

**Historia cultural muisca:
Propuesta de enseñanza para un aprendizaje significativo.**

**Presentado por:
Cristian Eduardo Santamaría Martínez**

**Asesores:
Olga Marlene Sánchez Moncada
Wilson Darío López Gómez**

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en ciencias sociales**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de ciencias sociales
Línea de investigación y enseñanza de la historia
Bogotá D.C
2022**

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por estos años de formación y de experiencias, al profesor Wilson López por la asesoría del primer capítulo y a la profesora Marlene Sánchez por guiar y acompañar el desarrollo de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: LA HISTORIA CULTURAL Y LA CULTURA MUISCA.....	17
1. HISTORIA CULTURAL: UN LUGAR COMÚN PARA LA HISTORIA Y LA ANTROPOLOGÍA.....	17
2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CULTURA?.....	21
3. HISTORIA CULTURAL MUISCA.....	23
3.1 Generalidades de los muisca.....	23
3.2 Cultura muisca: mitos, leyendas, conocimientos y prácticas.....	27
3.2.1. Mitología y leyendas de la cultura muisca.....	28
<i>Chiminigagua</i>	30
<i>Bachué</i>	30
<i>Bochica</i>	31
<i>Chibchacúm</i>	31
<i>Cuchavira</i>	32
<i>Nemcatacoa</i>	32
<i>Creación del sol y la luna</i>	32
<i>La cacica de Guatavita</i>	33
3.2.2. Prácticas muisca.....	34
<i>Chamanismo y Rituales</i>	34
<i>Cultos</i>	35
<i>Sacrificios</i>	36
<i>Entierros</i>	38
<i>Orfebrería, alfarería y pictografía</i>	39
3.2.3 Conocimientos muisca.....	41
CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA MUISCA.....	43
1. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL (IPN).....	43
2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	44
2.1 Elementos teóricos del aprendizaje significativo.....	45

2.2 La evaluación significativa.....	48
2.3 El aprendizaje significativo en la educación formal.....	49
3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CULTURA MUISCA.....	49
3.1 Sesión 1: Generalidades muiscas.....	50
3.1.1 Chibchas y muiscas.....	51
3.1.2 Contextualización geográfica.....	51
3.1.3 Aspectos políticos, sociales y económicos.....	51
3.2 Sesión 2: Mitos y leyendas.....	52
3.3 Sesión 3: Pensamiento originario.....	52
3.3.1 Chamanismo y rituales.....	52
3.3.2 Cultos, sacrificios y entierros.....	53
3.4 Sesión 4: Orfebrería, alfarería y pictografía.....	53
3.5 Sesión 5: Astronomía, arquitectura, simbología, contabilidad, uso de plantas.....	53
4. PLAN DE ACTIVIDADES.....	54
5. EVALUACIÓN.....	55
CAPITULO 3: SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....	57
1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DESDE UN ENFOQUE INTERPRETATIVO.....	58
2. PROCEDIMIENTO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	60
3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	61
3.1 Reconstrucción de la experiencia.....	61
3.2 La interpretación de la experiencia.....	65
3.3 Síntesis.....	66
CONCLUSIONES.....	68
BIBLIOGRAFÍA.....	71

IMÁGENES

Imagen 1. Jerarquía social muisca.....	26
Imagen 2. Momia muisca.....	38
Imagen 3. Pictografías situadas en la región de Sibaté-San Benito-Soacha.....	41
Imagen 4. Tunjo marioneta.....	63

MAPAS

Mapa 1. Territorio muisca.....	24
--------------------------------	----

ANEXOS

Anexo 1.....	73
--------------	----

CUADROS

Cuadro 1. Plan de actividades.....	54
------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

Las comunidades históricamente oprimidas, como las campesinas, las afro y las indígenas, han prolongado su lucha y su resistencia desde todos los ámbitos de la sociedad: luchas políticas para el reconocimiento de sus derechos y la recuperación de sus territorios, resistencias económicas por medio de una economía más comunitaria, solidaria y humana, reivindicaciones sociales acorde a sus necesidades y resignificaciones culturales desde los sentidos y las interpretaciones que son propias de las comunidades.

La noción de inferioridad del tercer mundo frente al primer mundo, del inculto frente al civilizado, heredada del colonialismo europeo, no es más que una apariencia que se ha legitimado por los discursos históricos del “desarrollo”, idea de por sí alejada del verdadero desarrollo humano. Para centrarnos en un caso concreto, “la inferioridad del indio ha sido una de las grandes falsedades de los últimos 500 años” (Dolmatoff, 1991, p. 20). La satanización, el menosprecio y el tono despectivo con que generalmente se considera al indígena es producto de una gran ignorancia sobre las grandes culturas indígenas que poblaron nuestro continente antes de la conquista, y sobre las culturas indígenas actuales.

Ya decía el antropólogo Dolmatoff (1991), es tal el grado de imposición cultural que:

La falsedad se impuso y ha seguido propagándose hasta nuestros días, multiplicada y extendida por la mayoría de los representantes de la Iglesia, de los gobiernos, de historiadores y viajeros, literatos y divulgadores; las sociedades, tanto de los Andes como de las tierras bajas tropicales, han sido difamadas y calumniadas, marginadas, perseguidas y aun físicamente exterminadas. (p. 21)

Hasta la palabra “indio” es usada todavía como insulto o para referirse a algo, o a alguien, despectivamente y con recelo. Las órdenes religiosas que llegaron a territorio colombiano afianzaron los lazos de dependencia de los indígenas con los colonos por medio de la cruz antes que con la espada. Aquellos intelectuales que justifican el actuar, si no de todos, de algunos cronistas, conquistadores y eclesiásticos, no hacen sino profundizar la imposición cultural y moral a que fueron sometidos nuestros antepasados.

Los historiadores y arqueólogos de antes de la década de 1960 se caracterizaban por justificar la actividad misionera y conquistadora de civilizar y evangelizar a los nativos, en un intento por acomodar las diversas culturas a la homogénea mentalidad colonial y monoteísta propia del occidental. En el estudio de los muiscas, tenemos el caso de Barradas (1950) al afirmar que:

Se ha difundido por América un movimiento indianista de carácter comunista, que se apoya en un americanismo lírico y sentimental, basado en ideas preconcebidas y no en la realidad, y que niega que tanto España como la Iglesia católica hayan hecho algo a favor de los indios. Este indigenismo pretende, falseando la verdad, considerar que el español, el cura y el religioso no han hecho otra cosa que esclavizar y embrutecer al indio, el apoderarse de sus bienes y el llevarlo a la extinción. (p. 20)

También es el caso de Zerda (1972): “solamente los pueblos de una alta cultura intelectual, guiados por la luz de la razón, y con el auxilio de la verdadera filosofía, han podido comprender los atributos de un solo Dios verdadero” (p. 132); afirmaciones que infravaloran el pensamiento mítico y el politeísmo, propio de los primeros seres humanos.

El caso de las comunidades indígenas en Colombia demuestra los intentos por prevalecer desde la devastadora imposición colonial en el siglo XVI hasta hoy. Con la constitución política de 1991, y con las luchas previas de organizaciones nacionales y regionales, campesinas e indígenas, se les otorga a las comunidades indígenas ciertos derechos territoriales y culturales principalmente, lo cual, resignifica las identidades locales, regionales y nacionales, dotándolas de un carácter heterogéneo, múltiple y diverso.

No obstante, se puede apreciar que aún no hay un verdadero reconocimiento de los derechos indígenas en el país. Además, se evidencia un desconocimiento parcial de las culturas originarias y de las que aún existen. Más aún, se prolonga el histórico conflicto armado y la violencia generalizada que ha sumido a toda la población en la pobreza, la miseria y la tragedia, al peligro, a la incertidumbre...

No se ha superado el legado colonial. En la historia contemporánea, las comunidades indígenas gozan de ciertos derechos legales, pero, en la práctica, se ha pretendido integrar a los indígenas a la sociedad occidental, es decir, se les niega su cultura propia en pro de la aceptación de los valores de tal sociedad, y se les arrebató las pocas tierras, que han conservado y recuperado, en nombre del

progreso. Por ello, el estudio de tales comunidades requiere cierto aprecio, admiración y respeto por su riqueza y diversidad cultural.

Ahora bien, la pertinencia de abordar enfática y profundamente el tema de la cultura, y de las culturas indígenas, conociendo sus problemas económicos, políticos y sociales, desde la enseñanza de la historia y, en definitiva, desde la educación, reside en aportar a dichas luchas, atacando el desconocimiento y promoviendo el reconocimiento de las comunidades indígenas desde la visibilización de su riqueza cultural.

Se puede afirmar que el problema no solo reside en la falta de voluntad política, y en la violencia prolongada por el Estado y por grupos armados, afines o no a él, durante la historia republicana del país. El desconocimiento y el trato despectivo hacia los indígenas indican un problema de educación histórica y de reconocimiento de la diversidad cultural.

Ya no se habla, entonces, de una lucha meramente política, económica, social y cultural, pues agregamos una lucha educativa que enmarca el conjunto y el sistema de conocimientos no promovidos por el occidentalismo internalizado y naturalizado en nosotros los “no indígenas”. Y esto nos lleva a cuestionar la enseñanza de la historia en la institución escolar y, específicamente, la enseñanza de las culturas indígenas originarias y actuales, pues estamos girando aún hacia modelos copiados del “primer mundo”, lo que no da cabida a sentir patriotismo por la nación proclamada en la constitución.

En gran parte de las instituciones educativas oficiales se impartía una historia tradicional, caracterizada por ser una historia política que promovía el amor a la patria y a sus héroes y pretendía en los estudiantes la memorización de hechos sin una problematización de estos,¹ una “historia tradicional de blancos y mestizos, que exaltaba la herencia cultural hispana y católica y trataba a los pueblos indígenas como primitivos e incivilizados” (Londoño, Aguirre & Sierra, 2015, pp. 15-16). Por lo anterior, se afirma que el conocimiento de los procesos históricos está ligado a los intereses de las distintas ideologías del pasado, concretadas en el presente y proyectadas en el futuro.

¹ Según el estudio de Londoño, Aguirre & Sierra (2015), entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX los textos escolares eran el principal recurso didáctico de los profesores y sus contenidos eran enseñados de manera conductista.

Ahora bien, es a partir de la constitución política de 1991 que la educación experimenta cambios normativos, produciendo nuevos debates en torno a la enseñanza de la historia. Concretamente, con la Ley General de Educación (115 de 1994) se flexibiliza la construcción del PEI y del currículo al otorgar a las instituciones educativas cierta autonomía, pues se establecen unos lineamientos, unos estándares y unas competencias que, en la mayoría de los casos, deben guiar dicha construcción.

Esta configuración en la enseñanza de la historia está ligada a los cambios en la manera de hacer historia (historiografía), producidos por los debates dados en el seno de la disciplina. Es entonces cuando la noción de Nueva Historia, que venía gestándose desde 1970 en el medio académico y cultural colombiano (por ejemplo, con historiadores como Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo) por la influencia de corrientes intelectuales como la Escuela de los Anales y el marxismo (Londoño, Aguirre & Sierra, 2015), se potencia y se pone en práctica.

Tal noción supuso “nuevas visiones e interpretaciones de la historia nacional que tienen en cuenta, entre otros aspectos, la diversidad étnica, social y cultural de la población colombiana; e igualmente los roles sociales y políticos de las mujeres y de las minorías étnicas” (Londoño, Aguirre & Sierra, 2015, p. 16). Romper aquellos esquemas de enseñanza tradicionales y crear o aportar a la construcción de otros es una de las funciones de nosotros los educadores, procurando ser lo más veraces posibles en el escrutinio de la historia y en su posterior enseñanza, y prescindiendo de todo anacronismo moral.

Para Londoño, Aguirre & Sierra (2015) en algunos colegios públicos y privados de Bogotá, el desconocimiento generalizado, o la escasa información que las personas tienen al respecto, es producto de la poca intensidad con que se dan prácticas educativas en las escuelas y colegios que diluciden el tema de las culturas originarias, centrándose, en cambio, en la antigüedad europea. Además, “este problema del desconocimiento de una información importante no es solamente la barrera lingüística, sino también obedece ocasionalmente a una actitud, la de no querer saber nada de los indios” (Dolmatoff, 1991, p. 24)

Y, según mi experiencia en los colegios (como estudiante y como profesor), en tales casos en los que se propone una enseñanza así, se resaltan las dimensiones políticas y económicas de manera general, y una visibilización de su dimensión cultural bastante descriptiva y superficial, a excepción

de algunos intentos allí por reivindicar las culturas desde el seno del ámbito universitario y académico.

El fortalecimiento, la visibilización, la reivindicación y la resignificación de las diversas culturas indígenas para su reconocimiento como actores sociales en la construcción de sociedad, en el caso de las comunidades indígenas actuales, y como poseedores y transmisores de la riqueza cultural originaria, en el caso de las ya parcial o totalmente inexistentes, requiere preguntarse cómo desde la educación se puede lograr lo anterior, teniendo en cuenta que desde el 2017 la Ley 1874 establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia.

Desarrollaré aquí un caso concreto, la enseñanza de la cultura muisca originaria². Si bien, aún existen descendientes que mantienen su cultura, es de mi interés abordar la cultura originaria, aquella que no había sido perturbada por los colonos. Esto por mi afinidad al pensamiento ancestral de aquellos seres humanos enmarcados en una cultura y una moral de las que emanaba una naturaleza humana más pura.

Este trabajo contiene, por un lado, un interés político, en contravía con los ideales fomentados por las políticas que invisibilizan, reprimen y eliminan a las comunidades históricamente excluidas, propias de ideologías como el capitalismo y el colonialismo; por otro lado, contiene un interés moral, contrariando el legado de los ideales monoteístas, propios del occidentalismo medieval, eurocéntrico, colonial e imperial y de su interés por civilizar, en favor de la cosmovisión de las culturas originarias, en este caso, de los muisca; y, siendo una propuesta educativa, no carece de un interés educativo, por el contrario, se pretende, desde la educación, estimular el conocimiento y el reconocimiento de los muisca y de las comunidades indígenas, pues “somos sus descendientes, ligados a ellos por lazos étnicos y culturales. Sólo que tales vínculos han sido opacados por el proceso histórico desde aquel choque violento en que se impuso la cultura europea hasta nuestros días negando nuestro ser” (Beltrán, 1993, p. 17).

La problemática de la enseñanza de esta temática en las instituciones educativas significa la falta de reconocimiento de las raíces culturales y biológicas que guardamos con aquellos. Dicho lo anterior, es preciso preguntarse ¿cómo, por medio de la visibilización de la cosmovisión y las

² Utilizo la noción *originario* para evitar los términos *prehispánico* y *precolombino*, ya que pueden resultar problemáticos por tomar como puntos de referencia en el tiempo la llegada de Colón y de España.

prácticas de los muisca originarios, se puede enseñar su historia y su cultura con el fin de lograr su reconocimiento y su resignificación en un contexto escolar formal?

Para responder a esta cuestión, se propone como objetivo general de este trabajo, diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia de la cultura muisca originaria, desde la visibilización de algunos de sus elementos culturales, para su reconocimiento y resignificación en un contexto escolar formal. Para lograrlo, se establecen cinco objetivos específicos:

- Enmarcar histórica y culturalmente a los muisca originarios desde la historia cultural, en un ejercicio de interpretación de su cosmovisión y de sus prácticas, es decir, de sus representaciones.
- Identificar los elementos que componen y dan valor a la cultura muisca para su enseñanza.
- Elaborar y aplicar talleres pedagógico-didácticos de los elementos culturales a enseñar, desde los postulados del aprendizaje significativo.
- Producir un video como material educativo, donde se sinteticen los elementos culturales tratados en esta propuesta y se complemente la práctica educativa.
- Analizar sistemáticamente los resultados, el aporte y los alcances de la propuesta que sume a la construcción de propuestas pedagógicas de enseñanza de las culturas originarias y, específicamente, de la cultura muisca.

Esta propuesta debe aportar a la resignificación, a la visibilización y a la reivindicación de nuestras raíces culturales y de las comunidades aún excluidas, no sólo desde la enseñanza de la historia, también de las realidades históricas en su complejidad. Ello para promover en los estudiantes, y en las personas en general, el conocimiento de la riqueza cultural de las culturas originarias y lograr así los intereses propuestos.

También apunta a la visibilización, a la inclusión y al reconocimiento de las comunidades indígenas en las actuales realidades nacionales y mundiales; implícitamente se aboga por la visibilización, la inclusión y el reconocimiento de otras comunidades históricamente excluidas, en favor del fortalecimiento de sus identidades y del reconocimiento de sus derechos, pero “es imperativo que haya más interés en escudriñar ese pasado, en traerlo a la vida, y, por comparación con otras culturas del mundo, situarlas en la posición que les corresponde en la cultura universal” (Arango, 1981, p. 25).

Una propuesta de enseñanza de la cultura muisca permite alcanzar los intereses y los objetivos propuestos, así como sopesar los resultados y los alcances de esta propuesta. Es un intento por relacionar la cultura muisca con los modelados culturales de los estudiantes, incitando a la crítica y a la autocrítica en éstos sobre esta relación. Para ello, elementos culturales como los mitos, las leyendas, las prácticas y los conocimientos de la cultura muisca originaria constituirán el eje central de ésta propuesta de enseñanza y del material educativo (video) que es producto de la misma, por medio de los cuales, los estudiantes de grado 5° del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) a quienes va dirigida la propuesta, serán acercados al conocimiento originario de esta cultura.

Este trabajo se divide en tres capítulos: el primero, aborda los postulados de la historia cultural, de la antropología interpretativa y de la historia de las mentalidades, creando un marco teórico de referencia para abordar históricamente a la cultura muisca. Se ofrece, además, una definición de cultura, a partir de ese marco de referencia, para distinguir elementos diferenciales y comunes entre la variedad de nociones al respecto, y, por último, se presentan los elementos culturales muisca a enseñar, desde un ejercicio interpretativo de la información extraída de fuentes secundarias.

El capítulo dos, muestra una caracterización institucional y de la enseñanza de las ciencias sociales en el IPN, centro educativo que acogió la propuesta, también se establece un marco teórico de referencia, a partir de los postulados del Aprendizaje Significativo (AS), para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su manera de proceder. Se toman algunos criterios evaluativos que derivan del anterior enfoque pedagógico, y se especifican las sesiones y actividades que componen la propuesta.

