



La educación
es de todos

Mineducación



**Participación de las
comunidades
afrodescendientes
en los procesos de
independencia de la
Nueva Granada**

Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada



Agradecimientos

Ministerio de Educación Nacional

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Olga Lucía Pérez García

Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angelica Zea Silva

Coordinadora de Referentes

Luz Magally Pérez Rodríguez

Equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional

Carolina Valencia Vargas, asesora del Despacho de la Ministra

Carolina Duque Martínez, equipo Ciencias Sociales

Natalia Hernández Melo, equipo Ciencias Sociales

Se agradecen los valiosos aportes para la construcción del

texto a:

Javier Ortiz Cassiani

Rafael Díaz Díaz

Yesenia Escobar Espitia

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

Alberto Merani

Director General

Juan Sebastián De Zubiría Ragó

Directora de Unidad

Patricia Parra Sarmiento

Coordinación Académica

María Isabel Otero Cubillos

María Fernanda Gómez Rondón

Asesora en Historia

María Fernanda Gómez Rondón

Diseño didáctico

Isabel Jiménez Becerra

Autores

Wilson Muñoz Galindo

María Fernanda Gómez Rondón

Selección de imágenes

Diana Carolina Gómez Gómez

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Cristian Alberto Gómez Pico

Corrector de Estilo

Rafael Humberto Castro Fernández



Tabla de contenidos

Capítulo I

- Introducción..... 09
- Antes de empezar 26
- Capítulo I. África, tierra de comunidades y pueblos étnicos ancestrales.... 29**
 - Oeste africano: territorio de los reinos ancestrales 32
 - Territorio del reino de Malí..... 32
 - Territorio del gran rey (Oba) de Benín. 32
 - Territorio del reino del Congo..... 33
 - Organización social y política de los reinos ancestrales 33
 - Imperio Malí y sus inicios en el siglo XIII..... 33
 - Reino de Benín: Estructura social y político-administrativa. 37
 - Sociedad, poder político y administración del reino del Congo..... 38
 - Relaciones culturales de los reinos ancestrales..... 38
 - Reino Malí..... 40
 - Reino Benín..... 41
 - Reino Congo..... 42



Capítulo 1

Relaciones económicas de los reinos ancestrales 42

Economía y comercio del imperio Malí 44

Actividad económica de Benín 45

Economía del reino del Congo 45

Relación con Europa: trata y comercio de esclavos 46

Reino de Malí y los portugueses..... 46

Relación de Benín con Europa: trata y comercio de esclavos 47

El Congo: lugar de secuestradores de esclavos 48

Estrategia didáctica 52

Paso 1: Proceso de exploración 53

Paso 2: Proceso de contextualización e indagación 55

Paso 3: Proceso de interpretación..... 57

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana..... 59

Capítulo 2

Capítulo II Los africanos en la época colonial neogranadina 62





Capítulo 2



El comercio esclavista hacia América 63

Algunos datos demográficos..... 72

Labores de la población esclavizada en la Nueva Granada 74

La minería 74

Producción agrícola 75

Formas de vida de las mujeres esclavizadas en la Nueva Granada..... 76

Cofradías, cabildos negros, cimarronaje y palenques: la rebelión afrodescendiente y su resistencia..... 78

Cofradías y cabildos..... 79

Cimarrones y palenques 81

Los raizales y sus luchas por la libertad 85

Acceso a la libertad 86

Abolición de la esclavitud 87

Estrategia didáctica 88

Paso 1: Proceso de exploración 89



Capítulo 3

Paso 2: Proceso de contextualización e indagación. 91

Paso 3: Proceso de interpretación. 93

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana...... 95

Capítulo III. Participación de los afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada9 7

Promesas de libertad: cimarrones y castas en las filas patriotas y realistas..... 98

Las guerrillas del Patía: cimarrones a favor de la causa realista 99

Una geografía apropiada para la formación de guerrillas realistas...... 99

Origen de las guerrillas del Patía...... 100

Los hombres del Patía. 101

Castas a favor de la causa patriota 103

Pedro Romero, patriota mulato de Cartagena...... 103

Los esclavizados en la independencia: utilizados y controlados. 105

La reconquista también pasó por las armas de negros y mulatos. 108

Esclavizados en la campaña Libertadora...... 108



Capítulo 3



De la libertad de vientres a la abolición de la esclavitud..... 110

La abolición de la esclavitud..... 112

Estrategia didáctica 114

Paso 1: Proceso de exploración. 115

Paso 2: Proceso de contextualización e indagación. 117

Paso 3: Proceso de interpretación. 119

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana..... 122

Referencias 125



Introducción

¿Cuáles son los orígenes de las comunidades afrodescendientes en Colombia? ¿Cuáles eran las características de los reinos ancestrales africanos y cómo incidió esa herencia en la participación de los afrodescendientes en Colombia en los procesos de independencia de la Nueva Granada? ¿Cómo comprender las dinámicas de participación de las comunidades afrodescendientes en los diversos períodos históricos con el propósito de reivindicar su trayectoria en la construcción de la sociedad y el Estado colombiano? ¿De qué manera se desarrollaron las luchas por la libertad de los esclavizados en la génesis de la república durante el siglo XIX?

Para dar respuesta a estos interrogantes, este texto, orientado a maestros, maestras y estudiantes, se dividió en tres capítulos: “África, tierra de comunidades y pueblos étnicos ancestrales”, “Los africanos en la época colonial neogranadina” y “Participación de los afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada”. Cada uno de ellos desarrolla sus contenidos, inscritos en los contextos económico, político y cultural.

En el capítulo I, “África, tierra de comunidades y pueblos étnicos ancestrales”, se hace una caracterización de la procedencia de los esclavizados africanos que trajeron los europeos al Nuevo Mundo y, específicamente, al territorio de la Nueva Granada. Dentro de estas comunidades africanas se abordan los reinos: Mansaya Malí, Oba de Benín y Congo. Las ideas del capítulo se estudiarán desde los ejes geográfico, social, político, administrativo y económico, y desde sus relaciones con Europa (trata y comercio de esclavos hacia América en los inicios de la modernidad).

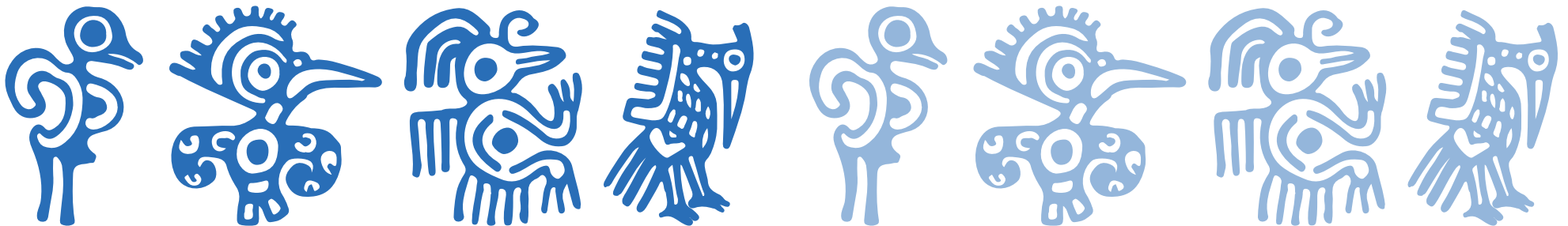
El capítulo II, “Los africanos en la época colonial neogranadina”, permite identificar los procesos de resistencia contra la esclavitud, las luchas políticas y simbólicas de los africanos y sus descendientes contra el amo represor y todo el sistema económico, social, político, religioso y filosófico que justificaba el esclavismo. Es un capítulo que invita a recorrer los caminos de las cofradías, los cabildos negros, el cimarronaje y los palenques, propios del período de la Colonia de nuestro país.

Finalmente, en el capítulo III, “La lucha de los afrodescendientes por su libertad después de la independencia de la Nueva Granada”, los profesores y los estudiantes encontrarán un trabajo de descripción y análisis de la participación de los africanos y sus descendientes en el proceso de independencia de la nación y su papel protagónico en los inicios de la República (primera mitad del siglo XIX), situación que contribuirá a la abolición de la esclavitud. De igual forma, en esta sección se discute cómo y por qué algunos grupos afrodescendientes estuvieron a favor de la Corona española y otros se aliaron con las tropas emancipadoras, demostrando la heterogeneidad en la forma en la que los afrodescendientes buscaron su libertad aproximándose a distintas acciones de lucha.



Para aproximar a los lectores al conocimiento histórico sobre la participación de las comunidades afrodescendientes en el proceso de independencia, el texto presenta una estrategia didáctica que vincula las temáticas de cada capítulo con el desarrollo de habilidades asociadas a los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico.

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





Pensamiento crítico




¿Qué es?


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


¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento en el estudiante?


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





- 


Identificando, seleccionando, clasificando y comparando información en distintas fuentes (primarias, secundarias, audiovisuales, orales) sobre un suceso para luego, y basados en estas, construir conclusiones propias.
- 


Tomando posturas críticas frente a opiniones e información que provengan de personas y de medios de comunicación.
- 


Propendiendo por identificar constantemente la conexión entre las causas de los fenómenos sociopolíticos, culturales, ambientales y económicos y las posibles consecuencias en estos mismos ámbitos.
- 

Formulando conjeturas e hipótesis sobre fenómenos sociopolíticos, culturales y económicos y buscando información en diferentes fuentes que permitan, de manera certera, validarlas o descartarlas.
- 

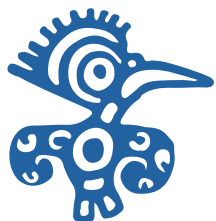
Planteando soluciones argumentadas a los desafíos de su entorno cercano y de los contextos regionales, nacionales e internacionales.
- 

Reconociendo la importancia de consultar diferentes fuentes de información para la construcción de conocimientos sobre el pasado y el presente.
- 

Identificando cifras y datos de organismos del estado, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y universidades, entre otros entes, que permitan la construcción de gráficas estadísticas para analizar tendencias de fenómenos sociales y construir conclusiones acerca de estos.
- 

Analizando un fenómeno social desde diferentes disciplinas.
- 

Participando en debates alrededor de preguntas que generen controversia, en donde se contrasten posturas, argumentos e información previamente conseguida por los participantes y que respaldan sus posiciones y, al finalizar la jornada, construyendo de manera colectiva conclusiones que concentren las miradas de quienes hicieron parte del encuentro.



Pensamiento social



¿Qué es?

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

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento en los estudiantes?

- Reconociendo al estudiante, en su identidad, las características físicas, emocionales y culturales de la sociedad a la que pertenece (juegos, vestuario, alimentación, tradición oral, entre otros).
- Comprendiendo la importancia de los escenarios de interacción social para el aprendizaje de tradiciones y prácticas culturales de los grupos humanos.
- Participando en la construcción de acuerdos básicos sobre las normas necesarias para el logro de metas comunes en su contexto cercano (amigos, compañeros y familia) y comprometiéndose con su cumplimiento.
- Reconociendo experiencias y prácticas culturales de su familia, institución educativa, barrio, vereda o resguardo.
- Fortaleciendo la capacidad para expresar opiniones e inconformidades de manera dialogada (debatir, proponer, llegar a acuerdos o tener desacuerdos).
- Identificando el significado e importancia de los conceptos de derecho y deber y su aplicación en sus prácticas cotidianas y las normas de convivencia.



