduría Ancestral. Guía de Aprendizaje Nivel Uno*. Bogotá: Grupo Editorial SURA.

Taller de los hermanos Cabrera (Atribuido). (1839-1847). Fray Bartolomé de las Casas. [Óleo sobre tela]. Recuperado de https://www.museodominico.gob.cl/620/w3-article-97002.html?_noredirect=1

Taller El Escultor. (2018). Taller. Recuperado de <https://www.facebook.com/TallerElEscultor/>

Therrien M. (1992). Persistencia de prácticas indígenas durante la colonia en el altiplano cundiboyacense. En *Los chibchas de los Andes Orientales*. Simposio llevado a cabo en el VI Congreso de Antropología en Colombia, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Todorov, T. (1982) *La Conquista de América: El problema del Otro*. Ed. Siglo XXI.

Triana, M. (1910) Tipo de indio Goajiro. [Fotografía]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/68033267/586-MYS-30-1-130-3>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (2020). Parque Museo Arqueológico de Villa de Leyva. Proceso de excavación observatorio solar. [Vestigio arqueológico]. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/vie/extension/unidades/museos_uptc/mus08

Uribe, M. A. (s. f.) Las aves en la orfebrería prehispánica del Cauca Medio. Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República de Colombia. Recuperado de <https://banrepcultural.org/boletin-cultural/content/las-aves-en-la-orfebrer%C3%ADa-prehisp%C3%A1nica-del-cauca-medio-contenido-asociado-al-bcb-91>

Uribe, M. V., y Osorio, Álvaro. (2006). Ciudad Perdida: un paisaje cultural en la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia. *Jangwa Pana*, 1(1), 123–132. <https://doi.org/10.21676/16574923.473>

Walhouse, E. (1843). Santa Marta. [Acuarela]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/santa-marta-ap0005>

—. Provincia de Túquerres. Vista de la Laguna Verde. [Acuarela]. Recuperado de <https://historiabreve.com/memoria-cultural-pueblos-de-colombia/>





La educación
es de todos

Mineducación

@mineducacion 

@mineducacioncol 

@mineducacion 

ministerio de educación nacional 

www.mineducacion.gov.co