El capítulo tres, alude a la sistematización de la experiencia de enseñanza de la cultura muisca originaria con los estudiantes de grado 5° del IPN, a partir de un enfoque hermenéutico-interpretativo que guía el análisis sistemático desde un relato descriptivo de la experiencia, una interpretación del mismo, y una conjeturación a manera de síntesis.

Finalmente, se exponen las conclusiones del trabajo. De manera adicional, el video titulado *“Historia y cultura muisca: el relato de un tunjo”*, dirigido a niños, recoge en términos generales los elementos culturales muisca expuestos en el primer capítulo, a partir del relato ficticio de un tunjo del año 900 que ha perdurado hasta la actualidad y que se transformó en un ser animado y hablante por los *hilos de vida* con los que fue dotado por aquella persona que lo encontró en el año

2020. Aquí el link de internet para su visualización: <https://www.youtube.com/watch?v=SLVAjI-WK0s>

CAPÍTULO 1

LA HISTORIA CULTURAL Y LA CULTURA MUISCA

El conocimiento de las culturas originarias ha sido posible por los aportes de la antropología y la arqueología y por los saberes de las comunidades. Como consecuencia, constituyen el principal marco de referencia para el conocimiento de nuestras culturas originarias. Este trabajo trata de abordar históricamente la enseñanza de la cultura muisca, el enfoque histórico y antropológico será de tipo hermenéutico que fundamente las interpretaciones de las fuentes secundarias, los vestigios arqueológicos, las crónicas, la tradición oral y los relatos mitológicos y legendarios muisca, por lo que se prescindirá de enfoques materialistas de la historia y la cultura.

La historia cultural, como rama de la historia, brinda elementos para la interpretación y la representación de las diversas y diferentes culturas, apoyada en este caso en la antropología, descentrando -sin excluir- los aspectos políticos y económicos del análisis social de cualquier grupo. A continuación, se presentan algunos elementos de la Historia Cultural y de la Antropología que permitan visibilizar los elementos culturales muisca susceptibles de ser enseñados.

1. HISTORIA CULTURAL: UN LUGAR COMÚN PARA LA HISTORIA Y LA ANTROPOLOGÍA

Peter Burke (2006), uno de los más grandes representantes de la historia cultural, dota de solidez teórica a ésta en su libro *¿Qué es la historia cultural?* Además de una fundamentación ontológica y epistemológica, establece la función del historiador cultural. La intuición, los métodos cuantitativos, la búsqueda de significados, el análisis de las prácticas y las representaciones, el carácter descriptivo y la forma de relato que atribuía a la historia cultural y al historiador cultural se reduce a lo que él llama el común denominador, que:

Podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación. Conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana, pero una aproximación al pasado en términos del simbolismo no es sino una interpretación entre otras. (p.15)

Es precisamente la búsqueda de significados y la interpretación de las representaciones muiscas, de su simbolismo, lo que nos permite tomar elementos de este tipo de historia, tal como lo hacían los clásicos de la historia cultural en Europa que entonces se centraban en las obras de arte, ciencia, escritura o cualquier otro vestigio cultural (Burke, 2006). Para el caso de este trabajo, son los mitos, las leyendas, las prácticas y los conocimientos muiscas el canon de obras que me interesa dilucidar.

Claramente, este enfoque tiene sus raíces en Europa, pero sus exponentes brindan herramientas teóricas para la comprensión cultural de cualquier grupo; leían en las obras la evidencia de la cultura estudiada y el periodo en que se creaban, ampliando el ejercicio hermenéutico interpretativo (Burke, 2006). Esta tarea es más ardua en el caso muisca, pues carecían de escritura y su cultura ha sido transmitida por cronistas, eclesiásticos y por la tradición oral de sus actuales descendientes; gran parte de ella desapareció o fue alterada en el proceso de colonización. Los antropólogos e historiadores han recurrido necesariamente a esas fuentes.

El periodo clásico de la historia cultural posee elementos pertinentes en el estudio de culturas antiguas u originarias. Burke (2006) afirma que Burckhardt³, prestó poca atención a la historia de los acontecimientos y evocaba lo que denominaba los elementos recurrentes, constantes y típicos de una cultura pasada. ¿Cuáles serían los elementos recurrentes, constantes y típicos de la cultura muisca? Su cosmovisión encierra todo el conjunto de valores e ideas que tenían sobre la existencia, la realidad, los otros y sobre sí mismos. Esto se ilustrará en el marco conceptual.

Otro clásico de la historia cultural, Huizinga⁴, hacía énfasis en los patrones de cultura. Esto consistía en “describir los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y sus expresiones o encarnaciones en obras literarias y artísticas. El historiador, sugería, descubre estos patrones culturales estudiando temas, símbolos, sentimientos y formas” (Burke, 2006, p. 22).

La historia de las mentalidades, noción originada en el siglo XX en el seno de la escuela historiográfica francesa Annales, también se preocupaba por el pensamiento y el sentimiento de una época dada; una mentalidad colectiva precisamente, pues “la mentalidad de un individuo histórico, siquiera fuese la de un gran hombre, es justamente lo que tiene en común con otros hombres de su tiempo” (Le Goff, 1974, p. 2). Necesariamente, la noción *mentalidad* relaciona la

³ Historiador cultural del siglo XIX.

⁴ Historiador cultural de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX

historia con la psicología social, pues las mentalidades son intrínsecas a las estructuras sociales históricas.

El interés por esta historia proviene de la descentralización de la historia económica en pro del análisis cultural y social de un grupo desde el estudio de las mentalidades del mismo. “La historia de las mentalidades es a la historia de las ideas lo que la historia de la cultura material es a la historia económica” (Le Goff, 1974, p. 5). No obstante, historia de las mentalidades e historia de las ideas son nociones diferenciadas entre sí, pues la primera está ligada a la cultura y, por ende, al sistema de valores y creencias, mientras que la segunda se inserta en el campo del intelecto humano condicionado por la cultura y la mentalidad del grupo estudiado.

Las mentalidades, ligadas a los pensamientos y sentimientos, complejizan el análisis histórico que la historia económica y política deja esbozado, valiéndose de la investigación arqueológica y recurriendo a documentos, relatos y obras de arte que atestiguan sentimientos y pensamientos de la mentalidad común. Se trata pues de una historia de la representación de los fenómenos objetivos (Le Goff, 1974), susceptibles de ser interpretados. Así, las mentalidades históricas, en tanto representaciones, forman parte del análisis cultural. Las representaciones muiscas requieren un ejercicio hermenéutico interpretativo que dilucide su cosmovisión general. Aunque ésta sería una interpretación de entre muchas, las cuales pueden converger o divergir de la que se presenta aquí. No obstante, más que una interpretación, este trabajo presenta elementos característicos susceptibles de ser enseñados.

Ahora bien, la relación evidente de la historia con la antropología empezó a ser fructífera desde la década de 1960. Fue entonces cuando, también, otras ciencias sociales buscaban explicaciones culturales a problemas económicos, políticos, sociales, psicológicos y geográficos. Las obras de los antropólogos Claude Lévi- Strauss y de Clifford Geertz han sido la principal influencia en lo que se llamó antropología histórica, “si bien historia antropológica podría haber resultado más apropiado” (Burke, 2006, p. 47). Esto en un contexto en el que el anticolonialismo y el feminismo cobraban fuerza en los análisis culturales. Para Geertz (2003), “el análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas” (p. 32), lo que llama *descripción densa*. Pero las interpretaciones hechas por el observador son de segundo orden, pues sólo pueden ser de primer orden si el intérprete hace parte del grupo estudiado, por lo

que se debe medir la validez de nuestras explicaciones basado en la imaginación científica para contactar la vida de gentes extrañas (Geertz, 2003).

También para esa década, la antropología, específicamente la arqueología y la etnología, reconfiguran sus postulados teóricos y metodológicos para la comprensión de los grupos humanos. La etnología, desde entonces, está “basada en el humanismo, en una humanitas que tenía en cuenta, tanto las bases biológicas como las psicológicas de la conducta humana.” (Dolmatoff, 1991, p. 23). Por su parte, la arqueología, para el estudio de culturas originarias, dilucida sólo una parte de la cultura material conservada, lo que induce a una visión parcial y a posibles valoraciones sesgadas. Y es cierto, al menos parcialmente, que “ni la cerámica ni la industria lítica y metálica de un pueblo son el reflejo fiel de su cultura” (Pérez de Barradas, 1950, p. 126), pero son fuente ineludible en la definición de una cultura de la que casi no se tienen vestigios. Por ello, tales elementos deben ser interpretados.

El ejercicio interpretativo de las culturas originarias debe desentrañar la información y el conocimiento provenientes de cronistas de fuerte influencia eclesiástica y afines al colonialismo, para resignificar su sentido. En el caso muisca, provienen de cronistas como Fray Pedro Simón, Fray Alonso de Zamora, Lucas Fernández de Piedrahita, Juan Rodríguez Freile, Pedro de Aguado y otros.

No obstante, otra fuente de conocimiento e información al respecto la encontramos en la tradición cultural transmitida de forma oral y performativa, puesto que, aunque los muisca no tenían escritura y lo que sabemos de ellos ha sido contado tanto por cronistas como por los pocos descendientes directos de aquellos, éstos últimos usan la lengua española y han rescatado parte de su lengua y de sus interpretaciones y prácticas culturales. A pesar de que el ejercicio interpretativo parezca poco veraz y objetivo por su naturaleza hermenéutica, es pertinente la constante crítica de las fuentes, y cuestionarse el por qué y el para qué se crearon los vestigios culturales estudiados.

En síntesis, los elementos de la historia cultural que permitirán el desarrollo de la propuesta pedagógica son la preocupación por lo simbólico y su interpretación -que evidenciará la cultura muisca y el periodo de sus representaciones, apelando a sus elementos recurrentes, constantes y típicos o a los patrones culturales que se dilucidan en ellas- y el interés por los pensamientos y sentimientos presentes en su mentalidad histórica. De la antropología, los elementos a usar son el conjeturar, analizar y explicar, desde un análisis interpretativo, los elementos culturales muisca;

esto basado en un humanismo biológico y psicológico de la conducta humana y en los vestigios arqueológicos que sustentan su simbolismo en el ejercicio hermenéutico. Tales son los elementos teóricos pertinentes para dilucidar los elementos culturales muiscas susceptibles de ser enseñados. Pero ¿qué es la cultura? Si este trabajo tiene su eje en esta noción, es pertinente definirla.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CULTURA?

La cultura es, esencialmente, la máxima expresión de un grupo humano. Una expresión que se materializa y objetiva, y que está dotada de un sentido subjetivo que le da valor y significancia por medio de símbolos, signos, imágenes, en definitiva, representaciones. La cultura es, pues, en esencia, colectiva, pues se produce y reproduce colectivamente, “es una pauta más o menos coherente de pensamiento y de acción. En toda cultura humana hay propósitos característicos no necesariamente compartidos por otros tipos de sociedad.” (Pérez de Barradas, 1950, p. 66).

Cada ser humano produce y reproduce representaciones que pueden ser de interés individual, pero aquel interés es común al de otros y, por lo tanto, se tiende a consolidar y a dar firmeza a una representación común, lo que constituye una cultura. Pérez de Barradas (1950) afirma lo siguiente:

En cuanto a la enorme variabilidad cultural, creemos que hay que atender al hecho de que las posibilidades de variación de los sentimientos, de las necesidades, de los instintos, de las creaciones, de los conocimientos humanos, son limitadas, en primer lugar, por la misma naturaleza humana, y después, por el medio ambiente físico y cultural. (p. 70)

Hablar de cultura es hablar de representaciones, pues éstas la definen. Las costumbres, las prácticas, los objetos, los saberes, las creencias, cargadas de un sentido, constituyen, a su vez, a las representaciones. Como éstas son diversas, lo son también las culturas. Los conocimientos, las ideas y las prácticas son transmitidas por la idea de tradición. Al respecto, afirma Burke (2006):

dado que en la misma sociedad pueden coexistir fácilmente múltiples tradiciones [...], el hecho de trabajar con la idea de tradición libera a los historiadores culturales de la asunción de la unidad u homogeneidad de una época o edad [...]. Lo transmitido cambia – de hecho, tiene que cambiar – en el curso de la transmisión a una nueva generación. (p. 42)

Además de materializarse, la cultura es una abstracción construida colectivamente y es susceptible de ser interpretada de distintas y variadas maneras. Por lo tanto, según el grado y el tipo de permeabilidad interpretativa que tenga, es posible definir un discurso sobre la noción de cultura. Son las representaciones las que desentrañan la realidad concebida y el pensamiento de un grupo; su carácter metafórico alude al grado de conocimiento y de creencia, al sistema de ideas y a la conexión con la naturaleza de un grupo humano. En las manifestaciones culturales, la moral del grupo estudiado queda entredicha, su organización política y social y su modelo económico también; estos elementos sirven de referencia para un acercamiento a la historia en términos culturales.

La historia de la cultura de un grupo, que sería una historia cultural de ese grupo, es, a su vez, la historia de sus representaciones abstractas, simbólicas y materiales que el historiador dota de interpretación, en un intento por relacionar los elementos que más resaltan y que definen culturalmente a un grupo. De aquí la pertinencia de tomar la teoría interpretativa de Geertz, antes que el estructuralismo de Strauss o el materialismo cultural de Harris, para hacer un ejercicio hermenéutico de las representaciones muiscas que diluciden sus significaciones, por lo que su concepto de cultura puede ser tomado.

Geertz (2003) define la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significados representados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas mediante los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88).

Para el caso de las sociedades contemporáneas, delimitar lo que es cultura es algo muy complejo, precisamente por la complejidad de éstas. Muchos individuos no se identifican con la cultura a la que pertenecen; la heterogeneidad predomina en la realidad contemporánea. La homogeneización de individuos, al enmarcarlos a una cultura específica, es sólo posible en sociedades poco conocidas como los muiscas y otras culturas originarias, las cuales, no cuentan con vestigios suficientes para comprenderlas en su totalidad y en la variedad de una misma cultura. No obstante, sería un error ignorar la heterogeneidad de formas culturales dentro de una misma cultura.

Pero ¿qué distingue una cultura indígena de una no indígena? Precisamente su sistema de valores, de creencias y de pensamiento -de su cosmovisión de carácter mítico y originario, en definitiva- y de su intrínseca relación con la naturaleza, elementos propios de culturas ancestrales cuya

mentalidad se aparta de las concepciones occidentales. Aun cuando existen diferencias entre culturas indígenas, aquellos elementos son los mismos, aunque varíe su contenido, lo que supone una identidad propia de las culturas indígenas cuyos rasgos característicos están dados por estos.

3. HISTORIA CULTURAL MUISCA

Sentadas las bases teóricas para dilucidar los elementos culturales susceptibles de ser enseñados, se desarrollan, a continuación, aquellos que contienen sus formas simbólicas, sus representaciones de la realidad y de la existencia, sus pensamientos, sentimientos y conocimientos que expresan lo que sentían, creían, pensaban, hacían y conocían, claro está, desde un ejercicio de interpretación propio y que el lector hará en la visibilización descriptiva y poco explicativa de sus mitos, sus leyendas, sus conocimientos y sus prácticas.

3.1 Generalidades de los muisca

“Muexca”, en lengua nativa, era la expresión equivalente a hombre o persona en nuestro idioma. No obstante, era utilizado en plural para referirse a gente o personas. Así lo afirma uno de los más reconocidos cronistas de los muisca, el Padre Simón:

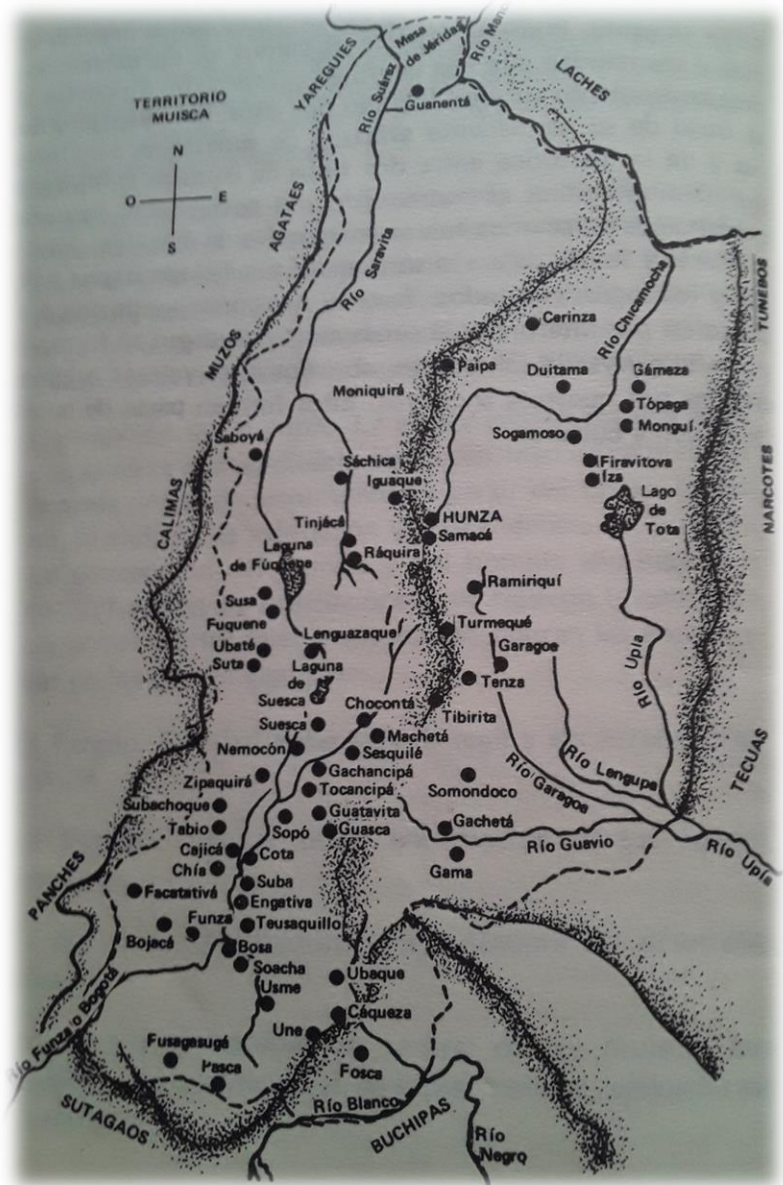
muexca en su lengua es lo mismo que hombre en la nuestra castellana; pero cuando nuestros conquistadores preguntasen por sus intérpretes a los indios si había mucha gente en aquella tierra, respondían en su lengua: Muexca bien agen, que quiere decir muchos hombres o mucha gente hay. (Pérez de Barradas, 1950, pp. 142-143)

Y, dado que la palabra muexca tiene similitud con la palabra *mosca* en su pronunciación, ésta última fue usada despectivamente por los conquistadores para referirse a los muisca “porque los españoles encontraban este vocablo parecido al de moscas, pues, según ellos, abundaban como moscas” (Galindo, 2011, p. 9).