Identificando situaciones particulares de vulneración de derechos (ya sea de individuos o de grupos) en diferentes lugares y momentos mediante los cuales los estudiantes puedan manifestar, de manera crítica y reflexiva, argumentos sólidos y veraces a favor o en contra.



Comprendiendo que, a lo largo del tiempo, los territorios han estado previamente ocupados por grupos humanos que han dejado una huella relevante y presente en las culturas y sociedades (lenguas, gastronomía, religión, ritos, música, bailes, literatura, oralitura, conocimiento botánico y dichos populares, entre otros).



Identificando las características de las comunidades étnicas colombianas con el propósito de valorar la riqueza pluriétnica y multicultural de nuestra nación como aspectos fundamentales para pensar realidades incluyentes y diversas.



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



Reconociendo características de diferentes comunidades (pueblos ancestrales, campesinos, comunidades negras afrocolombianas, raizales y palenqueras, entre otras), a través del análisis de su relación con la tierra, su cosmogonía y su valoración y cuidado de los territorios.



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



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

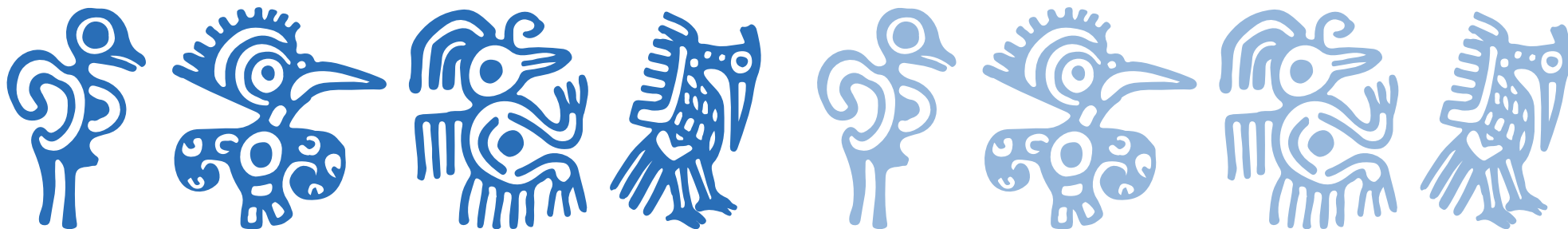


Estudiando, en sociedades específicas, los principios básicos de la democracia e identificando señales de alerta cuando esta se ha visto amenazada.



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

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





Pensamiento histórico



¿Qué es?

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

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento en el estudiante?


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


Apropiando el lenguaje temporal a partir de preguntas como: ¿Cuándo? ¿En qué siglo? ¿En qué orden se desarrollaron los hechos? ¿Fue antes o después de? ¿Qué características tenía esta época? ¿Qué actores participaron en los hechos?


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


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





- 


Señalando, en líneas de tiempo, diferentes ciclos de duración (día, semana, mes, año, década, siglo y milenio, entre otros).
- 


Ubicando los hechos en el tiempo, determinando su duración e identificando los fenómenos que se dieron antes, después o de manera simultánea.
- 


Identificando y explicando rupturas y permanencias.
- 


Identificando la interacción entre sujetos de una misma época y contexto (sincronía) y estableciendo el mismo tipo de fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
- 

Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro.
- 

Construyendo explicaciones y argumentos a partir de información contenida en diferentes tipos de fuentes (orales, escritas, audiovisuales).
- 

Planteando preguntas esenciales que promuevan la indagación sobre sucesos del pasado.
- 

Identificando y comparando los cambios tecnológicos en diferentes contextos y épocas. Por ejemplo, comparando las técnicas agrícolas implementadas por sociedades originarias con las utilizadas en la actualidad.
- 

Identificando elementos del pasado que están presentes en la actualidad como aspectos de la lengua y las tradiciones, entre otros.
- 

Identificando relaciones de causalidad (causa-efecto) en un hecho social. Por ejemplo, el análisis de las circunstancias en que se dieron descubrimientos, inventos y cambios tecnológicos, entre otros tipos de eventos, conlleva a establecer causas inmediatas y causas lejanas.



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

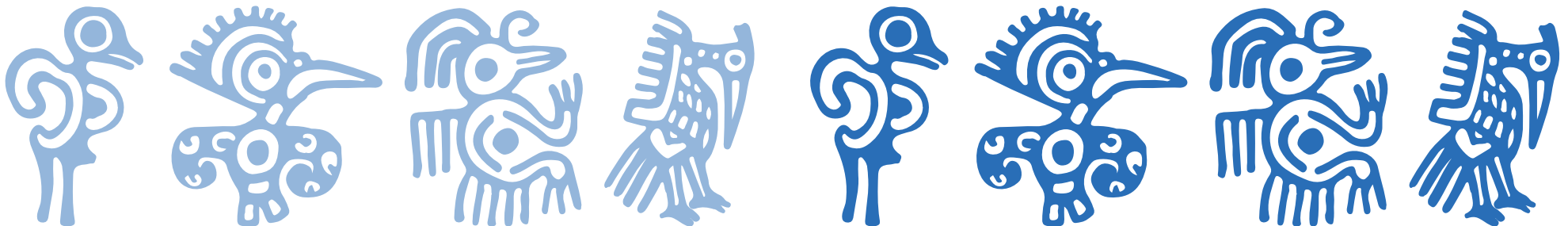
Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.

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

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

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

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











Pensamiento geográfico













¿Qué es?

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

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento en el estudiante?

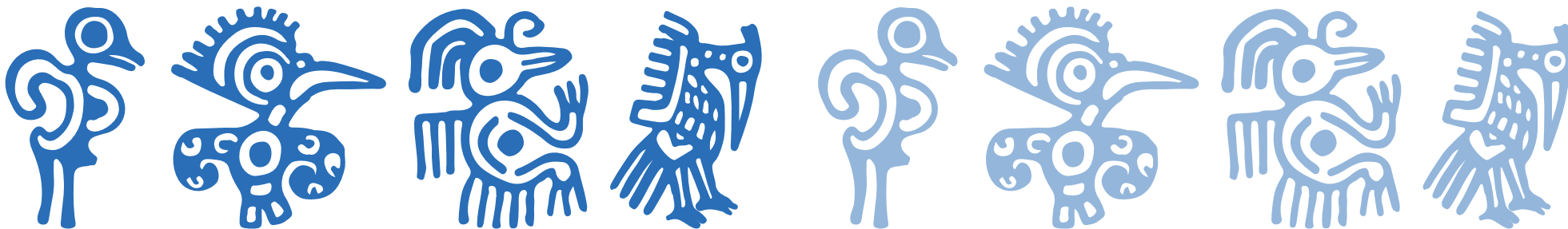
-  Tomando el cuerpo como punto de referencia para ubicar objetos y lugares teniendo en cuenta nociones como arriba, abajo, izquierda, derecha, delante de o detrás de.
-  Dibujando e interpretando planos simples con el propósito de utilizar puntos de referencia, categorías de ubicación relativa y convenciones.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



-  Comprendiendo los conceptos de barrio, localidad, municipio, ciudad, resguardo, vereda, provincia, cantón, distrito parroquial, territorio nacional y frontera, entre otros.
-  Leyendo e interpretando los diferentes tipos de mapas y formas de representar los territorios identificando sus elementos característicos (título, coordenadas geográficas, rosa de los vientos, escala y la presentación temática a través de convenciones).
-  Reconociendo los cambios en un espacio geográfico y sus causas (formas de apropiación del espacio por los grupos humanos, fenómenos climáticos, desastres naturales, entre otros).
-  Analizando las desventajas, ventajas y potencialidades de la posición geográfica de un territorio.
-  Diferenciando las diferentes formas de organización de un territorio (política, económica, cultural, étnica).
-  Relacionando las condiciones geográficas del territorio con las actividades económicas políticas, sociales, sociales y culturales que se desarrollan en él.
-  Analizando los usos del suelo a partir del reconocimiento de las actividades económicas y su destino social.
-  Analizando los problemas asociados a la ocupación y tenencia de la tierra.
-  Identificando características del relieve y clima de un territorio y su incidencia en las formas de apropiación del espacio geográfico.
-  Analizando las múltiples causas que inciden en las transformaciones de las organizaciones territoriales a través del tiempo.



- Analizando las migraciones en un territorio a través del tiempo y caracterizando los factores económicos, políticos, culturales y educativos de esos movimientos poblacionales.
- Analizando la incidencia del uso de recursos naturales en el desarrollo de procesos históricos.
- Relacionando el uso de los recursos naturales con el cambio climático.
- Analizando las transformaciones geopolíticas que generan conflictos a escala local, regional o mundial.
- Planteando posturas críticas y propositivas frente a los problemas, conflictos bélicos y violencia que afecta a la población.
- Identificando problemáticas y conflictos en la delimitación de territorios y dinámicas espaciales.
- Tomando decisiones informadas frente a las actividades que se vayan a desarrollar en los territorios en los que viven los estudiantes.





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

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

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

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

1 Paso

Proceso de exploración

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

2 Paso

Proceso contextualización e indagación

Intención: Contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que sugieran posibles hipótesis a ser validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir.

3 Paso

Proceso de interpretación

Intención: Analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos.

4 Paso

Proceso de proyección ciudadana

Intención: Establecer conexiones entre los conceptos abordados y posibles acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas.



Evaluación

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




Evaluación

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


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

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

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



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



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

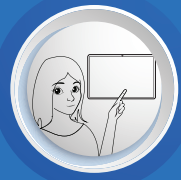


Figura 1. Perspectivas de la evaluación para la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia (MEN).



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



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



Antes de empezar

Con la Colección Bicentenario se decide construir un texto que permita la reivindicación de los aportes de los africanos y sus descendientes esclavizados en América a las luchas de independencia y a la construcción de una identidad nacional, para que los docentes en todos los ciclos de enseñanza (básica primaria, básica secundaria y media) lo usen en sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Como es sabido, hoy, los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes del país se aproximan de una manera muy superficial a las narrativas que se han construido sobre la participación de la población africana y de sus descendientes desde la conquista hasta la primera mitad del siglo XIX. La invisibilización de pueblos afrodescendientes y de su trayectoria en la historia tradicional de Colombia parte de un mito que entrega al criollo todo el mérito de construcción de la nación y de la identidad nacional. En Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional, escrito por José Manuel Restrepo y publicado en 1858, se funda la identidad nacional en tres mitos: el primero, “predica que la Nueva Granada era, al momento de la independencia una unidad política cuya autoridad central gobernaba el virreinato desde Santa Fe” (Henaó y Arrubla, 1967, p. 417); en un segundo mito se sostiene que el 20 de julio la élite santafereña se levantó contra el imperio español, enrumbándose hacia la definitiva independencia, y, el tercer mito indica que:

La independencia de la Nueva Granada fue obra exclusiva de los criollos. Los indios, los negros y las “castas” se aliaron con el imperio o tuvieron un papel pasivo bajo el mando de la élite inteligente. Es decir, participaron en los ejércitos y murieron tan ignorantes como antes. Solo por excepción se registra la actuación destacada de un mulato o un mestizo (1967, p. 417).