Como muisca, en sentido amplio, se considera a los habitantes originarios del altiplano cundiboyacense. Con ello se diferencia de la denominación naturalizada “Chibcha” para referirse a los muisca, pues el Chibcha fue una familia lingüística; los pueblos de lengua Chibcha eran los Muisca, los Guanes, los Laches, los Tunebos y los Taironas (Dolmatoff, 1997). También eran

Chibchas los Guambianos de la Cordillera Central y algunos grupos de Centro América hasta el Ecuador (Galindo, 2011).

Se cree que el altiplano cundiboyacense se pobló desde hace unos 13.000 años aproximadamente, durante el periodo paleoindio; sus primeros pobladores llegaron en dos grandes corrientes migratorias: “una por la vía norte, atravesando el istmo centroamericano y remontando el río Magdalena y la otra, posterior, por los llanos orientales, después de haber permanecido durante milenios en las regiones amazónicas y del Orinoco” (Galindo, 2011, p. 15). Prueba de ello son estos grandes descubrimientos arqueológicos: el del Abra, cerca de Zipaquirá, y el del Tequendama, cerca de



Mapa 1. Territorio muisca. (Beltrán, 1993, p.22)

Bogotá. “En el primero se encontraron artefactos de hace 12.400 años; en el Tequendama, restos humanos y artefactos de hace 11.000 años” (Galindo, 2011, p. 16).

Los muisca presentaban grandes rasgos culturales; ejemplo de ello son los objetos de orfebrería y cerámica que datan de entonces, al igual que una producción textil para el vestuario de la población y para comerciar por materias primas u objetos fabricados. A ello se agrega el consolidado sistema de creencias y conocimientos reflejados en los mitos y las leyendas, en sus prácticas y en estructuras como los observatorios astronómicos, las tumbas funerarias o las viviendas. “A la llegada de los

españoles existía aproximadamente un millón de indígenas en nuestro territorio: 300 mil localizados en el área muisca” (Galindo, 2011, p. 81).

Los Aztecas en Mesoamérica, y los Incas en los Andes Centrales, eran las culturas más avanzadas del continente americano hasta la llegada de los colonos españoles. Entre estas dos grandes culturas originarias se ubica lo que se llama el Área Intermedia. Allí había sólo cacicazgos, estados incipientes, distribuidos sobre las cordilleras, llanuras, costas y selvas (Dolmatoff, 1997). Se distinguen cinco grandes regiones naturales según factores meteorológicos y morfológicos que, a su vez, contienen algunas subregiones. Estas son: La Costa Caribe, La Costa Pacífica, La Región Andina, Los Llanos del Orinoco y Las Selvas del Amazonas. La región Andina fue la ocupada por los Muisca. Su territorio abarcaba los altiplanos de los actuales departamentos de Cundinamarca y Boyacá, ubicados en el centro de la cordillera oriental (ver mapa 1). “Las circunstancias geográficas que circunscribieron a los muisca nos interesan por cuanto constituyeron los factores que despertaron su vida sociocultural” (Beltrán, 1993). Las tierras comprendidas entre estos departamentos, junto con las montañas, los valles, las planicies, los lagos y las lagunas, fueron su escenario natural. Limitaban al Norte con los Laches, Guanes, Chitarreros y otros pequeños grupos que se extendían por los actuales departamentos de Santander, quienes “formaban pequeños cacicazgos independientes, todos con agricultura bastante desarrollada y con metalurgia, textiles y tallas líticas” (Dolmatoff, 1997, p. 159). Al Este colindaban con los Tunebos, Narcotes y Teguas; al Sur con los Buchipas y Sutagaos; al Oeste con los Yarequíes, Agatáes, Muzos, Calimas y Panches.

El Área Intermedia estaba políticamente organizada en lo que Dolmatoff (1997) denomina Cacicazgos o Señoríos. Lo define como una categoría de sociedades indígenas caracterizadas por unos rasgos sociopolíticos y económicos. Constituye, también, una etapa de desarrollo cultural, una transición entre la sociedad tribal y la estatal. Un rasgo característico consiste en que el poder no se centra en un solo cacicazgo, pues incluye varias agrupaciones humanas que, generalmente, comparten lengua y costumbres. Los muisca plasmaron algunas de sus leyes en códigos como el de Nemequene, Nomparem y Goranchacha.

Los Muisca y los Taironas tuvieron desarrollos culturales superiores a sus tribus contemporáneas del Área Intermedia, y lograron superar la etapa de los cacicazgos, logrando un nivel de desarrollo un poco más complejo. Concepción parecida nos da Beltrán (1993) para los primeros:

Un primer estadio de organización de este grupo, se dio a nivel tribal. Varias tribus independientes entre sí, aunque con algunos elementos comunes, formaron la comunidad tribal. En consecuencia, se da un cambio en la organización socio-económica, la cual se proyecta en el campo político. Es así como apareció la comunidad compuesta. Esta, a su vez, es superada por otra modalidad más compleja, denominada comunidad ampliada. (pp. 105-106)

En 1.537 llegan los primeros conquistadores hispanos al altiplano cundiboyacense, y encuentran a los Muisca organizados en las confederaciones del Zipa, que controlaba el sur del altiplano y cuyo centro era Bacatá (actual Bogotá), y del Zaque, que controlaba el norte, cuyo centro era Hunza (actual Tunja). Antes de éstas, “el territorio muisca estaba integrado por los principados del Zipa, el Zaque, el Guatavita, el Susa y el Tequendama, con sus respectivas provincias y jurisdicciones menores” (Beltrán, 1993, p. 106). El Zipa y el Zaque eran nominalmente soberanos de sus respectivos territorios, pero se presentaban rivalidades entre caciques locales dentro de ambas confederaciones, por lo que algunos se aliaban pretendiendo subordinar a los súbditos de otro. “Sin embargo, había pequeños señoríos independientes cuyos jefes no obedecían la autoridad del Zipa o del Zaque” (Dolmatoff, 1997, p. 151).

La estructura social la constituían miembros que ocupan diferentes rangos. Desde el cacique y sus parientes, seguido de caciques menores, de guerreros y chamanes, de artesanos y comerciantes, pasando por el resto de la población, hasta los esclavos (ver imagen 1). Su desarrollo económico había alcanzado un nivel de acumulación de excedente que se almacenaba o utilizaba como recompensa, en caso de guerra, o para el comercio. El rango o el estatus social se evidencia en el ajuar funerario (Dolmatoff, 1997).

Los Muisca practicaban intensivamente la agricultura en sus tierras. Cultivaban papa, maíz, ayuama, quinua, ulluco, oca, topinambur, cubios, coca, y tabaco (Dolmatoff, 1997), además de hibus, chuguas rosadas, arracacha, yuca, y ají. También usaban el jugo de la caña de maíz y la miel

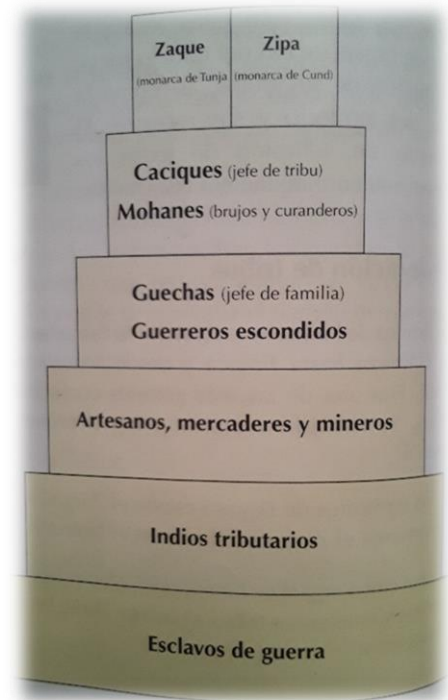


Imagen 1. Jerarquía social muisca. (Galindo, 2011, p. 50).

de abejas de los climas cálidos (Zerda, 1972). Las herramientas e instrumentos utilizados para preparar el terreno de siembra eran de piedra o de madera de macana, tales como azadas y palas de piedra, madera y hueso.

Su intercambio comercial era también intenso, producto de su ingenio en las industrias orfebre, alfarera y textil. Éste último era un elemento que los distinguía, dados los detalles en los dibujos policromados como figuras zoomorfas y geométricas que estampaban en sus tejidos, los cuales, “eran base de su economía ya que utilizaban este medio para comerciar, consiguiendo con ello algodón, oro y otras materias que precisaban en su diario vivir” (Arango, 1981, pp. 11-12), aunque también cultivaban algodón.

La sal era, también, medio de intercambio y comercio. Las fuentes principales de sal se encontraban en Zipaquirá y en Nemocón. Ésta era compactada en ollas de barro, evaporando el agua salada hasta obtener en estas vasijas la sal solidificada. También fabricaban instrumentos musicales como maracas, sonajeros, tambores, atabales, flautas en cerámica, trompetas de caracol y ocarinas (Galindo, 2011). La chicha, bebida fermentada a base de maíz, era utilizada en sus labores diarias, en festividades o en cultos y rituales.

Parece pues que los Muisca eran una población rural compuesta de pequeñas aldeas dispersas. El trabajo comunitario “suplió la esclavitud, la cual, si se dio, fue en forma muy moderada” (Beltrán, 1993, p. 97), lo que sugiere que su economía no promovió la explotación sino un interés por responder a necesidades comunes, más que particulares. ¿Qué sustenta todos estos rasgos políticos, económicos, sociales y culturales? Veamos, pues, todo este mundo cosmovisivo de una mentalidad colectiva e histórica, sustentada en una moral originaria y ancestral y representada en su esfera cultural.

3.2 Cultura muisca: mitos, leyendas, conocimientos y prácticas

Los Muisca, y toda la Zona Intermedia, no lograron el nivel de desarrollo de Mesoamérica y de los Andes Centrales, pero sus avances culturales no deben considerarse inferiores, pues son evidencia de su capacidad de interpretar y representar la existencia, la realidad, a los otros y a sí mismos. Tanto los Taironas como los Muisca, tenían una densa población, contaban con fértiles suelos, con una tecnología acorde a sus necesidades y con un sistema mítico-religioso consolidado,

lo que significa “un nuevo nivel de avance cultural que pasó más allá de la etapa de los cacicazgos” (Dolmatoff, 1997, p. 149).

A continuación, se presentan, a grandes rasgos, algunos mitos, leyendas, conocimientos y prácticas muisca, elementos que los define culturalmente. Antes, se aclara la inexistente división entre conocimiento y práctica, entre lo abstracto y lo tangible, dentro de la cosmovisión muisca y, en general, del pensamiento originario, pues no se concebían por separado (como lo concibe el occidental contemporáneo) sino que confluyen como unidad en la existencia y la realidad humana.

3.2.1 Mitología y leyendas de la cultura muisca

Podemos enmarcar la cosmovisión muisca, la cual condiciona sus prácticas y conocimientos, dentro del pensamiento mítico-religioso. Como elaboración intelectual acentuada en el sentimiento, no se dirige a un racionalismo sino a un humanismo latente (Beltrán, 1993). El conocimiento científico occidental busca la certeza, pues todo es razonable; el pensamiento mítico se nos presenta en forma incierta, supersticiosa, “no razonable”, pero metafórica y estimulante a la luz de la razón. Como occidentales, tal es nuestra concepción.

El conocimiento científico ha producido, tanto elementos necesarios y útiles como artificialidades banales, a costa de la explotación de la naturaleza. En cambio, el pensamiento mítico guarda una profunda relación espiritual y de respeto con la naturaleza, acorde a sus ciclos y fenómenos, en definitiva, una profunda humanidad consciente. Es este un rasgo de identidad y diferenciación de las culturas indígenas respecto a otras culturas.

La mitología hace parte del conjunto que compone la cosmovisión de un grupo humano cuyo pensamiento es mítico; puede considerarse la religión del mismo por poseer ideas y creencias respecto a la existencia, la realidad, de sí mismos y de los otros. “La religión exigía penitencia, contrición y continencia absolutas, como condición previa para invocar la gracia de las divinidades protectoras.” (Arango, 1981, p. 38). La cosmovisión mítico-religiosa vislumbra el pensamiento, el conocimiento, el sentimiento y el sistema de valores de la cultura estudiada.

Ahora bien, ¿qué relación hay entre el mito y la historia? A simple vista son nociones antagónicas, pero ¿no hay algo de historia en el mito y de mito en la historia? La historia, sin ser una ciencia meramente objetiva, busca, no obstante, certezas y afirmaciones de vestigios materiales, objetivos,

pero que están dotados de una subjetividad ideológica, por lo que éstos deben ser escudriñados para hacer historia; el mito, también de carácter subjetivo, busca explicaciones de la existencia y la realidad que la imaginación y la conciencia de una cultura, y de cada uno de sus individuos, elabora y transmite.

Resalta el carácter colectivo del mito y el carácter subjetivo de la historia. Ciertamente, quien hace historia está condicionado por criterios morales e ideológicos. Los mitos han pasado por tal condicionamiento, despojándose parcial o totalmente de su verdadero sentido y significado. Quien estudie la historia de las culturas que no desarrollaron la escritura, de las que se sabe gracias a la tradición oral de sus descendientes y por sus vestigios arqueológicos, tiene, por obligación, que recurrir a relatos como los mitos y las leyendas, identificando hermenéuticamente las modificaciones a tales elementos que para el caso muisca viene desde la época de la conquista; modificaciones que no pueden ocultar su interés por acomodar a la ideología y a la moral europea, monoteísta y colonial las representaciones muiscas, las cuales guardan algo de historia en el carácter fantástico de sus relatos. “Para entender los mensajes codificados de los relatos muiscas, transmitidos en otra lengua y traducidos por la mediación de otra cultura, hay necesidad de una crítica textual y cultural a los informes de las crónicas” (Rozo Gauta, 1997, p. 13).

La historia mítica, pues, se caracteriza por:

Comprende el estudio de la mentalidad colectiva objetivada en las narraciones míticas, las leyendas, los cuentos maravillosos [...], es la globalización de las representaciones sociales sobre el origen del mundo, de la humanidad y sobre los acontecimientos [...], es una postura en el orden del discurso, y por lo tanto en el orden de una racionalidad, de las experiencias vividas o soñadas que le dan sentido a la vida del grupo que comparte una cultura [...], es la codificación y estructuración mental y pragmática de todas las cosas, fenómenos y acciones de la naturaleza y la sociedad [...], tiene su propio tiempo, el tiempo mítico, por lo cual su estructura no podemos buscarla en las medidas corrientes del tiempo [...], tiene un espacio indefinido a nuestra mirada, pero claramente delimitado en la totalidad mental del aborigen. (Rozo Gauta, 1997, pp. 7-13)

La cosmovisión contenida en los mitos supone un hecho muy significativo en las culturas de pensamiento mítico, por cuanto representan un recurso valioso en su entendimiento. Se exponen a continuación los rasgos generales de los principales mitos y leyendas muiscas, tomados de Zerda

(1972), Arango Cano (1981) y Beltrán (1993), en un intento por escudriñar los simbolismos y las representaciones de sus narraciones, además de las modificaciones de su verdadero sentido desde la conquista.

Chiminigagua

Dentro del tiempo mítico muisca, ésta deidad de origen incierto es la causa primera de todo lo existente. Es descrito como un ente de oscuridad, pero contenedor de toda la luz. De su interior salieron dos aves negras por cuyos picos brotaron destellos que iluminaron el espacio. Estas dos aves se asimilan con la creación del sol y la luna. Esto responde a la necesidad humana de establecer un inicio, una causa primera de la creación de las cosas anteriores a nuestra existencia. Los astros son considerados divinos, creadores y regidores de la vida humana, y se reconoce su preexistencia como seres y objetos superiores. Consiguientemente, surge la cuestión de la creación de los seres humanos.

Bachué

Esta deidad es descrita como una mujer muy bella y sensual que de pronto salió de la Laguna de Iguaque junto a un niño. Ambos emprendieron camino hacia las vecindades del lugar y construyeron una morada. Cuando el niño se hizo adulto, Bachué lo hizo su esposo. De su unión nacieron cuatro vástagos, dando así comienzo al género humano. Después de cada unión, Bachué paría entre 5 a 6 hijos, cumpliendo así el objetivo de poblar al mundo, encomendado a ella por los dioses. Donde quiera que iban sembraban su descendencia. Cuando Bachué sintió que su objetivo se había cumplido, retornó, junto al niño ya adulto, a la Laguna. Ambos adoptaron la forma de serpientes y se perdieron en el fondo de ésta. Se cree que se presenta en su forma serpentina por la laguna y sus alrededores.

Aquí resalta un elemento moral, el incesto, comparable a otras mitologías y religiones, y viene a ser el medio por el que se explica la multiplicación de la especie humana, aun cuando en las normas morales y jurídicas se castigara tal práctica. Y se atribuye al hecho de la construcción de moradas el consecuente desarrollo de una sociedad desde la célula familiar hasta la magnitud de los cacicazgos. Nótese la forma antropomorfa en que se nos presenta Bachué y el niño sin perder su carácter divino, y su posterior forma zoomorfa, serpentina, en la que el culto a este animal se

explica dentro del totemismo muisca. Surge pues, otra consiguiente necesidad, la de expandir la norma moral y jurídica.

Bochica

Esta deidad fue un profeta enviado del Sol. Apareció sobre el arcoíris presente en la formación del Salto del Tequendama. Primero fue el dios tutelar de las clases dirigentes, pero luego se tornó en el salvador del pueblo muisca, que estuvo a punto de perecer por una gran lluvia provocada por Chibchacum, que duró muchas lunas y formó un diluvio, y por las negativas de los dioses a sus plegarias. Bochica apareció en el firmamento y decidió poner fin a tal tragedia. Éste lanzó su cetro e hirió la roca que circundaba el inmenso lago formado por la lluvia incesante. La colina se rompió y el agua se precipitó por la brecha ocasionada. Se forma así el Salto del Tequendama.

Con lo anterior no sólo queda entredicha una causa a la formación del Salto del Tequendama, y un posible fenómeno natural que dejó desastres tras de sí, sino que se representa en Bochica lo moral y socialmente aceptado, lo que permite deducir la existencia de sujetos que no compartían ni aceptaban a éste en su doctrina y en su condición de salvador; la salvación es motivo de adoración. La oposición al hecho social y moral se encarna en la representación de la diosa Huitaca, como veremos. Esto se traduce en lo ajeno que puede ser para ciertos individuos la mentalidad colectiva, aun cuando la mentalidad individual se ha forjado entre una colectividad; las representaciones pueden estar permeadas por un toque personal que no necesariamente responden a la generalidad.

Chibchacúm

Dios protector de los cultivos, de la agricultura y de los campesinos. La tierra estaba sustentada sobre cuatro grandes pilares hasta que Chibchacum, enojado con los habitantes por sus liviandades, sus “pecados” y porque se habían olvidado de los dioses, inunda la sabana en represalia. Bochica, disgustado por las acciones de éste, acude en ayuda de su pueblo y les soluciona tan grave problema formando el Salto del Tequendama, el cual permitió la salida de las aguas. A la vez, por la sevicia y la dureza del castigo hacia los seres humanos, condena al dios Chibchacum a cargar sobre sus hombros al mundo por tiempo indefinido. Como éste le pesa mucho, alterna de vez en vez el hombro sobre el que lo apoya, presentándose en ese lapso fenómenos como los terremotos.

Tal como los titanes griegos, destinados a cargar porciones de cielo y tierra, se presenta a ésta divinidad. El aparente cambio de actitud de Chibchacum hacia sus devotos contrasta la

representación de la tragedia y de la salvación, en la que éste encarna la primera y Bochica la segunda. Sale a flote en este mito la permeabilidad eclesiástica de su interpretación, ésta deidad se asimila con el mito cristiano del dios vengativo del antiguo testamento, y los hechos negativos de la población al pecado; la pobre mentalidad monoteísta ha querido adaptar los relatos míticos a su degradante visión del cosmos.

Cuchavira

Dios protector de los enfermos, principalmente de las parturientas y de los febricitantes, y asociado al arcoíris, a quien los muisca ofrendaban esmeraldas. Encarna la representación de Bochica en el cielo cuando se presentó para parar los males de los habitantes muisca. Pareciera que, con el arcoíris posterior a la tragedia, éste representa la esperanza y el sosiego en la continuación de las vidas de quienes no perecieron, afrontando su infortunio y apuntando al presente y futuro.

Nemcatacoa

Llamado también Fo. Dios de los pintores de mantas y de los tejedores. Presidia las borracheras y las rastras de los maderos que bajaban de los bosques. Lo representaban en forma de un animal peludo a manera de oso, arrastrando la cola, y cubierto con una manta. Los muisca creían que en la embriaguez Fo cantaba y danzaba con ellos. En él se encarna la noción del vicio frente a la virtud; los españoles vieron en él la figura equivalente al diablo. A su vez, representa lo estético y moralmente malo, pero se le permite su influencia una que otra vez, pues el estado de embriaguez es un vicio necesario que requiere ser medido. Sus atributos son comparables con Dionisio, dios griego del vino y los excesos, ambos de una esencia mística que los subordina dentro del panteón por su asociación a los vicios, pero imprescindibles en la vida de los seres humanos. Sin embargo, la apariencia desagradable otorgada a Fo, frente a un Dionisio antropomorfo y bello, hace entrever en la mentalidad muisca que hay un mal dentro del mal, un vicio dentro del vicio, de ahí su noción de medida.

Creación del Sol y la Luna

Una versión dice que el cacique de la Iraka le dijo a su sobrino, el de Ramiriquí, que ascendiese a los cielos a traer la luz. El cacique de Ramiriquí subió por la bóveda celeste, hasta alcanzar una altura suficiente para convertirse en un astro muy luminoso, el Sol. Este alumbró la tierra y la colmó de felicidad. Sin embargo, con el correr del tiempo, el cacique de la Iraka no estaba del todo

satisfecho, ya que había una oscuridad total cuando se ocultaba el Sol, por lo que decidió seguir la misma ruta de su sobrino. Tomó el camino celeste y, tras de un largo ascenso, se convirtió en otro luminar del cosmos, en la Luna.

Otra versión, para el caso del origen de la Luna, es el de una hermosa mujer que predicaba y persuadía contra la doctrina de Bochica, a la cual llamaron con varios nombres: unos le llamaban Chía, otros Guitaca y otros Xubchasgagua. Los humanos seguían a ésta en sus predicaciones mucho más que el otro, porque les predicaba vida ancha, placeres, juegos y entretenimientos de borracheras, por lo cual Chiminigagua la convirtió en lechuza, e hizo que no apareciera sino de noche. En otras versiones es Bochica quien la convierte en lechuza y luego en luna.

Es Huitaca otra deidad que contraría el hecho moral considerado bueno. Al igual que Fo, asume los vicios humanos y acude a las situaciones en las que se requiere una dosis de elevación del espíritu sobre la razón, pero, a diferencia de él, a ella se le otorga una personificación estéticamente bella. A ambas deidades se les castiga con la modificación de su apariencia física, aunque a ésta se le otorga una estética oscura más no repulsiva; la lechuza y la luna refieren la noche, aquella que, junto al día con el sol, complementa la vida humana.

La cacica de Guatavita

En la hermosa Laguna de Guatavita vive la cacica que, huyendo de las acusaciones de infidelidad que le hacía el cacique, se arrojó a la laguna con su hija, y reside en un magnífico palacio construido en su fondo, creencia por la cual, los muisca se complacían en hacerle sus más valiosas ofrendas. Esta leyenda, además de la de Idacanzás, Goranchacha, Tomaghata, Hunzahua, Sogamoso, Ramiriquí y Sadigua aluden a grandes personajes de la vida política muisca y resaltan sus honorables o despreciables acciones (en el sentido moral muisca), aludiendo a su carácter mítico e histórico propio de su pensamiento. La hermosa leyenda del dorado, que era un ritual sagrado, significó la incitación de la avaricia del europeo sobre la riqueza material de ésta cultura. Son más los mitos y las leyendas que ya no se describirán aquí, pero observamos que en los pasajes míticos y legendarios los personajes tienen un carácter, unas cualidades y unas facultades propias que emanan la relación entre naturaleza y cultura, ya sea aludiendo a animales o a acciones, facultades, valores y situaciones humanas que reflejan la naturaleza humana y la naturaleza misma.

3.2.2 Prácticas muiscas

Las prácticas culturales constituyen una expresión material y performativa de las ideaciones abstractas, metafóricas, intelectuales y simbólicas de una cultura. Por ejemplo, los vestigios arqueológicos, las crónicas y la tradición oral demuestran que las recurrentes festividades en la vida social y cultural de los Muiscas las realizaban bebiendo chicha, bebida fermentada a base de maíz, y se entregaban a la promiscuidad sexual, permitida en dichas ocasiones.

Los hábitos, como masticar la hoja de coca, fumar tabaco y usar el árbol “borrachero”, además de sus rituales, cultos, sacrificios, técnicas de orfebrería y alfarería, y otras expresiones, constituían las prácticas muiscas y se llevaban a cabo para celebrar, tributar o conmemorar muchos de los aspectos cotidianos y extraordinarios de su vida. Se presentan, a continuación, algunas de éstas prácticas que encierran un sentido moral y cultural que sólo el ejercicio hermenéutico podrá desentrañar.

Chamanismo y Rituales

Podemos definir la noción chamanismo como un conjunto heterogéneo de prácticas rituales, mágicas y sagradas que generan estados extáticos de transformación de la conciencia cotidiana (Páramo, Ariel & Jiménez). Para las culturas antiguas de América “viene a ser la técnica arcaica de la ensoñación [...] que consiste en la materialización de las ideas, la acción en otros mundos y el devenir en otros seres” (Páramo, Ariel & Jiménez, p. 12).

El chamanismo, como práctica fundamentada en su conocimiento cosmovisivo, se desarrolló en los muiscas plenamente durante la etapa de los cacicazgos. La figura del chamán dirigía todo tipo de ritos, como el del dorado o el de los ciclos astrales, y se les representaba en objetos de cerámica, en esculturas líticas, en piezas de orfebrería y en el arte rupestre. El uso de plantas alucinógenas, por medio de objetos como poporos, tabletas de rapé, tubos para absorber o morteros para pulverizar ciertas plantas, sugieren el carácter visionario de un complejo de ideas inmersas en la realidad cotidiana (Dolmatoff, 1997).

Los chamanes eran considerados los intelectuales, los sabios, los pensadores que dan un sentido a la existencia y la realidad humana. Entre estos hay curanderos y yerbateros, otros observan los astros, otros trazan genealogías con recitaciones y cantos, pero todos son mediadores entre la naturaleza, las divinidades y la sociedad. “Los rituales del ciclo vital del individuo están a cargo de

los chamanes, y así sus interpretaciones y presagios adquieren gran importancia para el desarrollo de la vida individual y comunal” (Dolmatoff, 1997, p. 121). La comunicación con los dioses requería, por parte de éstos, someterse a rigurosos ayunos. El desarrollo espiritual e intelectual de los muisca se concretaba en las visiones chamánicas y en las consagraciones rituales que, en definitiva, definían la formación subjetiva de cada individuo en función de la necesidad del hecho social.

El chamán, como líder espiritual, tenía una responsabilidad más, la de ser un elemento de cohesión cultural, moral y social, en el que reside el pensamiento mítico y el conocimiento empírico del entorno, que le permite, en cada uno de sus rituales, tener facultades de sanación del cuerpo y el espíritu con la aplicación de la medicina tradicional o uso de plantas, tanto para sus éxtasis mentales como para las molestias del cuerpo.

Cultos

A nuestros ojos contemporáneos, los cultos pueden ser reprochables y ser considerados inhumanos, salvajes, primitivos. Estas prácticas deben situarse en el contexto histórico, moral y cultural en el que se dieron y, a partir de allí, formular juicios. No por ello podemos justificarlas pues hoy serían anacrónicas ya que los valores que las permeaban difieren mucho de los actuales.

Por ejemplo, uno de los cultos se hacía para asumir los cargos de gobernantes y jeques por sucesión matrilineal de la clase dirigente. Para ello, debían pasar por un largo entrenamiento que conllevaba años de reclusión en un templo. El ayuno, la abstención de relaciones sexuales y la aprehensión de la historia sagrada y de las prácticas esotéricas eran parte de tal entrenamiento (Dolmatoff, 1997).

Otro ejemplo es el culto al sol, materializado en grandes templos dedicados a éste; consistía en sacrificios humanos, cuyas víctimas eran prisioneros de las ocasionales guerras con tribus vecinas o niños voluntarios y dispuestos a tal fin (Dolmatoff, 1997). En la Colombia aborigen, y en muchas culturas antiguas, sus habitantes fueron adoradores del Sol; entre los Muisca, los Zaques adoraban más intensamente al Sol que los Zipas, pues éstos últimos le rendían culto con menos intensidad, centrándose más en el culto a la luna (Arango, 1981).

Otro culto se daba cuando la mujer alcanzaba la pubertad, al iniciarse su menstruación: debía retirarse y permanecer sentada y arropada con mantas durante seis días. Luego, era conducida, por

unos jóvenes, a un río o a una laguna para tomar un baño ceremonial. Así iniciaba su adultez (Arango, 1981).

Claramente, tales prácticas de culto son inaceptables más no reprochables en la actualidad. Los juicios destinados a su reproche deben pensarse dentro de su contexto histórico particular, teniendo en cuenta el desarrollo moral y sus configuraciones, que respondían a un hecho social determinado por la imposición ética que entonces se tenía. Más que las acciones de culto en sí, lo que emana interés es su significado dentro de una estructura cultural definida.

Ahora bien, el culto a la naturaleza es de admirarse, por cuanto representa la intrínseca relación del ser humano con ella. Su materialización en lugares como los templos permitía un desenvolvimiento espiritual por la riqueza simbólica que se les atribuía. Eran lugares de culto, o adoratorios, los Templos de Iraca, del Sol, de Bacatá y de Chía. También lo eran las lagunas, los ríos, las cuevas y las cumbres. Allí se hacían ofrendas y los chamanes dirigían rituales ceremoniales. En la laguna de Guatavita, por ejemplo, se oficiaba el culto al agua, también conocido el culto de El Dorado. Además de la de Guatavita, las lagunas frecuentadas como adoratorios eran las de Suesca, Siecha, Ubaque, Chingaza, Teusacá, Churuguaco, Iguaque, Tota, Fúquene, la fuente de Tíquiza, el Pozo de Hunzahua, y el Salto del Tequendama.

Sacrificios

La práctica de sacrificios humanos y animales parece que es la más cuestionada y juzgada. Esta apreciación está permeada por nuestros cánones de la época contemporánea, como ya aclaré, y también requiere ser situada en su contexto histórico, moral y cultural, es decir, en las creencias que, a juzgar por ellos, son justas y naturales; nuevamente, no por ello son aceptables hoy.

Muchos sacrificios se hacían en honor al Sol, para atraer lluvias y para consagrar lugares:

Un sacrificio especial se hacía de niños que habían sido traídos de los Llanos del Orinoco y que se entrenaban años dentro de un templo, antes de ser sacrificados. Se extraía el corazón y las vísceras de la víctima, como alimentos para el sol, y la sangre se rociaba sobre los santuarios. En otro sacrificio ritual la víctima se amarraba en lo más alto de un poste y desde abajo se le disparaban flechas. También se practicaban sacrificios de niños para propiciar las lluvias, o para consagrar un templo. (Dolmatoff, 1997, p. 152)

Los niños varones reclutados para los sacrificios provenían de familias distinguidas entre los Muiscas, otros eran prisioneros de guerra. En los templos:

Se les instruía sobre temas del culto; se les enseñaba o inculcaba, más bien, sobre el rito y misión que ellos tenían ante el dios Sol, hasta hacerles creer que morir en esta ceremonia era de sumo agrado al Sol y que el alma estaría bajo su directa protección [...] durante los años que el moxa debía permanecer en entrenamiento para el sacrificio, no se le permitía ver mujer y, mucho menos, tener contacto sexual con ella. [...] La inocencia absoluta era condición primordial para que el “moxa” tuviese valor moral para el holocausto. (Arango, 1981, pp. 59-60)

Cuando los jeques (chamanes) consideraban que había llegado la edad precisa del moxa para el sacrificio, los sacerdotes y el pueblo peregrinaban hasta el lugar donde se llevaría a cabo. Para tal fin, tenían una gran roca sobre la que se disponía el niño a sacrificar:

Tan pronto como el Sol tocaba el cuerpo del moxa, el sacerdote le hundía un cuchillo de piedra cerca del corazón, y luego, le extraía este, en medio de las dolorosas convulsiones del sacrificado y, claro está, de alegría de los fanáticos que vociferaban extasiados. La sangre del inmolado, esparcida por el sacerdote, corría copiosa por la roca, al tanto que el Sol bebía, frenético, el manjar que le ofrecían sus devotos. (Arango, 1981, pp. 60-61)

Otro sacrificio común era el que se llevaba a cabo en las edificaciones de algunos templos y viviendas. Para ello, eran utilizados niños de unos cinco años de edad, de familia distinguida. Para sus padres, significaba un honor que los distinguía socialmente y mantenían la creencia de que el sacrificado los protegerá desde el más allá. Este sacrificio se llevaba a cabo así:

Se trazaba el plano de la edificación y se hacían unos huecos hondos, donde irían los postes o columnas, sobre los cuales descansaría la construcción. Hecho esto, y ya todo preparado, se tomaba la criatura y se arrojaba al fondo del hoyo. Una vez allí, se levantaba el pesado poste o columna sobre el hueco y después se dejaba caer este sobre la víctima [...]. La sangre vertida por la inocente criatura era augurio de buena suerte para la edificación. (Arango, 1981, pp. 66-67)

Luego de un tiempo, la costumbre de sacrificar humanos fue cada vez menos frecuente, hasta el punto de no practicarla más. En su lugar, las víctimas fueron sustituidas por animales. Así se

comenzó a sacrificar loros, guacamayos y otros animales. El valor y el sentido otorgados a los sacrificios responde a una mentalidad colectiva, derivada del hecho social y moral propio de los seres humanos de aquella temporalidad histórica, en la que su concepción de la muerte y del espíritu implicaba una relación con la vida y con lo tangible.

Entierros

En los hallazgos de tumbas y ajuares muisca, se han encontrado cuevas funerarias con uno o varios cadáveres en posición de cuclillas, con las rodillas tocando la mandíbula inferior y los brazos recogidos sobre el pecho (ver imagen 2). Con regularidad, los cadáveres habían sido destripados y secados en el humo de una hoguera. En algunas tumbas muisca se ha encontrado todo un ajuar como telas, gorros, mochilas, cerámica, volantes de uso, herramientas, y recipientes que contenían chicha. Los entierros se hacían en tumbas rectangulares y alargadas, revestidas de toscas lajas. Otras tumbas consistían de pozos redondos en los que se depositaba el cadáver (Dolmatoff, 1997).

Al Zipa y a los caciques “los embalsamaban, envueltos en las más finas mantas, adornaban la cara y colocaban esmeraldas y oro. Los amarraban y enterraban en huecos cilíndricos o rectangulares en posición fetal, además, les colocaban múcuras con chicha, envueltos de maíz y otras meriendas” (Galindo, 2011, p. 24).

Nuevamente la conexión de la vida y la muerte, de los espíritus y de los vivos; los ajuares acompañaban al otro mundo a quienes morían y éstos acompañaban en vida a quienes aún viven. Pero es evidente el carácter clasista de ésta práctica al comparar los entierros según su rango social. No obstante, es una práctica que dilucida concepciones conjuntas de la existencia y del apego material a las cosas; no se deja de existir, pero se pasa de un plano existencial a otro llevando consigo objetos útiles y necesarios en tal transición.