En este sentido, gran parte de los problemas de inequidad, discriminación, racismo, segregación e indiferencia por los otros, que enfrentamos en la actualidad, son producto, entre otras causas, de la falta de ejercicios de reflexión y diálogos profundos sobre estos temas entre los miembros de las comunidades educativas de Colombia. Del rigor con el que se enfrente este reto en el aula de clase depende que estos procesos permeen las familias de los estudiantes de la Educación Básica y Media y, en consecuencia, trasciendan hacia la valoración y el respeto por la diferencia y la diversidad.

Para alcanzar estos objetivos, se requiere hacer una lectura crítica de acontecimientos históricos como el sistema esclavista, los procesos de independencia y la configuración de la identidad nacional. En el mismo sentido, para promover la consolidación de una construcción nacional incluyente es necesario que las acciones pedagógicas y didácticas reconozcan la participación y el aporte no solo de los grupos afrodescendientes, sino de los otros grupos étnicos invisibilizados en las propuestas educativas tradicionales.



Si bien la Constitución política colombiana en su artículo 13 proclama que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Congreso de la República, 1991).

La realidad es que, en la práctica, las condiciones de vida de las comunidades afrodescendientes evidencian todo lo contrario. Dos de los grandes retos de la democracia incluyen lograr el reconocimiento de los aportes de todos los grupos humanos que componen la nación y promover que todos los ciudadanos accedan en igualdad de condiciones a los derechos que les otorga la Constitución. Solo así la propuesta de justicia y equidad plasmada en la Carta Magna superará la teoría y se convertirá en una realidad.

Los apartados de este texto sirven para que los docentes del país cuenten con herramientas que les permitan liderar procesos pedagógicos en los que se reconozca que el aporte de las comunidades africanas y sus descendientes, esclavizadas durante más de trescientos años, fue fundamental para la construcción de la nación. Sus creencias, valores, saberes, miradas de mundo, organización social y tecnología, y sus formas de apropiación del territorio, no solo transformaron América y dejaron huellas que nos acompañan permanentemente, sino que también tienen el poder de influir en las prácticas pedagógicas actuales.

En este sentido, las universidades y centros de investigación, los científicos de diferentes campos del conocimiento y los especialistas en los estudios afrocolombianos nos invitan a llevar a África a las aulas para acabar con la indiferencia, para reconocer y analizar la contribución de las comunidades afrodescendientes a la construcción de la historia de la nación, para identificar sus aportes al desarrollo de la identidad nacional. Aproximarse a la historia de África en Colombia es un asunto ineludible si pretendemos construir un proyecto educativo que ponga fin al racismo y la discriminación.

Reflexionar sobre los contextos, los saberes y las prácticas de los afrocolombianos conlleva a desarrollar el pensamiento crítico e histórico y posibilita la visibilización de las contribuciones humanas, políticas, económicas, sociales y culturales de los africanos y sus descendientes.



Capítulo 1

África, tierra de comunidades
y pueblos étnicos ancestrales

Pregunta problematizadora

¿Cómo fue el desarrollo histórico de las comunidades y pueblos étnicos ancestrales africanos antes del siglo XVI?

La historia de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras que habitan el territorio colombiano en la actualidad encuentra sus raíces en el continente africano y en las comunidades y pueblos etnolingüísticos que allí existían antes, durante y después del tráfico de esclavizados hacia América.

Cada una de estas comunidades etnolingüísticas tenía sus propias características culturales, como su lengua, religiosidad, espiritualidad, cosmogonía, folclore, oralitura, tradiciones, costumbres y formas organizativas, políticas y económicas, entre otras. Algunas de ellas se trasladaron y adaptaron a las condiciones de esclavitud en América y la Nueva Granada desde el siglo XVI, y son lo que los estudios afrocolombianos denominan “huellas de africanía”, esto es, las raíces africanas que subyacen en algunos carnavales y festivales del país, la música (llamada afrocaribeña), los cultivos agrícolas, la gastronomía, la cría de ganado, medios de transporte, medicina natural, entre otros ámbitos. Esta herencia ha aportado al mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos y la consolidación de una nación intercultural.

El objeto de este capítulo es aproximarse al conocimiento de los reinos Mansaya Malí, Oba de Benín y Congo, de donde provenían la mayor cantidad de esclavizados traídos a la Nueva Granada. A través de su estudio, se identificarán los ancestros de los pueblos afrocolombianos, así como el origen de algunos de sus legados que perviven en la actualidad. La aproximación a los reinos antes mencionados se aborda a través de tres ejes: el primero, el biogeográfico; el segundo, el sociopolítico; y el tercero, el económico, en el cual se analizan las relaciones con Europa a partir de la trata y comercio de hombres esclavizados.

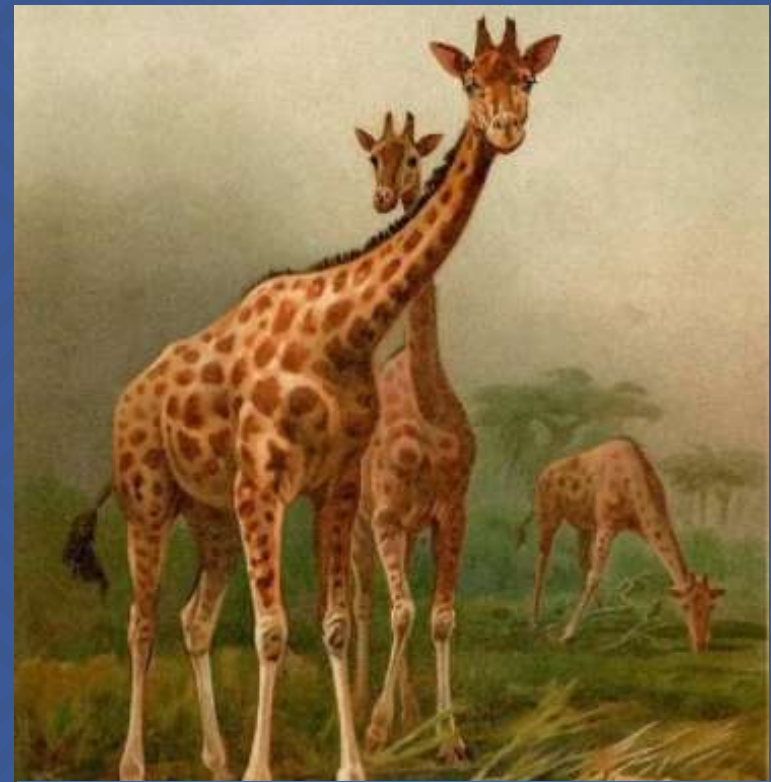


Figura 2. Giraffe [Jirafa]. (S. XIX). [Cromolitografía]. Impresa de Leipzig (Alemania). Recuperado de <https://en.todocoleccion.net/art-chromolithographs/girafa-mamifero-africano-fauna-sabana-africana-zoologia-cromolitografia-original-s-xix~x126973003#lote-page-h1>

En relación con el primero de los ejes, es pertinente destacar que África es el tercer continente más extenso del planeta, cuenta actualmente con 58 países, su población representa aproximadamente el 15% de la existente en el total de la Tierra con cerca de mil trescientos millones de habitantes y es la cuna de la humanidad (según la teoría de la Eva mitocondrial y otras). De igual forma, se destaca su diversidad biogeográfica y lingüística, su variedad de recursos naturales, flora y fauna y las diferentes formas económicas que tienen las distintas naciones africanas para la subsistencia y cubrimiento de las necesidades básicas de sus pobladores.

Teniendo en cuenta las características biogeográficas anteriormente señaladas, es más fácil comprender el contexto histórico que marca el comercio esclavista entre Europa, África y América. En el continente africano existían gran cantidad de comunidades, pueblos y reinos. Su desarrollo estaba ligado a las fuentes agropecuarias, mineras y fluviales que les proporcionaba el medio geográfico, a sus conexiones con otras áreas del planeta, al comercio entre naciones, las formas propias de organización sociopolítica, la diversidad etnolingüística, la influencia del islam, las filosofías africanas como el Ubuntu y las cosmogonías, mitos, religiosidades y espiritualidades de sus pueblos (Díaz, 2020).



Figura 3. Cagan, S. (2005-2012). Mujer bailando en fiestas de San Pacho. Quibdó, Chocó. [Fotografía]. Esta figura resalta el legado cultural del continente africano, incluyendo el baile y el vestuario utilizado en los carnavales y fiestas. Recuperado de Fotografías del Chocó de Steve Cagan, <https://www.banrepcultural.org/coleccion-bibliografica/especiales/fotografias-del-choco-de-steve-cagan>

Este desarrollo y diversidad de África se puede observar en el mapa de la Figura 4, que presenta una diversidad de comunidades y pueblos entre los siglos X al XV. Entre ellos, se estudiarán ahora los tres reinos mencionados anteriormente.

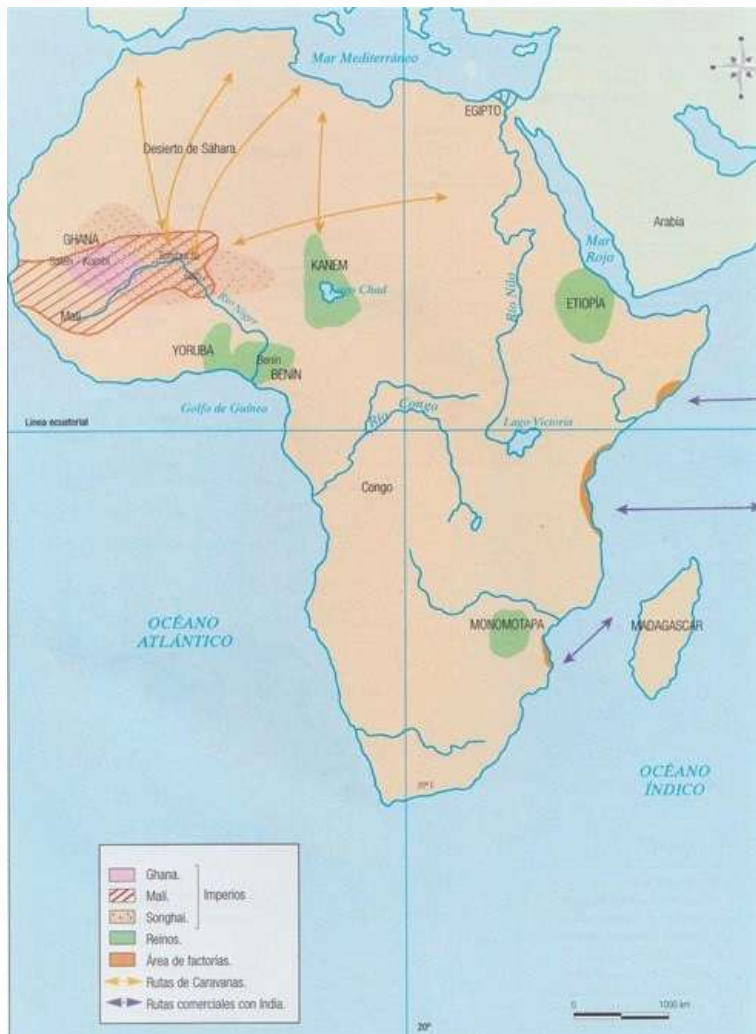


Figura 4. Imperios, reinos y rutas comerciales en África, siglos X-XV. Ubicación geográfica de los imperios africanos. Díaz, R. (2000). Continentes: Atlas de geografía e historia. [Cartografía]. Bogotá: Norma, p. 192.