Imagen 2. Momia muisca. (Galindo, 2011, p. 45)

Orfebrería, alfarería y pictografía

La orfebrería hace referencia al conjunto de técnicas de fundición y creación de objetos y figuras de metales variados, los muisca usaron el oro y el cobre principalmente. Estas figuras representaban divinidades, jeques (sacerdotes), gobernantes y personas que, en ocasiones, se arrojaban en lugares de culto como lagunas, cuevas y montañas, con un sentido de ofrenda a los seres míticos, a los espíritus y a la naturaleza. También se creaban adornos y utensilios de uso corporal, como narigueras, pecheras, aretes y collares.

Guatavita era el principal centro orfebre de los muisca. Allí se fundía y amoldaba el oro para hacer joyas y piezas de oro para usar como ofrendas, adornos, para el comercio y como representaciones de sus creencias y costumbres. Pero como el oro no abundaba en el territorio muisca, tenían que conseguirlo por la vía comercial de intercambio y, muchas veces, combinarlo con el cobre, lo que se conoce como tumbaga. El cobre era abundante, en ese entonces, en Monquirá.

Entre las figuras de oro encontradas en territorio muisca, destacan los tunjos, figuras antropomorfas y desproporcionadas; “se utilizaban como exvotos por quienes pedían perdón, protección y bienaventuranza a las divinidades tutelares” (Arango, 1981, p. 169). Éstos consisten de una delgada y alargada placa triangular sobre la que se insertaron rasgos físicos y de objetos en forma de hilos o alambres. No solo se han hallado tunjos individuales, también grupos de estos como la balsa encontrada en Pasca o la alhaha encontrada en la laguna de Siecha.

Una de las técnicas usadas consistía en:

Verter el metal fundido sobre una piedra muy lisa y pulida que solía ser de obsidiana o vidrio volcánico y que hacía de yunque, antes de que se enfriara y endureciera totalmente, se golpeaba con un fino martillo también de obsidiana para darle el espesor requerido; luego se afinaba con un objeto liso y se procedía a cortar sus bordes con cinceles de hueso usando la plantilla de la forma deseada. (Galindo, 2011, p. 37)

Pero la técnica más usada, la cera perdida, consistía en verter el metal fundido en un molde (para formas definidas como los tunjos) y posteriormente, con el metal ya duro, se rompía el barro y quedaba al descubierto la pieza de metal. No obstante, hay otras técnicas que eran utilizadas en otros territorios según el objeto que se quería crear.

Otra práctica, la alfarería, se refiere a la técnica de moldeado del barro o la arcilla para la creación de elementos como ollas y utensilios de uso cotidiano, a los que se les plasmaba elementos decorativos dotados de una significancia o sentido de la cultura en general y del individuo o los individuos que los crea. Los pictogramas también se hacían en rocas y dentro de cuevas.

Para la fabricación de objetos de barro, las culturas antiguas utilizaron una mezcla de greda con arena fina lavada que tiene muchas partículas de mica, la cual da una apariencia brillante. Tocancipá, Gachancipá, Cogua, Guatavita y Ráquira eran los principales centros de alfarería muisca. Se han encontrado piezas cerámicas de figuras humanas. La variedad de arcillas resultaba en una diversidad de colores al cocerlas. Además, se extraían colores de plantas y minerales (Arango, 1981).

Por lo general se observan, en los estilos decorativos muisca, líneas paralelas, triángulos, círculos, espirales, áreas punteadas, ranas, serpientes y algunas protuberancias. El cuerpo humano se representa desproporcionadamente; la cabeza es más grande y las extremidades no concuerdan con la naturalidad de movimiento. Tales estilos decorativos constituyen una práctica y un saber más complejo, la representación de símbolos por medio del uso de tintes naturales a base de plantas, plasmados en objetos como rocas, cuevas y objetos de alfarería, lo que se conoce como pictografía. Su sentido tiene que ver con elementos de fenómenos naturales o valores individuales y colectivos.

Estos vestigios se encuentran pintados sobre paredes de edificaciones muisca, bajo y sobre zonas rocosas y en cavernas. Las pinturas contienen, casi siempre, color rojo y negro, y muestran líneas curvas y rectas, puntos, rombos, rectángulos, círculos, zonas punteadas, entre otros elementos. En ellas, se expresan las concepciones inmediatas de los planos material y abstracto, dotadas de cierto carácter imaginativo. En sus tejidos, hechos en algodón, se plasmaban tintes de vegetales, como el achiote y el añil, y, con un rodillo de barro, estampaban figuras geométricas. El color ocre, el blanco y el negro están presentes en tejidos hallados. Toda una simbología cargada de sentidos y visiones de un pensamiento antiguo que veía en estos la representación de su mundo.

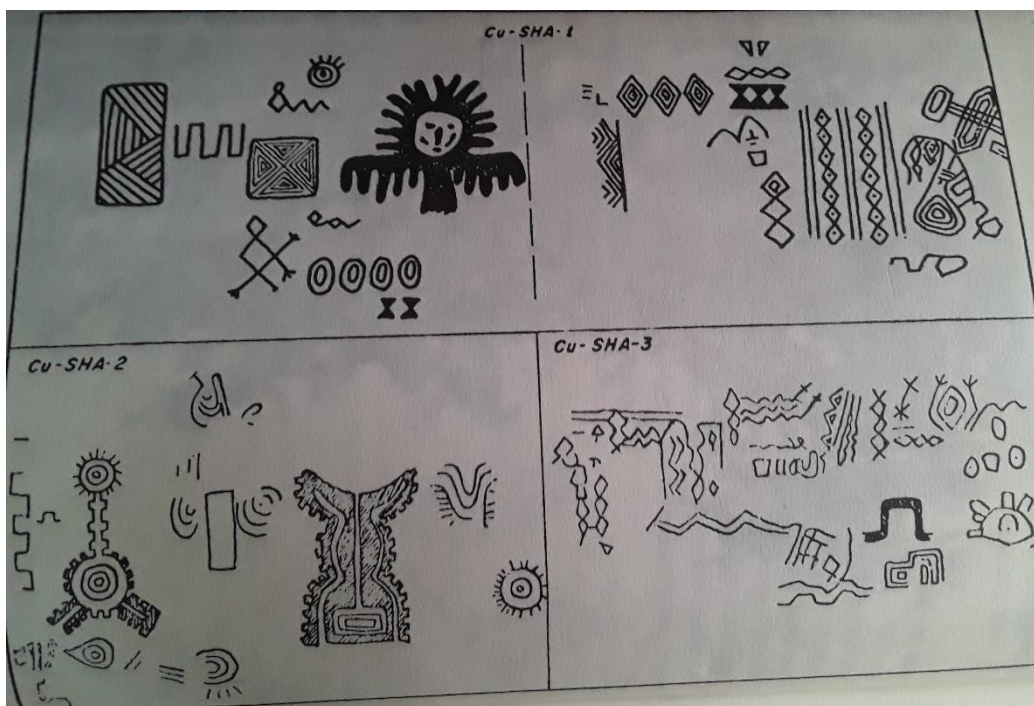


Imagen 3. Pictografías situadas en la región de Sibaté-San Benito-Soacha. (Beltrán, 1993, p. 66).

3.2.3 Conocimientos muisca

Además de las técnicas de orfebrería, alfarería y pictografía, que constituyen no sólo prácticas sino también conocimientos, agregamos aquellos en cuanto a arquitectura, contabilidad, símbolos, conocimientos astronómicos y tejidos se refiere.

Por ejemplo, para la construcción de casas, cercados, templos, y labranzas, fijaban en el suelo un palo que lo hacían centro y con la ayuda de una cuerda trazaban un círculo. Así mismo, para los muisca, la unidad de tiempo eran los días o soles. Un número de soles formaban la semana; cuatro semanas eran una luna o Chía, y componían el mes. Doce lunas integraban un “chocan” o año (Beltrán, 1993).

Esto representa el nivel cultural e intelectual con el que elaboraron formas complejas de medición como el calendario de tres clases de años con doce, veinte y treinta y siete meses lunares. “El año vulgar de veinte lunas se lo empleaba para las treguas en las guerras y en los negocios. En cambio, el de treinta y siete lunas era aplicado a la agricultura y en los asuntos religiosos” (Beltrán, 1993,

p. 53). Los jeques se encargaban de llevar la cronología. Éstos grababan las épocas en piedra, tallando figuras, signos y símbolos.

Su sistema numérico les permitía concebir magnitudes considerables. Contaban con los dedos de las manos y los pies: ata correspondía a uno; bosa, dos; mica, tres; muihica, cuatro; hisca, cinco; ta, seis; cuhupcua, siete; suhusa, ocho; aca, nueve; ubchihica, diez. Para contar hasta veinte, tomaban los anteriores y le agregaban el prefijo “quihicha”. De veinte, (gueta) en adelante, le agregaban los primeros, dos veintes, hasta veinte veintes (Beltrán, 1993).

Aun así, sus representaciones simbólicas eran eficaces en cuanto a que se lograba expresar lo que se pretendía. Eran comunes símbolos como la espiral, la sigma, el signo biyugal, el zigzag, la esvástica, el signo cruceiforme y el círculo. Estos significaban fenómenos meteorológicos como truenos, lluvias, vientos, torbellinos, tempestades, etc. Y, específicamente, la sigma, el espiral y el emblema biyugal, se relacionan con la fecundidad (Beltrán, 1993).

En el tema de la astronomía, es cierto que no lograron el nivel de los Mayas, los Incas o los Aztecas, pero fue preciso para definir las épocas de lluvia y de siembra, por ejemplo. Cerca de Villa de Leyva, en Boyacá, se encuentra Saquenzipa (llamado El Infiernito por los colonos). Allí se encuentra una hilera recta de veinte columnas cilíndricas de roca orientadas en dirección este-oeste. Este rasgo indica que se trata de un observatorio solar que predice los equinoccios (las estaciones de lluvia del 21 de marzo y del 21 de septiembre). Pero el 21 de junio, día del solsticio de verano, observando la fila de rocas, el sol se refleja exactamente sobre la laguna de Iguaque. La hilera sugiere, además, que la proyección de la sombra del sol indica la hora de los días y el inicio de las estaciones (Dolmatoff, 1997).

Por precarios que parezcan tales conocimientos a los ojos contemporáneos, es de afirmarse que la cultura muisca desarrolló unos admirables y suficientes conocimientos y saberes que permiten encajar simbólicamente lo que se observa y lo que se imagina en la existencia y la realidad humanas. Tal es la complejidad de sus conocimientos que lograron hacer admirables estructuras, predicciones cíclicas, usos medicinales de las plantas; en definitiva, lograron un sistema cultural amplio y sofisticado, comparable con las grandes culturas de otros lugares.

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA MUISCA

Ya sentadas las bases teóricas y conceptuales fundamentales para abordar la cultura muisca, queda ahora por plantear la cuestión de su enseñanza. A continuación, se presentan algunos caracteres genéricos del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), centro educativo de los estudiantes de grado 5 a los que va dirigida la propuesta pedagógica, y de la enseñanza de las ciencias sociales allí. También se abordará el enfoque pedagógico conocido como Aprendizaje Significativo, del cual tomaré algunos elementos teóricos que guiarán el proceso metodológico, el planteamiento de actividades y los criterios de evaluación en la praxis educativa.

1. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL IPN

El Instituto Pedagógico Nacional, declarado patrimonio histórico y cultural de la nación en el 2018, ha sido históricamente reconocido por su educación integral en las diversas áreas del conocimiento. Sus orígenes se remontan al año 1927 por las acciones de la segunda misión alemana en el país, principalmente de Franzisca Radke, quien entonces es nombrada directora del IPN. Inicialmente, éste se ubicaba en inmediaciones de la actual Universidad Pedagógica Nacional y tenía la característica de ser exclusivamente femenino, además de que tuvo como fin la formación de educadoras en el ámbito de lo público.

Este fin, que bien pudo ser el “telos” fundamental del IPN, se mantuvo hasta 1994 cuando, por ley (Ley 115 de 1994), se delegó tal función exclusivamente a instituciones de educación superior y a las escuelas normales. Desde entonces, el IPN reorientó sus propósitos hacia la formación íntegra de estudiantes de niveles de educación preescolar, básica y media y se configuró como lugar de innovación y experimentación (IPN, 2019). Paulatinamente, se integran estudiantes hombres en la formación de docentes y en la atención de estudiantes con limitaciones físicas y psíquicas.

Sus objetivos de formación están inspirados y fundamentados en las obras de los más célebres autores de la escuela activa, como Montessori y Dewey, y de los clásicos de la didáctica como Comenio y Pestalozzi. Estas miradas hacen que actualmente el IPN sea promotor de una enseñanza

flexible que potencia las capacidades artísticas e intelectuales de sus estudiantes y que tiene en cuenta todo tipo de diversidad en ellos desde una mirada crítica de la realidad.

El IPN hace énfasis en cuatro campos de formación integral: corporal, personal y social, expresivo, científico-tecnológico-lógico (IPN, 2019). Estos campos dotan a los planes de estudio de cada área del conocimiento de unos elementos centrales en el desarrollo íntegro de los estudiantes que deben ser potenciados.

Un aspecto que resalta del IPN (2019) es el carácter cualitativo de su evaluación porque “se hace a través de valoraciones en diferentes tipos de registros, que resultan de la retroalimentación, desde una perspectiva comprensiva, de las construcciones y producciones de los estudiantes, en cada uno de los campos de desarrollo y áreas del conocimiento” (p. 43). Por este camino se dirige también la propuesta evaluativa de mi práctica pedagógica, pero esto se define más adelante.

Ahora bien, concretamente, en la Malla Curricular de Ciencias Sociales de grado 5 se evidencia la intención de desarrollar dichos elementos en cada trimestre. No obstante, no se plantea el tema de las culturas originarias en la totalidad de estos. Por esta razón, mi propuesta se enmarca en lo que en el IPN llaman los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI), plenamente plasmados en el Proyecto Educativo Institucional.

Los PPI son alternos a los planes de estudio, pero se articulan a ellos por medio de grupos de grados en la que confluyen docentes de diferentes áreas en torno a ejes problémicos (IPN, 2019). Esta propuesta fue acogida por el PPI de grado 5 del IPN llamado Explorando los saberes de nuestros ancestros, llevado a cabo por seis docentes que dirigen el interés de los estudiantes por las culturas antiguas, a través de viajes imaginarios con destino a los Embera, Arhuacos, Guambianos, Wuitotos, Wayuu, Zenues y Muisca, que los ubica mentalmente en un tiempo y un espacio definido. Así, se espera aportar a los propósitos del proyecto y de esta propuesta desde un sentido complementario y recíproco.

2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Como mencioné, el enfoque pedagógico guía para esta propuesta de enseñanza de la cultura muisca originaria es el Aprendizaje Significativo (AS). Su creador y representante más célebre es el

estadounidense David Ausubel. Éste enfoque tiene sus raíces en la tradición de la teoría constructivista que, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se sirve de la psicología cognitiva. Esto refleja el interés y los intentos por entender la manera en que aprendemos y conocemos y por plantear una teoría explicativa de ello.

Tanto el constructivismo como el AS, que se enmarcan en la corriente del cognitivismo (diferenciándose de las corrientes del conductismo, humanismo y representacionismo psicológicos), son pertinentes en esta propuesta por su corte interpretativo, pues se asocia con el corte hermenéutico del marco teórico y el ejercicio interpretativo del marco conceptual. Y, como se verá, su énfasis en los conceptos, en los símbolos representacionales, en los significados y en la materialización del conjunto de éstos, posibilita el ejercicio interpretativo y representacional de los estudiantes, dotando de importancia a la cultura tanto en la disciplina histórica como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, permite relacionar la construcción de contenidos significativos a enseñar con la manera en que aquellos aprenden. Esto en tanto justificación del porqué del AS en esta propuesta.

Lo significativo tiene una doble acepción, por un lado, se refiere al objetivo de que el aprendizaje sea relevante y fructífero, por el otro, alude a la importancia del significado. Las teorías de Piaget y Vigotsky son referentes para entender el proceso cognitivo de aprendizaje. No obstante, el primero no será tenido en cuenta pues atribuye tal proceso a la interacción con el entorno físico y los objetos, mientras que el segundo es relevante aquí porque lo atribuye a la interacción con el contexto sociohistórico y cultural cuyos instrumentos para intervenirlos son las herramientas y los signos (Chaves, 2001, p. 59). Aun así, el énfasis del enfoque pedagógico se centrará en el AS.

2.1 Elementos teóricos del aprendizaje significativo

Ausubel (2002) entiende el AS como un:

“producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (conocer) que supone la interacción entre unas ideas lógicamente (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (de anclaje) pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura del conocimiento) de la persona concreta que aprende y la actitud mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos” (p. 11).

El anclaje⁵ y su dinámica dialéctica debe tenerse en cuenta en la construcción de contenidos, en la manera de enseñar y en la forma de concebir el aprendizaje de los estudiantes; el proceso cognitivo en el que está inmerso supone una predisposición al aprendizaje por aquellos. Los conocimientos previos de su estructura mental son los elementos a los que se anclan los nuevos. La estabilidad y la claridad de tales conocimientos “están determinadas principalmente por el hecho de que hayan sido sobreaprendidas o consolidadas por medio de la repetición y/o el ensayo tanto en el mismo contexto como en contextos diferentes” (Ausubel, 2002, p. 40). Como consecuencia del proceso de anclaje se generan, principalmente, nuevos significados.

La consolidación de éstos se traduce en conocimiento, que se entiende como “recuerdos significativos a largo plazo aprendidos significativamente y organizados” (Ausubel, 2002, p. 15). Ahora bien, hay que tener en cuenta la capacidad de aprendizaje en las diferentes edades de los estudiantes. Para Ausubel (2002), los niños de primera enseñanza (primaria) son capaces de comprender el significado de un concepto “relacionando directamente sus atributos característicos presentados con la estructura cognitiva, siempre y cuando se les ofrezcan ejemplos empíricos concretos de estos atributos” (p. 44), lo que sugiere un tránsito progresivo de lo concreto a lo abstracto en la presentación de los temas y materiales de enseñanza.

Los materiales son significativos sólo potencialmente y no en sí. Para que un material sea potencialmente significativo debe tener los siguientes aspectos: que el material de aprendizaje se relacione de manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posee un significado lógico); y que la estructura cognitiva del que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar (Ausubel, 2002). El procesamiento de ideas potencialmente significativas por los estudiantes se da por su estado de desarrollo cognitivo e intelectual que aumenta con su edad y experiencia. Pero para que unos significados se puedan retener, deben ser significativos para quien los adquiere; adquisición que modifica su estructura cognitiva.