Oeste africano: territorio de los reinos ancestrales

Territorio del reino de Malí

El reino Mansaya Malí (1235-1645) estaba ubicado en la sabana que atraviesa el norte de África (véase la Figura 4). Su territorio se caracterizó por elevaciones entre 200 y 400 m. s. n. m. y era vecino de la sabana inundada del lago Chad, región con una amplia riqueza en flora y fauna.

En cuanto al clima, las temperaturas medias mensuales oscilaban entre una máxima de 31° C y una mínima de 18° C, con pocas lluvias anuales en el sur (Magin, 2020).

Territorio del gran rey (Oba) de Benín

El reino de Benín (1180-1897) se ubicó al suroeste del actual territorio de Nigeria. Limitaba al este con el margen derecho del río Níger, al oeste con el reino de los yorubas, al sur con el golfo de Guinea en el Atlántico y al norte con la sabana africana.

El territorio se caracterizaba por valles propicios para la agricultura. Así mismo, en los tiempos del reino de Benín abundaban los mangles afrotropicales (costa del golfo de Guinea) y las selvas húmedas (suroeste de Nigeria) con diversidad de especies endémicas.

En cuanto al clima, el territorio de Benín se caracterizó por su alto índice de lluvias y humedad característicos de la selva húmeda.

Territorio del reino del Congo

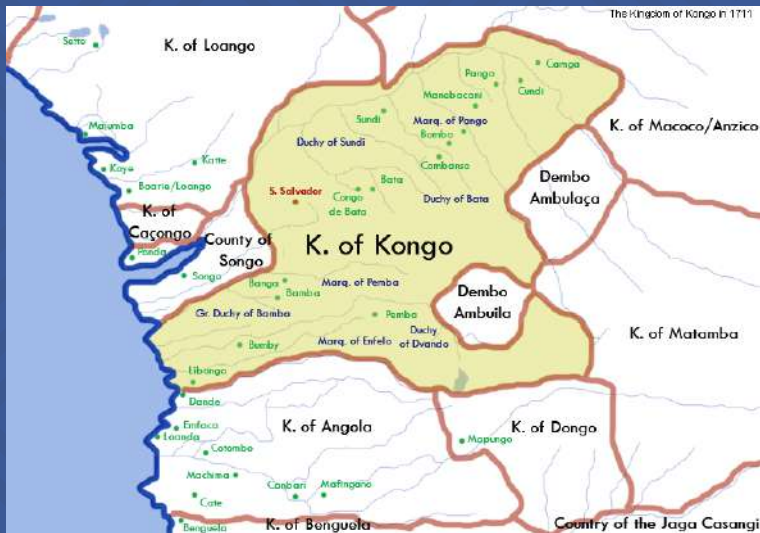


Figura 5. The Kingdom of Kongo 1711. (2021). [Cartografía]. Esta figura ilustra la ubicación geográfica del reino de los manikongo o Congo dentro del continente africano. Recuperado de <https://mapasimperiales4.webcindario.com/Mapas%20Imperiales%20Imperio%20del%20Congo2.png>

El reino de los manikongo o Congo (1380-1420) se ubicó al sur del río que le da su nombre. Su territorio se extendió por la actual Cabinda, en el norte de Angola, el sur de Gabón, la república del Congo y el occidente de la actual República Democrática del Congo (véase la Figura 5).

El espacio donde floreció el reino del Congo estaba conformado por la sabana boscosa occidental congoleña, por una franja manglar en el litoral atlántico, una sabana escarpada y la meseta central africana, que cuenta con una pradera de montaña. En la zona predominan el clima tropical y las lluvias estacionarias.

Organización social y política de los reinos ancestrales

Imperio Malí y sus inicios en el siglo XIII

El origen del imperio Malí data de 1235, año en el que Sundiata Keita derrotó al pueblo Sosso y adquirió el título de mansa (rey de reyes o emperador). Hacia 1645, el imperio —que ya venía en decadencia— fue atacado por los Bamana hasta reducirlo territorialmente a las cercanías del río Gambia.

La carta del Mandén: aspectos de la organización social

Desde su consolidación en el siglo XIII, el territorio Malí fue dirigido por un emperador conocido como mansa, encargado de administrar justicia y controlar el comercio. Hacia 1235, el mansa Sundiata Keita proclamó la Carta del Mandén, reconocida por la Unesco como la constitución oral más antigua del mundo, pionera en la promoción de derechos.

Las leyes establecidas en la carta abogaban “[...]por la paz social en la diversidad, la inviolabilidad del ser humano, la educación, la integridad de la patria, la seguridad alimentaria, la abolición de esclavitud por razzia (o incursión) y libertad de expresión y comercio” (Unesco, 2010). Algunas de las leyes han perdurado a través de la tradición oral, razón por la que, en el 2008, la carta fue proclamada por la Unesco como patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad.

La Carta del Mandén consta de un preámbulo y siete capítulos (palabras), sintetizados en la siguiente matriz:



Primera palabra:	Toda vida es vida.
	Toda vida humana es una vida. Es cierto que una vida llega a la existencia antes que otra, pero una vida no es más “antigua”, más respetable que otra, igual que una vida no es superior a otra.
Segunda palabra:	Lo incorrecto exige reparación.
	Siendo toda vida una vida, cualquier daño que se le cause exige reparación. En consecuencia, que nadie ataque gratuitamente a su vecino, que nadie cause daño a su prójimo, que nadie martirice a su semejante.
Tercera palabra:	Practica la ayuda mutua.
	Que todos velen por su prójimo, que todos veneren a sus progenitores, que todos eduquen a sus hijos como corresponde, que todos contribuyan a las necesidades de los miembros de su familia.
Cuarta palabra:	Velar por la patria.
	Que todos velen por el país de sus padres, por su país o su patria. Hay que escuchar también y, sobre todo, a los hombres, porque cualquier país, cualquier tierra que viera desaparecer de su faz a los hombres caería pronto en la nostalgia.
Quinta palabra:	Ruina, esclavitud y hambre.
	Hay dos grandes desgracias en este mundo. El hambre no es buena, la esclavitud tampoco es buena. Mientras nuestros brazos sean fuertes, el hambre ya no matará en el Mandén, y si llega el hambre, la guerra ya no asediará las ciudades del Mandén. Ya no reducirá a los hombres a la esclavitud.



	<p>Ningún humano volverá a poner el bocado en la boca de un humano, ningún humano volverá a vender a un humano, ningún hijo de esclavo será humillado, golpeado o asesinado.</p>
<p>Sexta palabra:</p>	<p>Que cesen los tormentos de la guerra.</p>
	<p>El alma de la esclavitud es la guerra. Murió de una pared a la otra del Mandén. El saqueo se extingue. El cautiverio se ha extinguido. ¡Ah! ¡Tormento! Atormenta a los desamparados. Atormenta al cautivo. La vergüenza también atormenta al cautivo.</p> <p>Ningún humano volverá a poner el bocado en la boca de un humano, ningún humano volverá a vender a un humano, ningún hijo de esclavo será humillado, golpeado o asesinado.</p>
<p>Séptima palabra:</p>	<p>Todos son libres de decir, hacer y ver.</p>
	<p>El ser humano es carne y hueso, médula y nervios. Come y bebe. Pero de lo que vive su alma son tres: Mira al que le gusta ver. Dice lo que le gusta decir. Hace lo que le encanta hacer. Que solo falta uno de estos tres, ella sufre, se está consumiendo.</p>



En nombre del Mandén y dirigido a las doce partes del mundo, todo ser humano está libre de sí mismo cuando respeta la patria. A todos, juramento del Mandén.
Ningún humano volverá a poner el bocado en la boca de un humano, ningún humano volverá a vender a un humano, ningún hijo de esclavo será humillado, golpeado o asesinado.

Además de las leyes, la Carta del Mandén regulaba algunos aspectos de la organización social del imperio. En ella se proponía que los jóvenes y ancianos ayudaran en la toma de decisiones relevantes para la sociedad. Los morabitos, considerados maestros y educadores del islam, debían ser respetados y considerados. La élite militar y la aristocracia usualmente conformaban el consejo que acompañaba al mansa.

Las mujeres podían ser dadas en matrimonio desde la pubertad. En lo concerniente al divorcio, la mujer podía solicitarlo por tres razones: impotencia del esposo, imposibilidad del hombre para responder económicamente por ella o que el cónyuge entrara en estado de locura (esto último era aplicable tanto para hombres como para mujeres).



Figura 6. Mūsā I de Malí, emperador de Malí, sentado en su trono, con un tuareg en camello frente a él, en un detalle del Atlas Catalán de 1375. Esta figura refleja la organización administrativa de los imperios africanos donde sus clanes de gobernantes eran llamados maghan. Recuperado de Encyclopædia Britannica. (2021). <https://www.britannica.com/place/Mali/Precolonial-history#/media/1/360071/246609>

En cuanto al mapa sociopolítico, el imperio estaba dividido en 32 clanes, así: 16 clanes de individuos libres o portadores de carcaj (jo-tan-ni-woro), clanes en los que los hombres eran educados para la guerra; siete clanes de artesanos, o clanes de las energías ocultas (nyama-kalas); cuatro clanes de guerreros y gobernantes (maghan) y cinco clanes de morabitos u hombres de fe (mori-kanda-lolou). Cada clan podía establecer sus deberes y derechos. En los clanes de nyama-kala, los oficios eran heredados y, además, debían “dedicarse a decir la verdad a los jefes, ser sus consejeros y defender con el discurso a los gobernantes establecidos y el orden en todo el territorio” (Unesco, 2010), según lo contemplado en el segundo artículo de la Carta del Mandén.

El imperio Malí tuvo un sistema de administración descentralizado, “hasta el punto de catalogarlo como una especie de confederación” (García, 2011, p. 13), conformado además por tres tipos de unidades administrativas: provincias, reinos conquistados y reinos periféricos o vasallos.

Reino de Benín: Estructura social y político-administrativa.

La historia del reino de Benín se divide en dos períodos. El primero fue el de la dinastía de los reyes ogiso (gobernantes del cielo) y el segundo, el de la dinastía de los obas. Los ogiso, antecesores del imperio Benín, llamaron a su reino Igodomigodo, el cual estuvo bajo su mando hasta el 1100, año en que pasó a manos de la dinastía oba.



Figura 7. Jean [Joao], Rey del Congo. (s. f.). [Acuarela]. Esta figura resalta el poder de gobernanza del imperio del Congo. Recuperado de Rodríguez, R. (2015, octubre 23). El Congo: el reino imaginado. Revista Distopia. <http://revistadistopia.com/el-congo-el-reino-imaginado/>

El primer oba (rey) de Benín fue Eweka I. A partir de él, los oba fueron considerados padres creadores del reino, detentaban “todos los poderes y estaban dotados de fuerzas sobrenaturales, manteniéndose alejados del pueblo, excepto en las grandes ceremonias religiosas” (Unesco, 2006, p. 16). Sin embargo, Oba Ewuare fue quién llevó a cabo la expansión del reino, conquistando ciudades y aldeas vecinas, subyugando otros pueblos, construyendo grandes fortificaciones alrededor de sus ciudades y asignando cargos militares y administrativos con el fin de eliminar rivalidades entre los jefes locales, proporcionando solidez al reino y detentando un monopolio político.

Sumado a lo anterior, en 1440, Oba Ewuare inició reformas en cuanto al orden de las ciudades, estableció jefes de aldea (uzama), cuidadores del templo (esogban), comandantes del ejército (iyase) y jefes de palacio (eghaevbo n’Ogbe), encargados de su correcto funcionamiento.

Sociedad, poder político y administración del reino del Congo.



Figura 8. Dapper, O. (1668). La Mbanza, residencia del rey de Congo, llamada San Salvador. [Grabado]. Esta figura resalta la dinámica de la capital del Reino del Congo y el carácter divino que se daba a sus gobernantes. Recuperado de <https://www.pressenza.com/2018/08/africa-a-history-to-rediscover-6-the-realm-of-the-congo-queen-ningha-and-the-struggle-against-colonialism-and-slavery/>

El reino del Congo (1380-1420) inició bajo el mandato de Lukeni lua Nimi (mwene kongo), considerado “un guardián en la tierra que protegería a la gente de calamidades como enfermedades y hambrunas” (Cartwright, 2019), por lo que recibía el título de nzambi npungu o “creador supremo”. Su carácter divino impedía que la mayoría de los pobladores pudieran entrar en contacto con él. Cuando mwene kongo debía resolver situaciones a través de audiencias públicas, se mantenía fuera de la vista de sus súbditos por medio de una cortina que lo cubría.

Incluso sus familiares más cercanos tenían prohibido verlo cuando bebía o comía.

Al rey o mwene kongo lo acompañaba un grupo de consejeros conocido como el mwinsikongo. Dicho órgano estaba compuesto por cuatro mujeres y una docena de ancianos pertenecientes a una élite social conformada desde tiempos antiguos y respetados por la comunidad (Cartwright, 2019).

La población libre estaba compuesta por agricultores y artesanos, conocidos como babuta. Los vencidos en guerra o deudores incapaces de pagar sus deudas eran considerados esclavos (Cartwright, 2019). Muchos de ellos pasaban a formar parte del ejército, institución fundamental para el reino del Congo. Además de los esclavos, el ejército estaba conformado por soldados de infantería que contaban con corazas hechas de piel de elefante y poderosos arqueros que disparaban sus flechas con potentes venenos (Román y Roig, 1998).



Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el docente para desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes mediante, por ejemplo, ejercicios que los lleven a:

Identificar similitudes y diferencias



entre la organización política y social de los antiguos reinos africanos de Malí, Benín y Congo.



Contrastar las propuestas de la Carta del Mandén (primera constitución oral del continente africano) con las ideas de la Constitución Política de Colombia y con las propuestas similares de los sistemas normativos de las regiones en las que están ubicadas las comunidades educativas.



Analizar el impacto de la Carta del Mandén en los actuales clanes de la tribu malinké (asentados en el África subsahariana). Para esto, se invita a hacer una indagación sobre la misma y los aspectos que han incidido en su permanencia a lo largo del tiempo.



Desarrollo cultural de los reinos ancestrales

La importancia de los desarrollos culturales de estos pueblos y comunidades africanas radica en que estos saberes y prácticas fueron adaptados y sincretizados a las características propias de cada región del continente americano con el fin de ser conservados. De ese modo pasaron a formar parte del acervo cultural de la humanidad en general y, particularmente, de los pueblos afrodescendientes en las Américas y en nuestro país. Dichos desarrollos se explorarán a continuación.

Reino Malí

Como se mencionó en líneas anteriores, la Carta de Manden o Manden Kalikan se considera como la primera carta de derechos humanos del mundo, donde se observan los derechos y deberes de las distintas tribus mandinga para mantener la paz y la convivencia, el respeto a la vida, la solidaridad y las libertades de sus pobladores. Esta declaración contribuyó a los futuros esfuerzos por la abolición de la esclavitud.

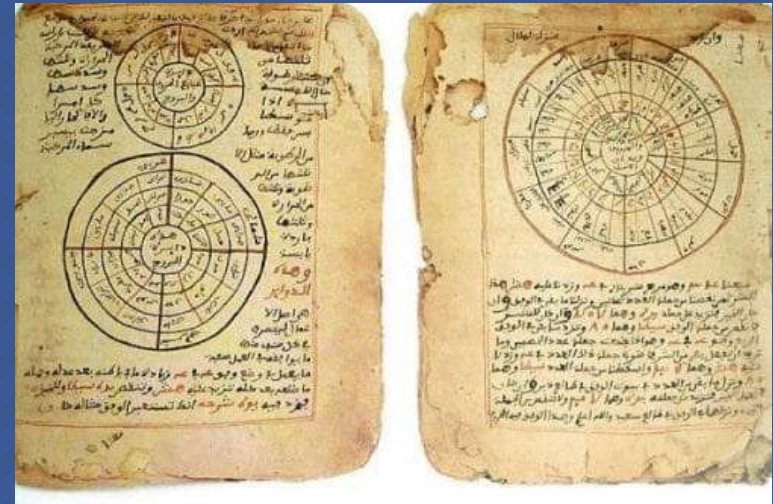


Figura 9. Carta de Mandé. (1236). [Manuscrito]. Esta declaración africana de los derechos humanos es una significativa contribución a la sociedad. Recuperado de Fundación Afrikhepri. (s. f.). <https://afrikhepri.org/es/Origen-africano-de-la-Declaraci%C3%B3n-Universal-de-los-Derechos-Humanos%2C-la-Carta-del-Mandato-1236/>

Así mismo, para este reino la formación intelectual tenía un valor social importante. De hecho, en el siglo XVI se construyó en la ciudad de Tombuctú el centro de aprendizaje Sankore, el cual es considerado para su época como epicentro de desarrollo intelectual y académico.

Otro aspecto cultural importante por destacar de este imperio fueron sus tradiciones de aprendizaje, principalmente desarrolladas de forma oral por los griots, personas que se dedicaban a narrar historias y cuentos acompañados de ritmos musicales propios de la región (Unesco, 2008). Estas narraciones fueron registradas de forma escrita con la llegada del islam.

Reino Benín

A nivel cultural, el reino de Benín se destaca por el trabajo de la orfebrería y la artesanía. Se fabricaron hermosas y majestuosas máscaras, instrumentos musicales y estatuas de bronce, hierro, marfil, cerámica y madera, de las cuales todavía subyacen piezas en muchos museos del mundo. Estas obras fueron realizadas, en su mayoría, por los yorubas, un grupo etnolingüístico de esta región del oeste africano que se destaca por sus tradiciones espirituales y religiosas conocidas como Regla de Osha-Ifa o Santería, que se extendieron en el proceso afrodiaspórico en América.

En este sentido, cabe precisar que las creencias espirituales o religiosas de los esclavizados han perdurado hasta hoy a través de tres modalidades: la primera, conservando los dogmas y ritos originarios de los pueblos y comunidades africanas, como la santería, el candomblé y el vudú, entre otras; la segunda, por medio de un sincretismo religioso entre lo cristiano, lo indígena y lo afrodescendiente; y la tercera, por medio de las “eucaristías inculturadas”, donde se introducen tradiciones folclóricas afrocolombianas a las misas católicas (Díaz, 2016).



Figura 10. Reino de Benín. (1550-1680). Cabeza de bronce. [Escultura bronce]. Museo de Arte Primitivo, Nueva York. En esta figura se pueden observar algunas técnicas de orfebrería que posteriormente se acogen en nuestra cultura colombiana. Recuperado de <https://www.historiadelaarte.us/wp-content/uploads/2013/05/Cabeza-de-bronce.jpg>

En el campo literario, se destacan varios mitos, fábulas y leyendas¹ provenientes de esta región bordeada por el golfo de Benín. Destacan singularmente las historias de la araña Ananse, la cual, a pesar de su corto tamaño, es muy astuta e inteligente. Sus enseñanzas y simbolismos han trascendido al Caribe, las Antillas y algunas regiones afrocolombianas; podría decirse que es parte del “espíritu de insumisión cimarrona que les transmiten los padres a sus hijos al ombligarlos con la diosa-dios” (Arocha, 1998, p. 131).



¹ Para más información sobre la oralitura afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, se pueden consultar los siguientes portales digitales:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/2481>

<https://maguared.gov.co/serie-leer-es-micuento-todos-los-titulos/>

<https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll7>



Reino Congo

Al igual que otros pueblos y comunidades del oeste africano, el Reino del Congo se destacó por su trabajo orfebre y artesanal. Sobresalen las tallas en madera, piedra y otros materiales para diferentes propósitos, especialmente funerarios. También resaltan las técnicas para la producción agropecuaria y de pesca.

A nivel lingüístico, la lengua bantú ki-kongo, tuvo una marcada influencia en la conformación de las lenguas afrodescendientes en las Américas, conocidas como “lenguas criollas”, la cuales son una combinación de lenguas africanas, europeas e indígenas. Como se abordará más adelante, en nuestro país existe una comunidad al sur del departamento de Bolívar llamada San Basilio de Palenque que tiene su propia lengua criolla, el palenquero. Es mezcla de español, portugués, francés y bantú africano (Ki-Kongo y Ki-Mbundu) originario del reino Congo. (Friedemann y Patiño, 1983).

Otro elemento por observar y por resignificar, y que es parte de nuestra idiosincrasia, son los carnavales en todas las Américas. La influencia del reino del Congo en ellos es notable en las manifestaciones musicales, los trajes, las máscaras, los carruajes, las danzas, los simbolismos y los cantos que se recitan en los recorridos que realizan los participantes. Como lo señala Díaz (2020), estos también son espacios que permiten el desarrollo de la “ontogénesis, que hace alusión a las maneras como los africanos esclavizados trataron de resarcirse o levantarse de las cenizas de la inhumanidad que significaba la esclavización y la pérdida del territorio” (p. 181).



Figura 11. López, I. (2017). Visión del Río Níger. [Técnica mixta sobre lienzo]. Esta figura representa la importancia del río Níger en la economía de los diferentes pueblos africanos. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/10/03/africa_no_es_un_pais/1507055967_790003.html

Economía y comercio del imperio Malí.

Agricultura y ganadería.

Las características geográficas del territorio Malí, especialmente la presencia del río Níger y las constantes inundaciones asociadas a las lluvias, favorecían la fertilidad de la tierra, por lo que la actividad agrícola fue primordial desde hace más de 3500 años. El arroz de piel roja, las legumbres, las raíces y los tubérculos, las oleaginosas y las frutas fueron productos importantes para los malienses. Además de la agricultura, pobladores del imperio se dedicaron al pastoreo de vacas y cabras y a la domesticación de mulas y caballos. La pesca también se desarrolló de manera especializada.

Minería.

La explotación del oro y el cobre fue importante en la economía de Malí. Los centros auríferos administrados por malienses, como el Ouargla-Touat-Timbuktú-Gao, abastecían las rutas comerciales transaharianas encargadas de llevar el oro a Castilla y a Venecia en Europa.

Comercio.

Los mansaya se caracterizaron por su actividad comercial y por el uso del oro como unidad de intercambio. Dentro de los productos que comercializaban los mansaya estaban la sal, el oro, el marfil, las plumas de aves exóticas y los esclavos.