Hasta aquí me he referido al aprendizaje significativo basado en la recepción. Esta última acepción no quiere decir que quien aprende es un agente pasivo en tal proceso, pues el proceso de adquisición

⁵ Ausubel (2002) define esta noción como una “interacción selectiva entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas preexistentes en la estructura cognitiva” (p. 29).

requiere una acción activa y constante. Su corriente hermana, el AS basado en el descubrimiento, difiere ligeramente por la manera como se le muestra el material de enseñanza al estudiante; “el contenido principal de lo que se debe aprender le es presentado al estudiante o éste lo debe descubrir” (Ausubel, 2002, p. 31). En esta propuesta, a los estudiantes se les presentará.

A su vez, el AS basado en la recepción presenta dos tipos: el primero, el aprendizaje representacional, define los *conceptos* como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y están designados por un signo o símbolo. En los niños se forman, en los escolares y adultos se asimilan (Ausubel, 2002). Se deduce, entonces, que los nombres de los conceptos se adquieren por un aprendizaje representacional significativo posterior a la adquisición de sus significados. El segundo, el AS de proposiciones “consta de una idea compuesta que se expresa verbalmente en una expresión que contiene tanto significados de palabras de carácter denotativo y connotativo como las funciones sintácticas de las palabras y las relaciones entre ellas” (Ausubel, 2002, p. 27-28). Tanto los conceptos como las proposiciones deben contener ideas pertinentes que lleven al AS.

El lenguaje, por tanto, constituye el principal elemento del AS. Los conceptos y proposiciones son representados por palabras (signos) que, al ser aprehendidas, clarifica los significados contenidos allí. Vigotsky también atribuyó al lenguaje una gran importancia. Para él, “el momento más significativo en el desarrollo del infante es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen [...] el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y el pensamiento” (Chaves, 2001, p. 61). Cuando se incorpora el material de enseñanza a la estructura cognitiva por la representación lingüística que los define, los estudiantes son capaces de resolver problemas o situaciones. Vigotsky lo definiría como la Zona de Desarrollo Próximo óptimo en la que los estudiantes no requieren de un guía a tal resolución. Una cosa cierta es que lo que se aprende se retiene o se olvida.

Los factores (variables) de la estructura cognitiva que refuerzan o debilitan la adquisición inicial de los nuevos significados (es decir, la disponibilidad de subsumidores pertinentes y su estabilidad, claridad y discriminabilidad) siguen actuando durante el período de retención en el que los procesos asimilativos psicológicamente activos son funcionales a pesar de la falta de conciencia de los mismos. (Ausubel, 2002, pp. 36-37)

La disociabilidad de los significados nuevos y previos se da por la afinidad y predilección de los estudiantes frente a unos u otros en un proceso selectivo que definirá lo que se acepta en su estructura cognitiva y el tiempo de recepción. Con el tiempo, esa disociabilidad se hace cada vez más nula.

A manera de conclusión, el aprendizaje significativo es producto de la interacción entre unas ideas lógicas y culturalmente significativas que se anclan a unas ideas preconcebidas en la estructura cognitiva de los estudiantes, de los cuales se requiere una predisposición a aprender, sobreaprender y repetir constantemente los nuevos significados. Los estudiantes de primaria asimilan los significados de los conceptos y proposiciones con ejemplos empíricos y concretos.

Un material de aprendizaje es potencialmente significativo cuando se relaciona de manera no arbitraria y no literal con las estructuras cognitivas del que aprende, cuyas ideas de anclaje sean pertinentes con los materiales. La retención de significados se da cuando son representaciones lingüísticas significativas para los estudiantes, que les permita resolver cualquier problema y situación. Esta retención depende de un carácter selectivo en los contenidos que reconocen como significativos.

2.2 La evaluación significativa

La evaluación en un enfoque de AS se refiere a un “juicio de valor para tomar decisiones en base a una información determinada y/o parámetros de referencia” (Rivera, 2004, p. 49). En ese sentido, Rivera (2004) propone algunos posibles criterios de evaluación: la capacidad de información, comprensión, análisis, síntesis, aplicación y valoración, además de la actitud, interés, habilidad y destreza de los estudiantes.

La evaluación desde aquel enfoque pedagógico es una acción permanente en todo el proceso educativo por medio de técnicas e instrumentos evaluativos. Un instrumento a usar es el formato de criterios de evaluación cuyos elementos sean los sugeridos por Rivera (2004) y se especificarán en la metodología. Él sugiere que el profesor debe “registrar las apreciaciones más significativas del desenvolvimiento del alumno, procurando describir con bastante exactitud la actuación del alumno [...] retroalimentación sobre el desarrollo del proceso, perfeccionado constantemente de

acuerdo a los resultados del aprendizaje significativo que va alcanzando el alumno” (Rivera, 2004, p. 50). Lo anterior apunta a una evaluación de tipo cualitativa.

En resumen, la evaluación del aprendizaje significativo debe hacerse con las observaciones apreciativas del profesor sobre cada uno de sus alumnos y con el establecimiento de objetivos, criterios y competencias que se esperan alcanzar en el proceso educativo y que permiten evaluar los resultados del aprendizaje significativo en un proceso continuo. Se deja abierta la posibilidad de que los estudiantes se autoevalúen para llegar a una coevaluación.

2.3 El AS en la educación formal

Según la información extraída del balance, hecho por Sandra Rodríguez (2014), de los enfoques de enseñanza de la historia más perfilados desde 1990 en Colombia, el enfoque cognitivo, en el que se enmarca el AS, es uno de ellos. En el caso puntual de la educación primaria, “se articulan criterios de selección (cognoscitivos, valorativos y psicomotrices) y ordenación, de contenidos, métodos y recursos didácticos, en la perspectiva de modificar las nociones y preconceptos en conceptos elaborados” (p. 118).

En ese sentido, se articulan las disciplinas pedagogía, psicología e historia bajo ciertos fundamentos psicológicos y culturales para una propuesta curricular donde se incorporan los saberes y las prácticas interpretativas de la comunidad y las características y nociones sociales que construyen los estudiantes. Los diseños metodológicos que resaltan en este enfoque se caracterizan por la aplicación de pruebas diagnósticas y posteriores descripciones explicativas e interpretativas que sistematizan las producciones tangibles de los estudiantes (Rodríguez, 2014). Como se verá, por este camino se dirige la manera de proceder de esta propuesta de enseñanza.

3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CULTURA MUISCA

La manera en que se procederá al proceso de enseñanza de esta propuesta con los estudiantes del grado 5to del IPN tendrá en cuenta los elementos teóricos extraídos del AS. Para ello, elaboré tres unidades, cada una con unos temas concretos que serán enseñados en cinco sesiones de dos horas cada una (ver cuadro 1). Previamente, se aplicará una evaluación diagnóstica para conocer las ideas

y los conocimientos previos a las que se anclarán los nuevos. Hay que aclarar que por las condiciones impuestas por la pandemia del COVID-19, las sesiones serán virtuales y, por tanto, no habrá un encuentro directo con los estudiantes. Todo será mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

La presentación de los materiales potencial y culturalmente significativos generará productos significativos creados por los mismos estudiantes en cada tema, lo que garantiza su predisposición a recibir, asimilar y aprehender los nuevos conocimientos e ideas. Tal garantía significa la repetición y la materialización constante de las ideas y conocimientos de afinidad de los estudiantes, o sea la retención de los significados adquiridos en conceptos y proposiciones que se les presenta de manera empírica al incentivar su creatividad en cada actividad. Al tener en cuenta la evaluación diagnóstica, los materiales no son arbitrarios ni literales pues los estudiantes los relacionan en sus estructuras cognitivas al identificar selectivamente la pertinencia de ciertos contenidos.

Los conceptos y proposiciones de cada tema, que estructuran los contenidos y materiales, figuran como representaciones lingüísticas que son significativas en la medida que permite a los estudiantes resolver problemáticas o situaciones históricas y culturales que les surja o se les presente. Las proposiciones se presentan como el conjunto de conceptos que fundamenta cada temática; estarán presentes en cada una ya que, aclaro, las actividades serán posteriores a la contextualización teórica de cada tema. Todo lo anterior será cualitativamente evaluado según unos criterios que se establecerán adelante. A continuación, se describen cada una de las sesiones, temas, propósitos pedagógicos, actividades, productos esperados y, posteriormente, algunos elementos y criterios evaluativos presentes en todo el proceso de enseñanza.

3.1 Sesión 1: Generalidades muiscas

Esta primera sesión abordará toda la primera unidad, llamada Generalidades muiscas. Ésta comprende los temas Chibchas y muiscas, Contextualización geográfica y Aspectos políticos, sociales y económicos.

3.1.1 Chibchas y muiscas

Este tema aborda la noción y diferenciación de las nociones Muisca y Chibcha, además de la caracterización histórica de los primeros seres humanos, los procesos de poblamiento en el altiplano cundiboyacense y la consolidación de lo que se conoce como muiscas. Su propósito es que los estudiantes conceptualicen y diferencien las proposiciones presentadas. Así, los conceptos relevantes serán: muisca, chibcha, nativo, lengua, cronista, conquista, indígena, españoles, prehispánico, precolombino, altiplano cundiboyacense, chibchas, poblamiento, paleoindio, migración, vestigios arqueológicos, desarrollo, agricultura. Aquí se propone una actividad introductoria por medio de una exposición mía, apoyado de recursos audiovisuales como diapositivas, imágenes y videos de fácil acceso, ya que se encuentran en internet. Esta será la única temática que no generará un producto por su carácter introductorio y teórico.

3.1.2 Contextualización geográfica

Se aborda geográficamente el territorio ocupado por los muiscas originarios, y se dimensiona el espacio respecto a otras culturas coexistentes. Se enmarca el territorio de desenvolvimiento de la cultura muisca y se ubicarán sus lugares de culto o sagrados, resaltando también sus caracteres físicos. Los conceptos relevantes serán: Mesoamérica, Andes Centrales, Área Intermedia y Región Andina. Los materiales de aprendizaje son los mapas que visibilizan el territorio americano, colombiano y andino originario y la ubicación de las culturas de entonces. También las imágenes y videos que visibilicen los lugares relevantes como los templos o las lagunas. Se les entregará a los estudiantes un croquis de cada mapa, donde se les pedirá ubicar cada cultura y cada lugar relevante para los muiscas. Su propósito es reforzar el sentido de ubicación y dimensionamiento del espacio-tiempo.

3.1.3 Aspectos políticos, sociales y económicos

Se resaltan los principales elementos políticos, sociales y económicos que caracterizaban a los muiscas originarios. Los conceptos relevantes son: cacicazgo, política, economía, tribal, estatal, códigos de leyes, organización, comunidad, confederaciones, zipa, zaque, territorio, provincias, jurisdicciones, cacique, subordinación, súbditos, artesanos, guerreros, comerciantes, acumulación, excedente, rango, herramientas, intercambio comercial, industria, materia prima, trabajo

comunitario, explotación. Se pretende reforzar la comprensión de la organización y la producción anterior al descubrimiento del territorio muisca. Aquí se presenta la historieta “Así éramos los muisca”, además de libros ilustrativos, diapositivas, imágenes y videos que abordan el tema. Se finalizará con una retroalimentación y se espera una participación activa en la discusión propuesta en clase.

3.2 Sesión 2: Mitos y leyendas

Esta segunda sesión abarca toda la unidad llamada Cosmovisión muisca, que contiene el tema Mitos y leyendas.

Aquí se alude a las relaciones de la historia con el mito, el pensamiento mítico y se resaltan los textos literarios que describen los principales mitos muisca. El propósito es incentivar la interpretación de las significaciones inmersas en estos relatos. Los conceptos relevantes son: mitología, cosmovisión, pensamiento mítico-religioso, racionalismo, humanismo, ciencia, occidente, metáfora, naturaleza, espiritual, identidad, religión, divinidades, cultura, historia, imaginación, ideología, significado, interpretación, representación, ficción, mentalidad colectiva. Se propone la lectura e ilustración de los principales mitos y se hará un ejercicio interpretativo, a manera de discusión, que dilucide las representaciones contenidas allí. También se les pedirá a los estudiantes que dibujen, o ilustren de la manera que quieran, una representación de uno o más mitos. Adicionalmente, me serviré de imágenes, diapositivas y videos que refuercen el tema.

3.3 Sesión 3: Pensamiento originario

Durante las sesiones 3, 4 y 5 se aborda la unidad llamada Conocimientos y prácticas muisca. En esta sesión 3 se tratan los temas Chamanismo y rituales y Cultos, sacrificios y entierros.

3.3.1 Chamanismo y rituales

Aquí se hace referencia a la figura del chamán y la práctica chamánica en la que la relación ser humano-naturaleza-divinidades tiene total protagonismo. Se resaltan adicionalmente los caracteres que definen tanto la práctica como quien encarna el chamanismo. Los conceptos principales son: chamanismo, chamán, ritos, alucinógenos, uso de plantas, sabios, naturaleza, divinidades, visiones. Su propósito es incentivar la comprensión del pensamiento chamánica en el marco de la relación

dicha y en el papel que desempeñaba el chamán. Para esto se recurrirá a videos e imágenes que ejemplifiquen la noción chamánica de la vida, la realidad y la existencia, a la par con la muestra de objetos alusivos a esta práctica como los poporos, las plantas y las visiones. El diálogo para facilitar la interpretación de las representaciones chamánicas será una constante en esta sesión.

3.3.2 Cultos, sacrificios y entierros

Aquí se exponen éstas prácticas características de las culturas originarias. Por ello, se pretende formular juicios críticos y un traslado histórico y mental del contexto originario. Los conceptos clave son: Culto, moral, juicios, ayuno, abstención, sacrificios, entierros, adoración, ceremonia, contexto histórico y moral, creencia, consagración, peregrinación, cuevas funerarias, tumbas, momificación, ajuar funerario. A los estudiantes se les propondrá un juego de roles como ejercicio empírico ejemplificador en el que experimentarán hipotéticamente alguna ceremonia ritual o una recreación de un sacrificio o entierro. Sigue presente el diálogo interpretativo y retroalimentador. Se hará uso de imágenes, diapositivas y videos.

3.4 Sesión 4: Orfebrería, alfarería y pictografía

Se retoma la unidad con el tema “Orfebrería, alfarería y pictografía”. Acá se tratan las técnicas orfebres, alfareras y pictográficas que constituyen la materialización de las interpretaciones cosmovisivas. Los conceptos relevantes son: orfebrería, alfarería, pictografía, técnica, fundición, ofrenda, costumbre, tumbaga, tunjos, antropomorfo, cerámica, arte rupestre. Se pretende que los estudiantes interpreten los significados de tales vestigios y se les pedirá la creación de alguna representación con materiales como porcelanícron, arcilla y pinturas. También se les presentará imágenes, diapositivas y videos que ilustre algunos vestigios arqueológicos.

3.5 Sesión 5: Astronomía, arquitectura, simbología, contabilidad, uso de plantas

Se sigue con la unidad y se trata el tema “Astronomía, arquitectura, simbología, contabilidad, uso de plantas”.

Se presentará a los estudiantes estos conocimientos muiscas de manera descriptiva y general que los llevará al reconocimiento de las concepciones y maneras originarias que se contrastan con el avanzado e hiperespecializado conocimiento contemporáneo. Se requerirá la producción de una

representación de un conocimiento escogido a elección de cada estudiante, que pruebe la aprehensión del mismo. Por ejemplo, se puede recrear performativamente la construcción de templos o viviendas, o la resolución de un problema matemático usando el sistema de contabilidad muisca, o se usa el modelo de palos en hilera, como los del infiernito, para marcar la hora o la fecha.

4. PLAN DE ACTIVIDADES

Sesiones	Fase / Unidad	Tema de la sesión	Propósito pedagógico	Actividad	Producción del practicante y de los estudiantes
1	Generalidades de los muisca	Chibchas y Muisca.	Conceptualizar y diferenciar las nociones “muisca” y “chibcha” y enmarcarlos temporalmente.	Presentación introductoria y exposición del tema a cargo mío.	
		Contextualización geográfica.	Enmarcar geográficamente a los muisca, resaltando los lugares de culto y hábitat y sus rasgos físicos.	Identificar, en un mapa, el territorio y los lugares de culto de los muisca.	Mapa que dé cuenta de la actividad.
		Aspectos políticos, sociales y económicos.	Comprender la organización y la producción muisca.	Presentación de ilustraciones, historietas, audiovisuales.	Taller de preguntas al respecto.
2	Cosmovisión muisca	Mitos y leyendas.	Interpretar las significaciones inmersas en estos relatos.	Lectura de mitos y leyendas y muestra de representaciones audiovisuales de los mismos.	Dibujos alusivos a algún mito o leyenda.
3	Conocimientos y prácticas muisca.	Chamanismo y rituales.	Dilucidar la relación naturaleza-humano-divinidades.	Exposición y presentación de audiovisuales a cargo mío.	Taller de preguntas al respecto.

		Cultos, sacrificios y entierros.	Formular juicios críticamente, situándose en el contexto histórico y moral originario.	Juego de roles.	Performance de los estudiantes.
4		Orfebrería, alfarería y pictografía.	Interpretar, comprender y generar representaciones simbólicas.	Taller de creación.	Objetos hechos en arcilla, porcelanica, temperas u otros materiales.
5		Astronomía, arquitectura, simbología, contabilidad, uso de plantas.	Reconocer los conocimientos originarios y contrastarlos con los actuales.	Exposición a cargo mío y taller práctico.	Representación de libre elección (performativa, plasmada en papel periódico, etc.) de algún conocimiento.

Tabla 1. Plan de actividades.

5. EVALUACIÓN

Como ya se aclaró, la evaluación es un proceso transversal a todo el proceso de enseñanza. Queda ahora establecer los criterios evaluativos que se tendrán en cuenta en la cualificación del aprendizaje de los estudiantes. Tomaré los criterios propuestos por Rivera (2004, p.51) para evaluar el aprendizaje significativo logrado y sopesar las fortalezas y debilidades presentes en cada sesión y en el conjunto de éstas. Lo que se evalúa es la realización de los objetivos, propósitos pedagógicos e intereses establecidos anteriormente. Estos criterios se resumen así:

Dominio Cognitivo (conceptual): información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y capacidad de relacionar.

Dominio Afectivo (valorativo): actitudes, autonomía personal, tolerancia, respeto, confianza, cooperación, autocontrol, recepción, respuesta, valoración, seguridad en sí mismo, responsabilidad, participación e interés.