A escala local, la ciudad de Tombuctú, fundada por nómadas bereberes en el 1100 y anexada al imperio en el siglo XIV, fue un espacio comercial por excelencia (Civallero, 2018). Debido a su posición geográfica, el imperio no solo tenía un puerto en el río Níger, sino un punto de salida de las caravanas transaharianas, que aseguraban la provisión de ciertos productos importantes para Malí.

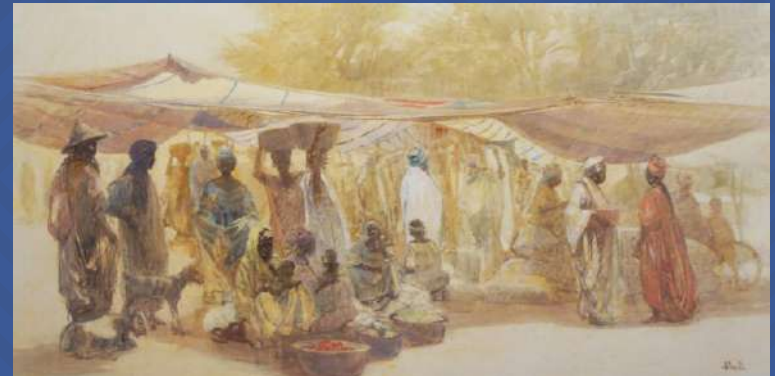


Figura 12. López, I. (2017). Día de Mercado. [Técnica mixta sobre lienzo]. Catálogo de la exposición “El río de la vida: Recuerdos del río Níger”. La figura representa la actividad comercial de la ciudad de Tombuctú, urbe de gran importancia económica en el continente africano. Recuperado de: https://issuu.com/irenelopezdecastro/docs/casa_vacas_2019_rio_de_la_vida_ildc

Si bien Niani era la capital del mansaya, Tombuctú era fundamental para el comercio como puerto sobre el río Níger y punto de salida de las caravanas transaharianas, que aseguraban la provisión de ciertos productos importantes para Malí.

Actividad económica de Benín.

Agricultura.

La agricultura en el reino de Benín estuvo centrada principalmente en la producción de alimentos de pancoger. El producto de mayor importancia en la época fue la palma destinada a la producción de aceite.



Figura 13. Alcojor, A. (2015). Una mujer prepara aceite de palma para consumo alimentario y producción de jabón en Kisangani. [Fotografía]. Esta fotografía da cuenta de la utilización del principal producto agrícola de la región: la palma, destinada a la producción de aceite. Recuperado de <https://porfinenafrica.com/2015/09/aceite-palma-africa/>

La comunidad local, la aldea, era el soporte de la producción agrícola del reino. Las labores se centraban en dos principios: la cooperación económica y la solidaridad social (Santos, 2010), que requerían que las familias fueran grandes para asegurar la fuerza de trabajo y el sustento de los pueblos.

Comercio.

Benín se caracterizó por tener un comercio activo, especialmente con los reinos europeos como Portugal. Con esta nación se intercambiaban una extensa gama de productos. El reino africano aportaba esclavos, marfil, pimienta y aceite de palma, y Portugal enviaba telas, sal, alambre, utensilios de metal y armas de fuego.

Como unidad de intercambio se utilizaban manillas, pulseras pesadas de herradura, alambres, varillas hechas de metales y el cauri (especie de caracol). Este último fue introducido por los árabes desde Zanzíbar y, en el siglo XV, se usaba de manera frecuente en el comercio de esclavos con los portugueses.

Economía del reino del Congo.

Agricultura y ganadería.



Figura 14. Agricultura tradicional en Congo. (2015). [Fotografía]. La fotografía resalta los instrumentos y herramientas utilizadas en la agricultura por el nativo congolés. Recuperado de <https://www.sosfaim.be/agro-colonialismo-en-el-congo/>

Al igual que el reino de Benín, la agricultura del reino del Congo se centró en la producción de alimentos de pancoger. Algunos autores relacionan lo anterior con formas agrícolas asociadas al uso de la azada (Jaramillo, 1968). En cuanto a la ganadería, algunas aldeas poseían ganado vacuno.



Figura 15. Imagen del cauri (*Monetaria monetam*). (s. f.). [Fotografía]. Esta figura muestra los elementos de intercambio utilizados en las actividades de comercio de los pueblos africanos. Recuperado de https://2709books.files.wordpress.com/2016/10/monetaria_moneta.jpg

La principal actividad económica del reino del Congo fue el comercio, centrado en el intercambio de productos como la sal, los tejidos, el cobre y el marfil (Solano, Asprilla y Hernández, 2009). Aunque predominó el trueque, en algunas ocasiones se utilizó el nzimbú (especie de concha que solo se encuentra en la región de Luanda) como medio de intercambio.

Relación con Europa: trata y comercio de esclavos

Reino de Malí y los portugueses

En el siglo XV, la debilidad política del imperio de Malí era notable. Esto se debió en parte al detrimento administrativo en las provincias orientales y a la caída del comercio, lo cual terminó afectando la economía del reino. Además, sufrió derrotas catastróficas frente a enemigos cercanos (García, 2011).

Sin embargo, la llegada de los portugueses a África a mediados del siglo XV renovó las fuerzas del imperio debido al incremento en la venta de personas esclavizadas. A cambio de estas, los portugueses proporcionaban a los malienses armas para la guerra, comercio que fue muy frecuente a lo largo del siglo XVI.

Relación de Benín con Europa: trata y comercio de esclavizados



Figura 16. Prada, S. (2015). Las cocadas y la gastronomía recuperada. [Fotografía]. El coco: un producto de importancia comercial para el continente africano y que ha tenido transcendencia cultural y gastronómica en nuestro país. Fotografía extraída de El Tiempo, Blogs. Recuperado de <https://blogs.eltiempo.com/love-cooking-love-history/2015/07/22/las-cocadas-y-la-gastronomia-recuperada/>

En 1484, el encuentro entre el oba Ozolua y Joao Alfonso D'Aveiro (piloto de navío al servicio del portugués Diego Cão), marcó el inicio de un comercio significativo entre Portugal y Benín centrado en el intercambio de armas, semillas de coco y, posteriormente, esclavizados.

El comercio de esclavizados, que ya era una práctica común en el reino, se intensificó con la llegada de los europeos y alcanzó su máxima intensidad en el siglo XVII. Incluso algunas de sus tierras se conocieron como “Costa de Esclavos”. Sus filas estaban conformadas por enemigos capturados en guerra, así como pobladores del reino condenados por la justicia. En ocasiones el oba compraba esclavos de otros pueblos vecinos, como ibos, urrobos, ijós, yorubas e igalas.

Pese a que más adelante el comercio de esclavos entre el reino de Benín y los portugueses decayó debido a la intención europea de conseguir precios más bajos, ciudades como Ouidah (tomada en 1580 por los portugueses) y Calabar, en la actual Nigeria, fueron puntos clave de comercio de esclavos.



El Congo: lugar de comercio de hombres

Como se mencionó en el apartado del texto que habla de su economía, el reino del Congo se caracterizó por su dinamismo comercial. En el siglo XVI este se intensificó por el comercio de personas esclavizadas para América. Hacia 1510, Afonso I, rey del Congo, aceptó venderlas al monarca portugués, quien desde Lisboa aprovechaba el permiso otorgado por el papa Nicolás V, a través de la bula Dum diversas de 1452, para esclavizar sarracenos y paganos.

En este acuerdo, el rey congolés impuso una única condición: que fueran esclavizados recién adquiridos y que él concentrara el monopolio del negocio con el rey de Portugal. Inicialmente, no hubo ninguna situación que pusiera en peligro los acuerdos entre los dos reinos. No obstante, los portugueses no estaban satisfechos con el número de esclavos que Afonso I les proporcionaba y, entonces, iniciaron el secuestro de pobladores del reino.

Dentro de las estrategias implementadas por los europeos para adquirir mayor número de esclavizados se contaban la de fomentar guerras y propiciar el aumento de delitos cometidos por los pobladores del reino. Forbath (2002), explica la situación así: “Como los prisioneros de guerra podían ser esclavizados, [los europeos] fomentaron las guerras. Como los delincuentes podían ser esclavizados, fomentaron el delito. Corrompieron a jefes y caciques obsequiándoles armas de fuego, telas y bebidas alcohólicas” (p. 135). De esta forma, los líderes locales

“desarrollaron en ellos un ansia enfermiza y una adicción por estos productos. Luego los utilizaron a su antojo. Encabezaron cuadrillas de africanos que salían en busca de esclavos e incitaron a la rebelión contra las autoridades oficiales” (p. 135).

En este sentido, los excesos generados por el comercio de esclavizados llevaron a Afonso I del Congo a interponer una querrela ante el rey portugués exigiendo detener esta actividad y evidenciando lo que menciona Cartwright (2019): “El secuestro no regulado de esclavos y la propagación del cristianismo, incluso si la marca local de esa religión incorporaba y coexistió con antiguas creencias indígenas, estaba socavando su autoridad tradicional como líder político, religioso y económico del Reino”. Pese a esto, en los siguientes años volvió a firmar un acuerdo con los portugueses, en donde se permitía el secuestro de pobladores ajenos a su reino.



Figura 17. Olaudah Equiano. (Siglo XVIII). [Grabado]. Figura tomada de Encyclopædia Britannica. Escritor nigeriano y activista del movimiento abolicionista que, por medio de su libro, logro hacer campaña en contra de la esclavitud. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Olaudah-Equiano/images-videos> # / media / 1/190722/241335

Debido a lo anterior, en la década de 1530 más de 5000 africanos fueron esclavizados y obligados a salir de sus tierras. El camino de los esclavistas (nzimla bazombo) era el inicio de un terrible viaje sin retorno para los africanos esclavizados. Se sufría un trato inhumano: en el paso entre África y América eran marcados, golpeados, encadenados y posteriormente hacinados en barcos negreros. Los dos o tres meses que duraba el viaje eran normalmente un infierno: “En una de estas naves podían hacinarse más de cuatrocientos cautivos, separados en tres grupos: hombres, adultos jóvenes, y mujeres y niños” (National Geographic, 2018). A las mujeres: “se les entregaba ropa ligera, a menudo sufrían violaciones por parte de la tripulación y el capitán. Los hombres permanecían desnudos cuando hacía buen tiempo y por la noche se los trababa juntos bajo la cubierta” (2018).

Las tasas de mortalidad de los esclavizados eran altas debido a las condiciones de viaje lamentables. El 12% de las “piezas”, como eran llamados por los europeos, no llegaban al final del viaje. Los esclavistas intentaban cuidar lo mejor posible su mercancía por el valor que en ella se depositaba, pero era muy difícil que estos hombres, mujeres y niños hacinados pudieran llegar con vida. La causa de los miles de decesos se debió a la disentería, la malaria, la fiebre amarilla, el escorbuto y a problemas de tipo respiratorio (National Geographic, 2018).



Figura 18. Harriet Tubman. (Siglo XIX). [Litografía blanco y negro]. Tubman luchó por la libertad y en contra de la esclavitud. Recuperado de <https://www.mujeresnotables.com/2018/10/28/biografia-de-harriet-tubman-solidaria-americana/>

Aquellos que lograban sobrevivir llegaban en pésimas condiciones a los puertos negreros. Alguna de las creencias europeas era que tener actividad física podría asegurar la supervivencia de los esclavos; debido a esto, se forzaba a los cautivos a subir a cubierta para que “cantasen y bailasen y, si se negaban a participar en estas actividades, podían ser golpeados” (National Geographic, 2018). De igual forma, mientras duraba el viaje, a los esclavizados se les ponía trabajo de limpieza de sus habitáculos que, normalmente, hedían por el hacinamiento inhumano.

Para justificar la explotación y uso irracional de los africanos esclavizados, los europeos negaron su humanidad y los animalizaron, identificándolos como bestias salvajes, crueles y sanguinarias. Armaron una estructura argumentativa que justificaba sus acciones. Montesquieu, en

el capítulo 5 del libro XV de El espíritu de las leyes (1748), escribe algunas líneas justificando la explotación del europeo sobre el africano:

Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, he aquí todo lo que diría: Exterminados los pueblos de América por los de Europa, éstos últimos necesitaron, para desmontar las tierras, llevar esclavos de África. El azúcar sería demasiado caro si no se obligase a los negros a cultivar la caña. Esos esclavos son negros de los pies a la cabeza, y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos. No se concibe que Dios, un ser tan sapientísimo, haya puesto un alma buena, es aún más inconcebible en un cuerpo semejante [...] La prueba de que los negros no tienen sentido común, es que prefieren un collar de vidrio a uno de oro, cuando el oro es tan estimable en los países cultos. Es imposible suponer que tales seres sean hombre, porque si lo supiéramos, deberíamos creer que nosotros no somos cristianos. Espíritus pequeños han exagerado la injusticia que se comete con los africanos, porque si fuera cierto lo que dicen, ¿cómo no habrían pensado los príncipes de Europa, que ajustan tantos tratados inútiles, en celebrar uno más a favor de la piedad y de la misericordia? (1993)



En este mismo sentido, Ariza (2005), de manera muy puntual, explica la justificación religiosa de la esclavitud: “Se fundó, entonces, en dos nociones de la moral dual cristiana. La primera es la consideración de la esclavitud como una forma de sacrificio corporal que permitiría salvar su alma (dualidad alma-cuerpo)” (p. 151), y la segunda se sustentó en “la idea de que la sumisión de los esclavos era una condición necesaria para mantener el orden social, puesto que estaba en concordancia con la jerarquización natural de los individuos dentro de la ecclesia, consagrada por designio divino (dualidad comunidad-individuo)” (p. 152).

Así inicia el trasegar de millones de seres humanos hacia “el Nuevo Mundo”, arrancados de África para generar lo que muchos denominan el “triángulo negrero” y no regresar jamás.



Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes mediante ejercicios que los lleven a:



Analizar cómo la práctica de la esclavitud en los reinos africanos facilitó el comercio de esclavizados que acompañó la llegada de los europeos a América a partir del siglo XVI.





Estrategia didáctica



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Reinos africanos: orígenes de las comunidades negras, raizales y palenqueras de Colombia.
Objetivo de enseñanza	Comprender los procesos históricos de los reinos africanos antes del encuentro con América en el siglo XVI, por parte de los estudiantes
Habilidades por desarrollar	Los estudiantes aprenden a indagar, interpretar, argumentar y proponer.
Pregunta general	¿Qué vínculos unen a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras con sus ancestros en el África de los siglos XV y XVI?



Paso 1: proceso de exploración

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

Tema	África: un ancestro desconocido.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué es importante conocer la historia para reconocer el presente y transformar el futuro? ◆ ¿Qué reinos existieron en el continente africano antes del siglo XVI? ◆ ¿Por qué el reino de Malí es reconocido por ser pionero en la promoción de los derechos de sus ciudadanos? ◆ ¿Qué actividades comerciales llevaban a cabo los reinos africanos antes del siglo XVI? ◆ ¿Qué papel jugaban cada uno de los actores de la trata esclavista entre África, Europa y América al inicio de la modernidad?
Actividad sugerida por el profesor para fortalecer el pensamiento científico de los estudiantes	<p>Objetivo: Identificar las condiciones económicas, sociales y culturales de los reinos africanos de Malí, Congo y Benín en el inicio de la trata negra.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los estudiantes se reúnen en pequeños grupos (kuagros, como se denominan en San Basilio de Palenque) para tratar de responder a las preguntas de exploración y reconocimiento. Esta es una manera de reconocer sus saberes previos. ◆ Después, los estudiantes pueden leer el capítulo, indagar un poco más y complementar sus respuestas. Aquí es pertinente hacer un diálogo de saberes con otras fuentes de información dados por la bibliografía de este libro, otros textos y sitios web sobre la historia y geografía de África a partir del siglo X.



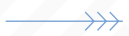
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Paso seguido, los estudiantes reflexionan y reconocen los distintos legados que hacen parte de nuestra realidad con preguntas como “¿Qué viene de España? ¿Qué había en América? ¿Qué viene de África? ¿Cuáles legados son más apreciados o tienen mayor importancia? ¿Cuáles menos? ¿Por qué? ¿Por qué es importante promover el reconocimiento del legado africano? ¿Cómo promover el reconocimiento del legado de África?”, entre otras. ◆ En plenaria, se comparten los hallazgos y el resultado de la reflexión sobre los saberes previos. (HE) ◆ Al finalizar, se promueve una reflexión sobre lo que se conoce de la historia de los reinos de África antes del siglo XVI.
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Aproponer rutas de conocimiento que contrasten el saber que tienen con fuentes diversas, entre las que se encuentran las que aquí aparecen, para contrastar lo que sabemos con lo que otros han escrito, han dicho y saben sobre lo mismo.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar (HE) En este punto, el docente evalúa las habilidades de los estudiantes para identificar los legados de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y su importancia en la construcción de la nación colombiana.</p>



Paso 2: Proceso de contextualización e indagación.

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

Tema	África: ancestros de los colombianos.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo vivían los pobladores del occidente del continente africano antes del inicio del comercio esclavista con América a partir del siglo XVI? ◆ ¿Cuáles eran las características biogeográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de los reinos africanos de Malí, Congo y Benín en el momento de establecer relaciones comerciales con los europeos? ◆ ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre la esclavitud como una práctica económica común en los reinos africanos (también lo era en Grecia y Roma) y la trata esclavista en América a partir del siglo XVI? ◆ ¿Cuál fue la importancia de la ciudad de Tombuctú en la historia de África? ◆ ¿Qué caracterizó las relaciones entre los reinos africanos y los europeos antes del siglo XVI?
Actividad sugerida al maestro para fortalecer el pensamiento científico de los estudiantes	<p>Objetivo: Identificar información para responder las preguntas de investigación y evaluación a partir de la lectura comprensiva de la información del capítulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Manteniendo los grupos del paso anterior, los estudiantes inician la construcción de una matriz con las respuestas a las preguntas de investigación y evaluación. Cada una debe identificarse con un color. Un ejemplo puede ser:



Preguntas	Respuestas
Pregunta 1	
Pregunta 2	
Pregunta 3	
Pregunta 4	
Pregunta 5	

- ❖ Una vez identificadas las preguntas con colores, se inicia la lectura del capítulo. A medida que esta se desarrolla, los estudiantes identifican con colores la información que puedan utilizar para responder las preguntas (el color debe ser el mismo de la pregunta).
- ❖ Al finalizar el ejercicio de lectura, los estudiantes sistematizan en la matriz la información seleccionada.
- ❖ A partir de la sistematización de la información, los estudiantes construyen las respuestas. (HE)
- ❖ Al final, se comparten las respuestas en plenaria identificando los hallazgos y complementando la información propia con la proporcionada por los demás compañeros.

Habilidad por evaluar

Los estudiantes identifican información para responder las preguntas de investigación y evaluación a partir de la lectura comprensiva de la información del capítulo.



Tipo de pensamiento crítico a evaluar en el estudiante	Recomendación para evaluar (HE) En este punto, el docente puede evaluar las habilidades de los estudiantes para ordenar, clasificar y comparar información con el propósito de construir argumentos en torno a la historia, la geografía, la economía y la organización sociopolítica de los reinos africanos antes de la trata esclavista transatlántica del siglo XVI.
---	--

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este proceso es relacionar el impacto cultural o social de los hechos históricos en la actualidad, buscando que el estudiante establezca conexiones pasado-presente-futuro. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	África: una historia necesaria para comprender el presente.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento para el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué características históricas, biogeográficas, económicas y sociopolíticas conocen los miembros de la comunidad educativa de la historia del oeste de África antes del comercio esclavista con América a partir del siglo XVI? ◆ ¿Por qué es importante que la nación colombiana conozca la historia de los reinos africanos que formaron parte de la trata esclavista transatlántica africana? ◆ ¿Cómo el conocimiento de la historia de los reinos africanos del occidente africano aporta al reconocimiento de la pluralidad y la valoración de la diferencia en la actualidad?



Actividad sugerida al maestro para fortalecer el pensamiento científico del estudiante

Objetivo: Valorar la riqueza de la multiculturalidad, para promover el respeto por la diversidad étnica, social, política, religiosa, etc., de la nación colombiana.

- ◆ Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes planean una encuesta que parta de las preguntas propuestas en los pasos 1 y 2 del apartado didáctico. Su propósito será identificar los conocimientos de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la historia de los pueblos africanos antes del comercio esclavista entre África, Europa y América en los inicios de la modernidad.
- ◆ Una vez preparada la encuesta y con la verificación del docente, se inicia el proceso de aplicación (mínimo 10 por grupo). Se sugiere que se desarrolle con familiares y otros miembros de la comunidad educativa.
- ◆ Finalizado el levantamiento de la información, los estudiantes inician el proceso de sistematización, interpretación, análisis y presentación de resultados. Para el análisis de los datos se sugiere utilizar las herramientas estadísticas aprendidas en las clases de matemáticas. (HE)
- ◆ Al final, se desarrolla una discusión acerca de la relación entre los hallazgos de la encuesta sobre los saberes de los entrevistados con respecto a la historia de los pueblos africanos que trajeron en condición de esclavitud a América y sus posibles conexiones con el racismo y la discriminación racial hacia las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.

Habilidad por evaluar

Analizar las habilidades y competencias de los estudiantes para la elaboración, implementación, sistematización y presentación de resultados de una encuesta social acerca de los saberes de la comunidad educativa sobre la historia de África antes del comercio de africanos esclavizados en América en los inicios de la modernidad.



Tipo de evaluación	<p>Recomendación para evaluar</p> <p>(HE) En este punto los docentes pueden evaluar las habilidades y competencias de los estudiantes para sistematizar, interpretar, analizar y presentar resultados a partir de la información recolectada en la encuesta social aplicada y, por ende, también evaluar las habilidades asociadas a la pregunta general, los objetivos y el pensamiento propuesto (social).</p>
---------------------------	---

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana.

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

Tema	Los legados de los reinos de Malí, Congo y Benín.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento para el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué es importante que las comunidades conozcan sus diferentes orígenes? ◆ ¿Qué acciones podemos emprender en el seno de las comunidades educativas que permitan a sus miembros reconocer sus ancestros? ◆ ¿Qué podemos aportar como grupo a la sociedad colombiana para ayudar a extinguir el fenómeno del racismo y la discriminación racial?