Dominio procedimental (psicomotor): capacidad de pensar, destrezas motoras, control del cuerpo, expresión corporal, percepción, respuesta dirigida, mecanización, hábitos, desplazamiento, discriminación manual, coordinación, organización manual y temporal.

La autoevaluación y coevaluación se propondrá al final del proceso de enseñanza, según lo consideren los alumnos y la docente supervisora. Finalmente se analizarán los resultados. El siguiente cuadro resume el plan de actividades establecido.

CAPITULO 3

SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Luego de haber aplicado esta propuesta con los estudiantes de grado 5 del IPN, conviene su respectivo análisis. Lo dicho hasta el apartado anterior correspondió a toda la fundamentación teórica y metodológica de la propuesta, por lo tanto, lo que se presenta a continuación retoma tales fundamentos en relación con la praxis educativa que llevé a cabo, para construir un análisis sistemático de la misma.

Como el enfoque teórico, conceptual, metodológico y práctico fue de carácter interpretativo, influenciado por la corriente hermenéutica, el análisis sistemático se guía aquí de algunos elementos de la sistematización de experiencias desde el mismo enfoque.

Anteriormente, se había aclarado que este proyecto se enmarca dentro de uno de los PPI del IPN, llamado “Explorando los saberes de nuestros ancestros”. Para ello, había propuesto la aplicación de tres unidades, distribuidas en cinco sesiones, para abordar la enseñanza de la cultura muisca, no obstante, sólo se pudo desarrollar una sesión de dos horas el día 3 de noviembre del 2021 y, dadas las restricciones decretadas por la pandemia actual, el encuentro con los estudiantes fue mediado por las TICs.

Con la profesora del IPN con quien tuve contacto para la participación de esta propuesta dentro del proyecto dicho, se acordó el desarrollo de la enseñanza de dos de los temas plasmados en el plan de actividades (ver cuadro 1): “Orfebrería, alfarería y pictografía” y “Chamanismo y rituales”. Inicialmente, propuse la aplicación de una evaluación diagnóstica con el fin de conocer los saberes previos que los estudiantes tenían sobre la cultura muisca, pero al concretar con ella los detalles respectivos a mi intervención, pude conocer los avances del proyecto, las culturas y los temas que han abordado.

Para el caso de los muiscas, los estudiantes ya conocían su ubicación geográfica, algunos elementos generales de su historia, cosmogonía, tradiciones y cultura, el uso de plantas, su arte, su lengua y su sistema numérico. Los dos temas se desarrollaron en función de agregar y complementar el proyecto, razón por la que se concretó una sesión y se prescindió de los otros temas. A continuación, se enuncian los elementos teóricos pertinentes para la sistematización de esta experiencia y la manera de proceder, para obtener un análisis sistemático.

1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DESDE UN ENFOQUE INTERPRETATIVO

La práctica pedagógica, que se constituye como la materialización de la propuesta, es un espacio en el que surgen cuestiones, saberes, y conocimientos de la praxis en sí, más allá de los conocimientos disciplinares que son objeto de enseñanza y de aprendizaje; la experiencia del acto de enseñar implica el reconocimiento de sus logros y alcances, así como la constante reflexión de su pertinencia y relevancia frente a las realidades individuales y colectivas de los estudiantes. Tanto estudiantes como educadores aprendemos en la praxis educativa en la medida que se construye conocimiento, respecto a la manera como se enseña y se aprende, y se vislumbran sentidos y valores que surgen en su desarrollo.

Así, la necesidad de una mirada sistemática de la práctica que permita reconstruirla y analizarla se hace evidente. Para el ejercicio de sistematizar la experiencia pedagógica de esta propuesta se toman los postulados de Torres y Barragán (2017) y de Zavala (2010); los primeros, definen la sistematización como “una modalidad de generación de conocimiento sobre las prácticas significativas de transformación social y educativa” (Torres y Barragán, 2017, p. 49), el segundo, la define como “un proceso que permite la reflexión crítica con base a reconstruir la experiencia de la práctica” (Zavala, 2010, p. 95). Estos autores comparten un enfoque interpretativo (propio de la tradición investigativa hermenéutica) y crítico en sus análisis sistemáticos.

Por tanto, se toman aquí herramientas teórico-conceptuales de la sistematización para reconstruir e interpretar la experiencia con los estudiantes de grado 5 del IPN. No se busca la teorización desde la práctica, como lo hacen los trabajos que son sistematizaciones de experiencias en su totalidad, sino una reconstrucción para su análisis.

El conocimiento sistemático de una práctica educativa permite dilucidar “los saberes generados en las experiencias” (Torres & Barragán, 2017, p. 15) y los sentidos otorgados a ellos por los estudiantes, lo que permite deducir y reconocer sus construcciones de la realidad, específicamente de la que se les presenta en una práctica. Así mismo, salen a flote los saberes individuales y colectivos susceptibles de ser interpretados, que permiten no sólo su reflexión, también la renovación y actualización de las orientaciones, objetivos y propósitos de la práctica y de otras similares (Torres & Barragán, 2017).

La sistematización de una experiencia también posibilita desentrañar su dimensión objetiva, es decir, elementos y aspectos materializados, y su dimensión subjetiva, lo referente a los sentidos, a las representaciones y a las visiones del mundo de quienes participaron en la experiencia (Zavala, 2010). En ese sentido, se reconocen las prácticas como “construcciones sociales, a la vez contextualizadas y configuradas intersubjetivamente, a través de interacciones fácticas y simbólicas entre sus agentes y de estos con otros” (Torres & Barragán, 2017, p. 36).

La dimensión simbólica que dota de sentido a las representaciones concretas de las prácticas educativas encierran todo el entramado de valores que se van construyendo en la interacción de saberes y conocimientos que se imparten y se generan por las implicaciones de la práctica misma.

Por una dirección similar se dirigen los esfuerzos por analizar sistemáticamente sus acciones pedagógicas el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle (GEPUV), cuyo ejemplo insta a extraer lo significativo y el sentido de una experiencia, quienes concebían la sistematización como “una interpretación rigurosa de las interpretaciones presentes en los relatos que producen los actores desde su experiencia, con respecto a la práctica o proyecto compartido” (Torres & Barragán, 2017, p. 37). La interpretación se centra, pues, en “entender y ubicar las formas en cómo se van gestando los procesos de significación y acción de los actores involucrados en una determinada experiencia” (Zavala, 2010, p. 95).

Tal como lo vimos con el aprendizaje significativo, lo importante es la significatividad de lo que se genera en la experiencia con la construcción de sentidos, lo que lleva a los cuestionamientos propios del que hacer educativo y al análisis sistemático propiamente dicho; la reconstrucción de esos sentidos adquiere valor en el constante replanteamiento de nuestras prácticas educativas.

La búsqueda de sentidos en la dimensión simbólica de la experiencia a sistematizar, desde un análisis interpretativo, hace pertinente la reflexión de la práctica pedagógica con los estudiantes del IPN desde esta postura, además que es complementaria al enfoque pedagógico y metodológico de la propuesta, guiado por el aprendizaje significativo, cuyo eje central es la construcción de significados y sentidos expresados en representaciones simbólicas.

2. PROCEDIMIENTO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Si bien, no hay una fórmula sino diferentes maneras de abordar una sistematización “que pueden ser asumidos en su totalidad, o bien recrearse según las necesidades de la experiencia a sistematizar” (Torres & Barragán, 2017, p. 37), en una suerte de eclecticismo epistemológico conveniente para cada caso concreto, se toma como referente el trabajo de sistematización del GEPUV en lo más elemental, y los aportes de los autores mencionados, para proceder a la sistematización de la experiencia de la enseñanza de la cultura muisca.

Para aquel grupo y para los autores, la producción de relatos desde la experiencia de los actores de la práctica es la base de la metodología de una sistematización; se conciben como narrativas leídas en diferentes momentos por medio de procedimientos de reconstrucción de la experiencia (Torres & Barragán, 2017), así como “la reconstrucción de un pasado inmediato que dé cuenta de los significados en un contexto social situado” (Zavala, 2010, p. 97).

En la enseñanza de la cultura muisca, los relatos vivenciales de los estudiantes se dieron en forma oral, y la materialización de las representaciones culturales se plasmaron visual y tangiblemente, pero sólo perduraron en aquella única, corta, pero significativa sesión, por lo que su reconstrucción viene dada por la memoria y los recuerdos plasmados en una narrativa de la experiencia que da cuenta de ella y del contexto en el que se enmarca.

Lo anterior, alude a un primer momento de la sistematización. El GEPUV sugiere como segundo momento la interpretación del relato “para desvelar los significados atribuidos por las personas, así como los sentidos estructurantes de la experiencia colectiva” (Torres & Barragán, 2017, p. 74). Esto se traduce en la identificación de los conocimientos temáticos significativos para los estudiantes, y de aquello que justifica la pertinencia de la práctica en tanto que incide en su realidad, pues “se vislumbran las contradicciones, lógicas y pautas de significación” (Zavala, 2010, p. 97) construidas por aquellos.

Esta interpretación viene a consolidarse en un relato denso, a manera de reconstrucción temporal, para reconocer continuidades, rupturas y etapas significativas (Torres & Barragán, 2017), semejante a la manera geertzeana de descripción densa, en la que se conjeturan y estiman

significaciones para un análisis explicativo y concluyente, pero aplicado a elementos concretos que surgen de una experiencia educativa; sería pues el tercer momento de sistematización.

Son estos los tres momentos más elementales para el ejercicio sistemático de una experiencia, atravesados por un constante sentido crítico y autocrítico en el análisis sistemático que se presenta a continuación.

3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1 Reconstrucción de la experiencia

Retomando lo dicho al inicio de este tercer capítulo, la propuesta no pudo desarrollarse en su totalidad; la única sesión, que abarcó dos conjuntos de temas, se constituye como una muestra parcial. Hay que tener en cuenta las dificultades que resultaron de las implicaciones de la pandemia del COVID-19, tales como la imposibilidad de encuentros presenciales, el acortamiento de los tiempos y de los temas y la falta de evidencias materiales de las representaciones de los estudiantes porque no fueron facilitadas por la profesora del IPN.

Durante la concepción y el desarrollo del tema de la cultura muisca en este trabajo, fueron floreciendo los elementos culturales más característicos (al revisar la bibliografía al respecto, además de complementarse con mis conocimientos previos), que se relacionan y fundamentan con aquella mentalidad histórica originaria y que, vistos por separado, permiten contrastar regularidades y similitudes de grupos humanos antiguos.

Algunos autores trataban cada tema por separado, otros se referían a ellos de manera conjunta y general, pero todos evidenciaban los elementos culturales enseñados. Fue por esto que los temas propuestos se presentaron de manera seccionada (sacrificios, orfebrería, cultos...) pero agrupados por aspectos comunes entre algunos.⁶ Cada tema es conformado por un conjunto de subtemas.

Una vez delimitados, surgió la necesidad de un enfoque pedagógico pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hacer un análisis comparativo entre enfoques de tipo hermenéutico

⁶ Así, por ejemplo, se explica la articulación entre Chamanismo y Rituales, pues en las culturas indígenas, principalmente, las prácticas chamánicas se daban en ceremonias rituales concretas; así mismo los rituales eran presididos por el chamán.

(constructivismo, conductismo, representacionismo psicológico, AS), sobresale la pertinencia (justificada en el capítulo 2) del AS para guiar tal proceso. Esto permitió entender, desde una mirada cognitivista, la manera en que los estudiantes aprenden; así mismo, se adecuó la construcción de materiales significativos que fueron objeto de enseñanza, la planeación de las sesiones y los criterios evaluativos.

Cuando la propuesta ya estaba fundamentada teórica, conceptual, pedagógica y metodológicamente, se procedió a la búsqueda de una institución educativa formal para llevar a cabo el plan de actividades. No fue una ardua búsqueda, pues los contactos de los directores de la Línea de Investigación y Enseñanza de la Historia (LIEH) de la UPN pronto apuntaron a la posibilidad de hacer la intervención en el IPN, y así se concretó en la reunión con estudiantes aspirantes a la práctica allí, con algunos profesores del IPN y de la LIEH el 13 de abril del 2021. En mi caso, y como ya mencioné, el tema de la cultura muisca fue acogido por el PPI Explorando los saberes de nuestros ancestros.

Desde entonces, hasta el 3 de noviembre del 2021 (fecha en que desarrollé la sesión), mantuve algunos encuentros virtuales con la profesora del IPN que me enlazó en el mencionado proyecto. Lo primero fue hacer una presentación de esta propuesta, a manera de resumen, con el fin de ser valorada por quienes conforman el proyecto. Luego de ser aceptada, requirieron una planeación de los temas, las actividades, los propósitos y los materiales necesarios para llevar a cabo mi intervención con los estudiantes.

Básicamente, las actividades propuestas consistían en una explicación teórica de cada tema, seguidas de una representación por estudiante, según el tema de preferencia de cada uno, con el uso de materiales como porcelanicon, plastilina, temperas o arcilla. Todo desde el énfasis en los conceptos y las proposiciones inherentes al tema, para lograr que los estudiantes creen significados, sentidos, interpretaciones y representaciones, poniendo así en práctica los postulados del AS.

Al presentar la planeación, se me pide enmarcar los temas en máximo dos sesiones (propuse cinco), por lo que tuvimos que acordar con ella los temas que entrarían en ese espacio y las fechas tentativas para llevarlo a cabo. Lo anterior, de acuerdo a los conocimientos previos de los estudiantes al respecto, que conocí por las charlas que tuvimos y por documentos facilitados por ella, para sopesar los avances del proyecto sobre el tema de la cultura muisca, particularmente.

Los temas acordados fueron los que llevé a cabo: “Orfebrería, alfarería y pictografía”, que constituirían la primera sesión, y “Chamanismo y rituales”, que serían la segunda. La fecha oscilaba para mediados de octubre. Con el pasar de unos meses, hubo cierta negligencia por parte de ella para reunirnos y terminar de concretar tiempos, recursos y demás. Para aquel mes, volvemos a tener contacto, con la mala noticia de que me puede abrir un único espacio, una sesión, y en un momento en que se acercaba la culminación del año escolar. Esta sesión se planeó para el 3 de noviembre, y tuve que reacomodar los contenidos y los tiempos requeridos para simplificarlos en dos horas (ver anexo 1).

Ese día aplico la enseñanza de la historia de la cultura muisca con los estudiantes de grado 5 del IPN, desde el abordaje de aquellos dos grupos de temas. A las once de la mañana recibo el link de la sesión virtual y, al ingresar (como invitado y no como participante, razón por la que no tuve acceso a evidencia fotográfica), soy recibido agradablemente por los estudiantes, seguido de una breve presentación por parte de ella.

A continuación, presento y contextualizo esta propuesta a ellos, e inicio la explicación teórica de los grupos de temas, apoyado de herramientas virtuales como diapositivas, videos, partes de películas, imágenes y música andina de fondo, además de una creación artística mía, una marioneta cuyo personaje es un tunjo muisca de oro (ver imagen 4), que hizo las veces de mediador entre los estudiantes y yo. La selección de las herramientas virtuales tuvo en cuenta su conveniencia en tanto que ilustraban el sustento teórico y ambientaban la sesión, acorde a la recreación del contexto originario muisca.

Dividí la sesión en dos momentos, el primero correspondió al primer grupo de temas y el segundo momento al segundo grupo. Durante las explicaciones teóricas surgieron preguntas de algunos estudiantes: “¿Cómo se movían de un lugar a otro, había caballos?”, “¿cómo cocinaban?”, “¿No sentían frío en sus casas?”. También surgieron comentarios: “Profé, yo sé qué significa esa imagen” (cuando mostré la imagen de un sacrificio, y procedió a explicarla), “he estado en el Museo del Oro de Ciudad de México” (cuando pregunté “¿quiénes conocen el museo del oro”), “ellos creían en muchos dioses” (cuando generalicé sobre su cosmovisión).



Imagen 4. Tunjo marioneta.

Luego de ambos momentos, se dio un espacio de veinte minutos a los estudiantes, con el propósito de que aquellos crearan representaciones y dotaran de un carácter interpretativo sus objetos producidos. Algunas de sus creaciones fueron narigueras, aretes, tunjos, platos, ollas, pocillos, formas y símbolos muiscas de porcelanicon. Al mismo tiempo, se hizo una retroalimentación a partir de la socialización de los significados interpretativos que los estudiantes daban a sus objetos representacionales. Esto lo reforcé con la profundización del significado que los muiscas atribuían a sus representaciones. Finalmente, agradecí el espacio, la oportunidad y la participación a la profesora y los estudiantes.

Si bien, no hubo tiempo para hacer coevaluación y autoevaluación con los estudiantes, se había mencionado que la evaluación significativa es constante en todo el proceso educativo, teniendo en cuenta los ya dichos criterios evaluativos propuestos por Rivera (2004) que permiten registrar las apreciaciones más significativas de cada estudiante y que se complementaron con la retroalimentación. La evaluación se dio cualitativamente y posterior a la sesión, pero por su corta duración sólo fue posible evaluar de manera conjunta a los estudiantes.

Por consiguiente, se afirma que a nivel cognitivo los estudiantes demostraron fluidez verbal y destrezas intelectuales que evidencian la comprensión de los conocimientos presentados y su capacidad de relacionarlos y sintetizarlos en sus representaciones. A nivel afectivo, demostraron una disposición actitudinal al aprendizaje de los temas, además de la aplicación de valores como el respeto, la responsabilidad, y de acciones como la participación, el interés y la seguridad. Por último, a nivel procedimental, no se evidenció una expresión corporal pero sí ciertas destrezas motoras en la creación de objetos de porcelanicon que dan cuenta de su capacidad de pensar, interpretar y representar los conocimientos que consideran significativos.

Adicionalmente, se cumple con los objetivos pedagógicos (descritos en el anexo 1 y en el cuadro 1) de los dos temas enseñados: por un lado, se hizo un acercamiento de la cultura simbólica y material de los muiscas originarios, que derivó en la facultad de abstracción de los estudiantes y que les permitió interpretar los significados de aquel contexto histórico-espacial; por otro lado, se incentivó la comprensión del pensamiento chamánico y la pertinencia del chamán en el mismo contexto. Posterior a todo lo anterior, se produce el video, que se constituye como un material educativo derivado de la propuesta, para complementar la corta práctica de enseñanza y mitigar

sus dificultades. Aunque no se visualizó con los estudiantes, el audiovisual está disponible para todos en la plataforma web *Youtube* ingresando al link especificado en la introducción.

Hasta aquí se ha hecho un ejercicio descriptivo de la experiencia. A continuación, se procede al segundo momento de la sistematización, la interpretación del relato que desvele los significados, los sentidos de la experiencia y los conocimientos significativos para los estudiantes.

3.2 La interpretación de la experiencia

El relato descriptivo de esta experiencia permite deducir cinco momentos: la concepción y el desarrollo del tema de la propuesta, la construcción pedagógica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que la sustenta, la práctica propiamente dicha, la producción del video y, por último, el análisis sistemático. Se decantan las facultades y dificultades del ejercicio docente en tanto que son inherentes a la dinámica social y al consecuente condicionamiento educativo de las escuelas y de sus actores.

El objeto de la sistematización no es, entonces, meramente la praxis en el aula, también lo es su concepción, planeación y complemento. No obstante, es en la práctica donde se construyen sentidos y valores comunes y se reflejan los saberes de la experiencia de los momentos previos. La incidencia de este proceso de enseñanza-aprendizaje vislumbró la pertinencia del acercamiento cultural de los muisca originarios con los modelados culturales de los estudiantes, al relacionarse directamente con sus realidades personales y de conjunto (por el capital cultural heredado de sus padres) y sin presentar grandes contradicciones en sus pautas de significación.

Su construcción de la realidad concreta que se les presentó, la muisca originaria, no está condicionada por modelados morales que impidan un ejercicio interpretativo sesgado o borroso, más bien es impulsada por su curiosidad y su afinidad al conocimiento y materializada en las representaciones creativas que surgieron de sus visiones del mundo. Es todo un proceso de significación que se gesta con la presentación concreta de los materiales significativos y que retienen con su facultad de abstracción.

Estos materiales no se relacionaron arbitrariamente con las estructuras cognitivas de los estudiantes, pues sus ideas de anclaje estaban íntimamente ligadas a unas representaciones lingüísticas acordes a las culturas indígenas, lo cual, facilitó la retención de conceptos y

proposiciones propios de la cultura muisca, lo que hace de esto un aprendizaje significativo. Así mismo, surgieron productos significativos de ellos en la medida que son fruto de su predisposición a asimilar y aprehender nuevos conocimientos para su materialización y repetición constante en situaciones problémicas de carácter histórico y cultural.

Además de los saberes temáticos y cognitivos, afloraron saberes profesionales, sociales e institucionales que inciden en los objetivos, propósitos e intereses previos a una intervención en el aula. En la única sesión de esta propuesta se observaron tanto sus fortalezas como sus debilidades, pautas importantes en el ejercicio reflexivo del que hacer docente y en la reconfiguración de futuras propuestas de variedad temática. Un elemento fue perseverante en toda la propuesta, la creatividad de la manera en que se concibieron y presentaron los contenidos a enseñar y de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Es esta una variable que potencia la significatividad de los procesos educativos al integrar a los educandos activamente en ellos.

Por último, la elaboración del video no tuvo incidencia en esta práctica educativa. No obstante, su existencia permite recrear y concretar algunos elementos culturales que pueden ser usados y complejizados en otros procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la experimentación creativa para diseñar herramientas audiovisuales con fines educativos amplía las posibilidades de elaborar materiales potencialmente significativos.

3.3 Síntesis

Este proceso, como se pudo evidenciar, no fue del todo continuo, pues entre el segundo y el tercer momento hubo una ruptura, la falta de comunicación con la profesora del IPN; otra ruptura se presentó entre el tercer y el cuarto momento, la evidencia no fue facilitada por ella. No obstante, se produjeron ciertas etapas significativas en el conjunto de éstos, tales como el conocimiento de la realidad escolar, la ampliación del saber disciplinar y su desenvolvimiento práctico, y la generación de aprendizajes y productos significativos con los estudiantes.

La construcción de sentidos, valores y significaciones en torno a la cultura muisca y a la práctica educativa está ligada a los elementos concretos surgidos de esta experiencia, ya sean las fortalezas y debilidades vivenciadas, el acercamiento de la cultura muisca a los estudiantes, sus construcciones y significaciones de la realidad presentada y la presente, sus productos

significativos derivados de la enseñanza y de su acción creativa y los saberes generados de la experiencia.

Lo anterior, demuestra el cumplimiento de los propósitos pedagógicos y de los objetivos e intereses de la propuesta que se traduce en un alcance positivo y que, sin embargo, requiere reactualizar y reorientar todos sus momentos para ampliar tal alcance, evitando los obstáculos ya experimentados, pero aprendiendo de ellos, y potenciando las fortalezas que se tienen.

CONCLUSIONES

Esta propuesta se enmarcó en la relación dinámica de los contextos social y educativo de la actualidad del país, y respondió a dos de las problemáticas que se derivan de allí, a saber: por un lado, aportó al conocimiento y al reconocimiento de los derechos y las culturas indígenas, opacados violentamente desde la conquista y reforzados por su desconocimiento generalizado, y, por otro lado, se valió de la enseñanza de la historia cultural originaria para responder a lo anterior y para mitigar la poca intensidad con que se dan prácticas de enseñanza sobre el tema en la educación escolar formal.

El estudio de los muisca, y de otras culturas antiguas, requiere situarnos temporal y geográficamente para poder interpretar la mentalidad de aquellos y comprender su desenvolvimiento cultural y su pensamiento, despojándonos de prejuicios morales y culturales anacrónicos que puedan opacar el verdadero sentido otorgado por ellos a sus manifestaciones abstractas y materiales.

La visibilización de la cultura muisca originaria, como una muestra de la historia y del pensamiento originario, justifica, fortalece y reivindica el papel actual de las culturas indígenas en la construcción de sociedad, en tanto actores sociales, y resignifica el valor de sus interpretaciones y representaciones culturales dentro del principio de diversidad cultural del género humano. El diseño y la aplicación de esta propuesta de enseñanza para tal reconocimiento y reivindicación en un contexto escolar formal, era el objetivo principal y, evidentemente, se alcanza.

La pregunta por el cómo enseñar, que era la cuestión central, también se evidenció al lograr cada uno de los objetivos específicos: se enmarcó histórica y culturalmente a los muisca desde la historia cultural, la antropología y la arqueología, guiado por un enfoque hermenéutico por su énfasis en el valor interpretativo y representacional de la cultura simbólica y material. También se resaltaron los elementos culturales a enseñar por criterios ya descritos en la sistematización de la experiencia, se tuvo en cuenta la manera en que los estudiantes construyen conceptos y proposiciones que se agregan a su estructura mental por unas ideas de anclaje que el docente debe conocer, según los postulados del aprendizaje significativo, se elaboró el video que complementa la propuesta y, finalmente, la sistematización de la experiencia permitió inferir y deducir los

saberes, valores y sentidos que surgieron de la práctica y los condicionamientos sociales e institucionales que la posibilitaron.

De esta manera, los intereses de la propuesta descritos en la introducción⁷ se desarrollaron en función de dejar atrás aquellos modelos tradicionales de enseñanza y de proponer nuevas miradas de la historia que incluya la complejidad de las dimensiones humanas.

Hasta aquí, se da cuenta del cumplimiento de los objetivos e intereses propuestos. Ahora bien, a lo largo del proceso investigativo sobre el tema de la cultura muisca, resaltaron los aportes de la antropología para el estudio de las culturas indígenas y su sentido crítico para desentrañar las modificaciones de cronistas y eclesiásticos en los vestigios que son objeto de interpretación para hacer una historia en términos culturales. El entendimiento de la historia en estos términos, dilucidó ciertos elementos comunes entre culturas indígenas pero que varían según reglas morales, políticas y culturales propias de un grupo, complejizando el análisis histórico al atestiguar sentimientos y pensamientos de una mentalidad común.

El acercamiento de la cultura muisca a los modelados culturales de los estudiantes supuso la confrontación crítica y autocrítica de los mismos, y su construcción de conceptos y proposiciones, dotadas de un significado, se traduce en un aprendizaje significativo al ser retenido por la significancia dada a los conocimientos que adquirieron y porque éstos no se relacionaron arbitrariamente con sus estructuras cognitivas gracias a las ideas de anclaje pertinentes que ya poseían.

No obstante, a pesar de lograr un aprendizaje significativo, la práctica en sí tuvo dificultades que le impidieron su total implementación, por lo que se hace necesaria la reactualización y la reorientación de todos los momentos de la propuesta para lograr un mayor alcance y potenciar lo que se alcanzó. De las dificultades presentadas, la pandemia del COVID-19 despertó el interés por el uso de las TICs en la mediación de los procesos educativos, aun cuando se observó una disminución en la calidad de la enseñanza y en el interés de los estudiantes por aprender. De aquí

⁷ El político, el moral y el educativo.

se aviva el debate por el uso adecuado de la tecnología en la adquisición y producción de conocimiento.

El aprovechamiento de los recursos audiovisuales y digitales en esta propuesta posibilitó la recreación ilustrada de un tiempo, un espacio y una mentalidad común, que ejemplificó todo el sustento teórico. Pero la imposibilidad del encuentro presencial no permitió una relación directa con cada uno de los estudiantes. Aun así, tanto en presencialidad como en virtualidad, la creatividad de los contenidos de enseñanza, del material educativo derivado de la propuesta y de los productos del aprendizaje de los estudiantes, fue un elemento central en la creación de aprendizajes significativos al buscar la disposición voluntaria de quien aprende y al integrarlos activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toda esta experiencia permitió ampliar mis conocimientos sobre la realidad escolar y amplió mis saberes disciplinares y pedagógicos; los conocimientos y los saberes adquiridos se configuran como pautas que rigen el ejercicio reflexivo de la práctica docente y permiten, a su vez, reconfigurar posibles futuras propuestas afines a este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Arango Cano, J. (1981). *Revaluación de las antiguas culturas aborígenes de Colombia*. Bogotá, Plaza y Janes Editores Colombia LTDA.
- Beltrán Peña, F. (1993). *Los Muiscas. Pensamiento y realizaciones*. Bogotá, Editorial Nueva América.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Dolmatoff, R. (1991) *Puntos de vista*. En: *Indios de Colombia: Momentos vividos - mundos concebidos*. Bogotá, Villegas Editores.
- Dolmatoff, R. (1997). *Arqueología de Colombia*. Bogotá, Biblioteca familiar de la Presidencia de la República.
- Galindo, J. (2011). *Los muiscas. Su vida, tradiciones y leyendas*. Bogotá, Universidad Libre.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- IPN (2019). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.
[http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20\(21-08-20\).pdf](http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20(21-08-20).pdf)
- Le Goff, J. (1974). *Las mentalidades. Una historia ambigua*. En: Le Goff, Jacques & Nora, Pierre. *Hacer la historia*, Vol. III. Barcelona, Editorial LAIA.
- Ley 1874 de 2017. Colombia.
- Ley General de Educación (115 de 1994). Colombia.
- Londoño, R., Aguirre, M. & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá, IDEP.

- Páramo, G., Ariel J. & Jiménez, D. (2004). Chamanismo. El otro hombre la otra selva, el otro mundo. Bogotá, ICANH.
- Pérez De Barradas, J. (1950). Pueblos indígenas de la Gran Colombia. Tomo I. Los muisca antes de la conquista vol. I. Madrid, Consejo superior de Investigaciones Científicas.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación educativa*, 8(14), 47-52.
- Rodríguez, S. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Coordinadores: Sebastián Plá y Joan Pagés. Bogotá, UPN & Bonilla Artiagas.
- Rozo Gauta, J. (1997). Mito y rito entre los Muisca. Bogotá, Editorial El Búho.
- Torres, A. & Barragán, D. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá, Editorial El Búho.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista Trabajo Social*. 6(1), 90-101.
- Zerda, L. (1972). *El dorado*. Bogotá, Biblioteca Banco Popular.

ANEXO 1

PLANEACIÓN DE LAS SESIONES

Se presenta, a continuación, la descripción de las dos unidades que se tratarán durante una sesión de 2 horas, en la que intervendré con mi propuesta de enseñanza de la cultura muisca originaria. Se abordarán los temas “Orfebrería, alfarería y pictografía” (1 hora) y “Chamanismo y rituales” (1 hora) según lo acordado. Cada tema tendrá una exposición teórica apoyada de contenidos audiovisuales que facilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y, posteriormente, se aplicarán las actividades correspondientes. En ocasiones, utilizaré mi marioneta “Tunjo” para exponer los temas, principalmente en Orfebrería. De fondo, se escuchará música andina como, por ejemplo, las siguientes:

- <https://www.youtube.com/watch?v=uvOw8fkyNno>
- https://www.youtube.com/watch?v=tBUS1EQK2To&list=PLk_1HMtr4Tze9n1nm6p_RvNZa0KsH54WI&index=2
- <https://www.youtube.com/watch?v=MeZIdHhkIkc>

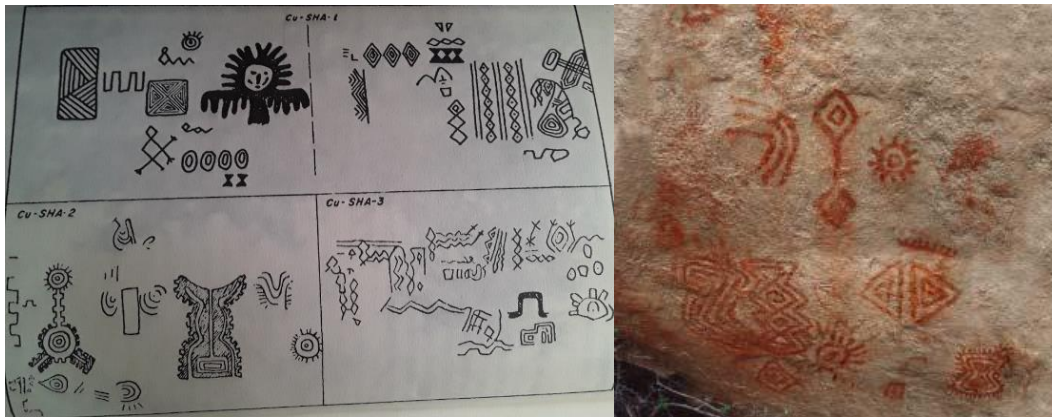
Presentación e introducción (5 minutos)

SESIÓN 1: *Orfebrería, alfarería y pictografía muiscas*

Descripción: Este tema aborda las técnicas orfebres, alfareras y pictográficas de los muiscas originarios, que constituyen la materialización de sus interpretaciones cosmovisivas. Se resaltarán conceptos relevantes como: *orfebrería, alfarería, pictografía, técnica, fundición, ofrenda, costumbre, tumbaga, tunjos, antropomorfo, cerámica, arte rupestre*. Para el caso de la **orfebrería**, la exposición teórica a cargo mío será de 10 minutos y se hará con el uso del contenido audiovisual y textual presente en la sala de exposición permanente del Museo del Oro, llamado “La gente y el oro” (<https://www.banrepcultural.org/exposiciones/permanentes-museo-del-oro/el-trabajo-de-los-metales/las-tecnicas-de-la>) (5 minutos) y “La balsa muisca y el dorado”

(<https://www.banrepcultural.org/coleccion-arqueologica/balsa-muisca>) (5 minutos). Estos contenidos se encuentran en la página web del Museo del Oro.

Para el caso de la **alfarería**, presentaré un video (<https://www.youtube.com/watch?v=zGqZ1Uh2WCs>) (del minuto 3:00 al 6:15) (3 minutos) y unas imágenes de algunos vestigios arqueológicos de este tipo, que apoyen la exposición teórica (10 minutos) que las acompaña. Lo mismo para el caso de la **pictografía** (7 minutos). Aquí algunos ejemplos:



Objetivo: Acercar a los estudiantes la cultura simbólica y material de los muisca originarios para el desarrollo de su facultad de abstracción que les permita interpretar los significados del contexto histórico-espacial originario.

Actividad y retroalimentación (15 minutos): luego de la sustentación teórica a cargo mío, se hará un taller de creación de alguna representación orfebre, alfarera o pictográfica, según la preferencia de cada estudiante. Para ello, se requerirán de los siguientes materiales.

Materiales: porcelanicon, arcilla, temperas roja y negra (preferiblemente), pincel delgado, pintura dorada (preferiblemente en spray), vela, fósforos o encendedor, alambre, un palo de paleta.

SESIÓN 2: Chamanismo y rituales

Descripción: Este tema aborda las nociones sobre el chamanismo y sobre la figura del chamán, el cual, era quien presidía los rituales de todo tipo, por lo que también se abordarán algunos de los rituales más conocidos de los muiscas originarios. Los conceptos relevantes son: *chamanismo, cosmovisión, chamán, ritos, alucinógenos, espiritualidad, uso de plantas, sabios, naturaleza, divinidades, visiones chamánicas.*

La exposición teórica (15 minutos), previa a la actividad, estará apoyada de algunas escenas de las películas que tratan el tema del chamanismo y del chamán, como “El abrazo de la serpiente, de Ciro Guerra” (del minuto 1:57:20 al 1:58:23) (1 minuto) y “Altered States, de Ken Russell” (del minuto 26:50 al 31:50) (5 minutos), además de algunas imágenes de objetos rituales. Se presentarán, también, algunos rituales muiscas como el “ritual del dorado”, la “celebración del cambio de ciclo solar”, el “jizca chia zhue” o los “rituales del ciclo vital”, de forma audiovisual:

<https://www.youtube.com/watch?v=wzMy3H1XN1k>

<https://www.youtube.com/watch?v=8wa7OugE0Y> (del minuto 5:50 al 25:05 adelantando) (5 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=uHIjSjY83k> (del minuto 4:05 al 6:28) (3 minutos)

Objetivo: Incentivar la comprensión del pensamiento chamánico en el marco de la relación naturaleza-humano-divinidades y en el papel que desempeñaba el chamán en el contexto histórico-espacial originario.

Actividad y retroalimentación (15 minutos): Por su carácter teórico y abstracto y por la virtualidad, éste tema tendrá como actividad la discusión y retroalimentación del mismo desde las siguientes preguntas orientadoras: ¿por qué es importante el chamán en una cultura?, ¿cómo se relaciona el chamán con la naturaleza?, ¿qué intención tienen las prácticas rituales? En presencialidad, se podría recrear una ceremonia ritual con la participación de todos los estudiantes.