Actividad sugerida al maestro para fortalecer el pensamiento científico de los estudiantes

Objetivo: Reconocer el valor de conocer la historia de los pueblos y comunidades que habitan nuestro país como un mecanismo esencial para transformar las bases de la identidad de los colombianos, generar nuevas relaciones con el territorio y nuevas miradas frente a la diversidad.

- ◆ Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman los resultados de la encuesta social aplicada y reflexionan sobre qué consideran ellos que todos deberíamos conocer sobre África.
 - ◆ Los estudiantes planean acciones para acercar a la comunidad educativa al conocimiento de las características biogeográficas, históricas, sociopolíticas, económicas y culturales de los pueblos, comunidades y reinos del occidente africano estudiados en este primer capítulo.
 - ◆ Las acciones propuestas se socializan en plenaria con el fin de evaluar y elegir las más pertinentes para conocer la historia de los reinos africanos. Paso seguido, hacen los ajustes que consideren necesarios a la propuesta inicial (CE).
 - ◆ Los estudiantes llevan a cabo las acciones propuestas en diversos espacios de la institución educativa utilizando variados medios, métodos y técnicas que permitan su difusión.
- Al finalizar, los estudiantes evalúan el impacto de sus acciones y reflexionan sobre cómo el
- ◆ conocimiento de la historia de África antes del siglo XVI podría contribuir al reconocimiento de las ventajas de ser parte de una nación pluriétnica y multicultural como herramienta para combatir el racismo y la discriminación.

Habilidad por evaluar en el estudiante

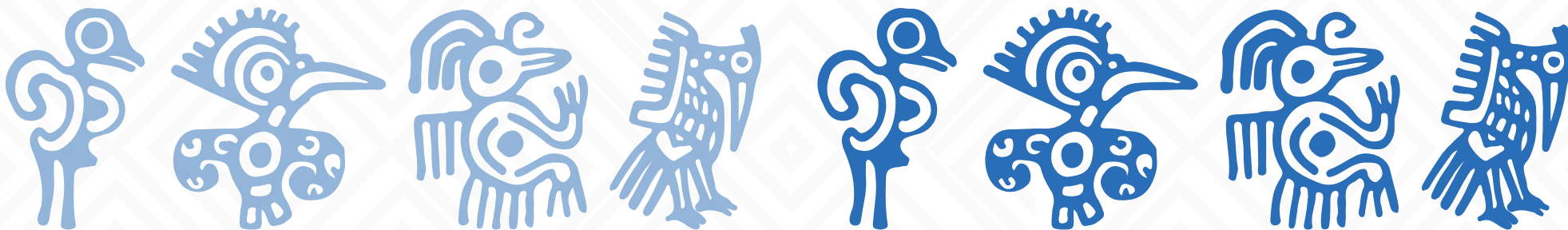
Reconocer el valor de entender la historia de los pueblos y comunidades que habitan nuestro país como un mecanismo esencial para construir la identidad de las nuevas generaciones con el territorio y la sociedad colombiana.



Tipo de evaluación

Recomendación para evaluar

(CE) En este punto, los estudiantes pueden crear rúbricas o mecanismos para evaluar la pertinencia, e icacia e impacto de las acciones propuestas por sus compañeros de clase.





Capítulo 2

Los africanos en la época
colonial neogranadina

Pregunta problematizadora

¿De qué manera se desarrollaron los procesos de llegada de los africanos y las luchas por la libertad de los esclavizados en la época colonial de la Nueva Granada?

Para los africanos, la llegada a América en el siglo XVI no solo representó la pérdida de su libertad, sino además la invisibilización de sus tradiciones por parte de los europeos. Mosquera (2000, citado por Flórez y Millán, 2007) afirma: “El africano fue reducido al color de su piel, racializado y estereotipado; se le quitó su nombre, su historia, su cultura, su dignidad, el derecho a ser persona y se le redujo a negro, sinónimo de animal, esclavizado y subordinado” (p. 71).

Sin embargo, a lo largo del período colonial en la Nueva Granada las comunidades africanas y sus descendientes lucharon por su libertad y por el mantenimiento de sus tradiciones culturales asociadas a lo religioso, saberes medicinales y prácticas agropecuarias, entre otros ámbitos. En este sentido, Rafael Díaz afirma:

[...] a pesar del desarraigo territorial que implicó la esclavización misma, fueron muchos los ingredientes culturales de aquellas comunidades africanas que arribaron a América, adquiriendo variados matices de continuidad y transformación en un nuevo territorio y en una nueva sociedad. (1993, p. 21)



Figura 19. Familia Tello. (Siglo. XIX). [Fotografía]. Extraída de Ortíz Cuero, E. (2014). Esclavizados, libres, libertos y libertinos: poblamiento, apropiación espacial y entramado social en la Hacienda Mulaló, siglo XIX (tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia. Esta fotografía permite observar las condiciones de vida de los libertos, mucho más cómodas que la forma de vida de las personas sometidas. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9104/CB-0526199.pdf;jsessionid=F3C5A001C7EB10920FAE952F69F9C7F8?sequence=1>

El comercio esclavista hacia América

Para comprender por qué pobladores de diferentes comunidades africanas fueron traídos a América desde el siglo XVI, es necesario remontarse a las relaciones comerciales de los reinos Malí, Congo y Benín, mencionados en el capítulo anterior, con las monarquías de la península ibérica. El primer contacto entre estas dos zonas del mundo, según lo señala Arriaga (2002), se establece en el siglo VIII, con la introducción, en Andalucía, de esclavizados sudaneses por parte de los árabes. Hacia el año 1600 en el reino español vivían más de 100 000 africanos. Un ejemplo de confirmación poblacional era la ciudad de Sevilla, que para la época tenía 500 000 habitantes y aproximadamente 14.000 esclavos, a los que se les sumaban los libertos, término que, según el Diccionario de Autoridades, se le daba a quienes se les había concedido la libertad (Real Academia Española, 1726-1739).

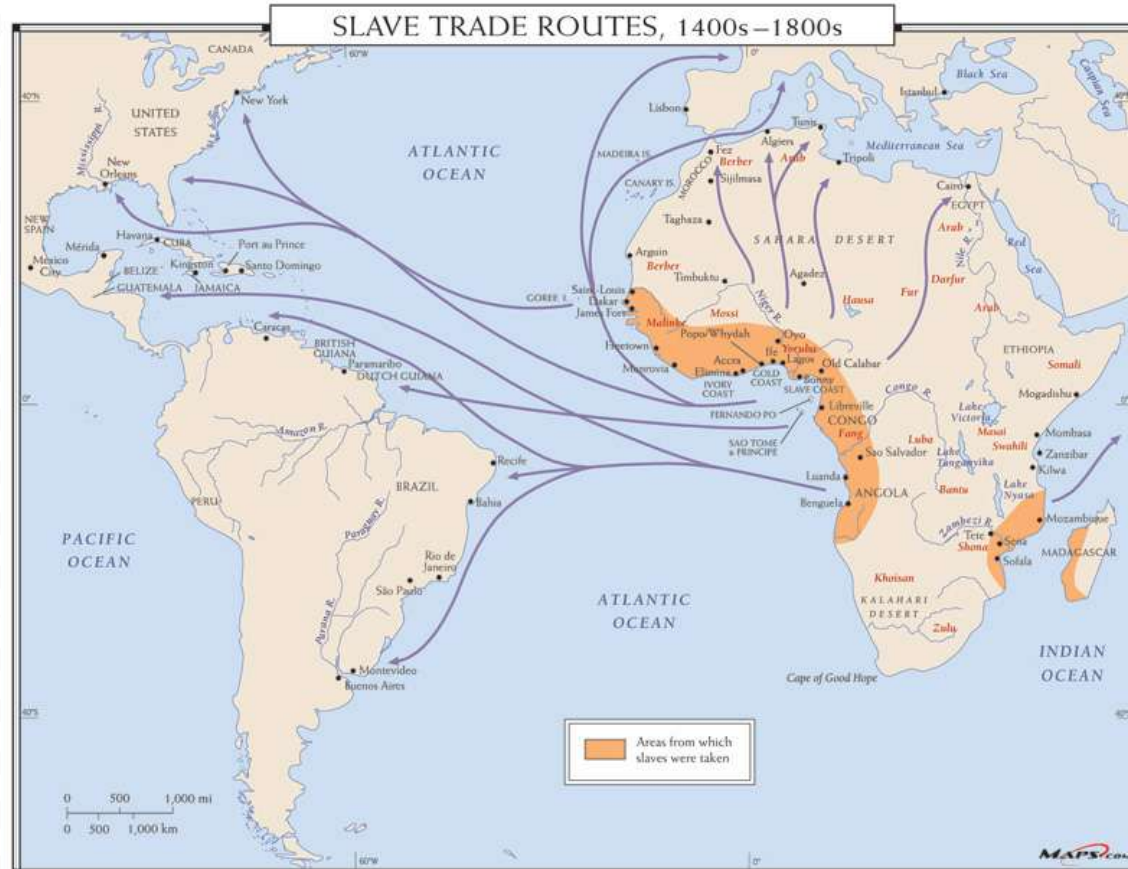
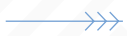


Figura 20. Ruta del comercio de los nativos africanos sometidos. [Cartografía]. Este mapa identifica las rutas utilizadas por los colonizadores para transportar a los nativos africanos sometidos hacia los continentes americano y europeo. Recuperado de Milanés, T. (2014). <https://economicscoloniales.com/2014/11/10/la-trata-negrera-un-negocio-mas-en-america/>

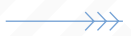


La llegada de los europeos a América dinamizó el comercio esclavista desde África, y este adquirió un carácter triangular. Como se puede observar en el mapa de la Figura 21, las costas africanas sobre el océano Atlántico e Índico fueron los principales puertos de salida de africanos esclavizados para ser vendidos en América. En la Figura 21 se observan dos rutas de comercio esclavista hacia Europa procedentes del Golfo de Guinea, y aproximadamente cuatro puntos de partida hacia América: Angola, el reino del Congo, Golfo de Guinea y las costas del reino de Malí. Estas rutas aportan indicios sobre el origen de los africanos que fueron traídos a tierras americanas en condición de esclavitud.

En la Tabla 1 se especifica el origen y el destino de los esclavizados durante el período de la Colonia:

Tabla 1.
Origen y destino específicos de esclavizados en el período colonial de la Nueva Granada.

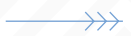
Período y régimen de la trata*	1533- 1580, Licencias
Tratantes	Espanoles, genoveses, portugueses
Afiliación étnica mayoritaria	Wolof, balanta, bran, zape, biáfara, serere, bijago
Labor desempeñada	Servicio doméstico, ganadería. Minería del oro
Región de destino	Llanura Caribe, Antioquia
Forma de resistencia	Desconocida



Período y régimen de la trata*	1580- 1640, Asiento
Tratantes	Portugueses
Afiliación étnica mayoritaria	Kongo, manicongo, anzico, angola bran, zape
Labor desempeñada	Ganadería y Minería del oro
Región de destino	Llanura Caribe Antioquia
Forma de resistencia	Cimarronaje armado Cimarronaje simbólico



Período y régimen de la trata*	1640- 1703, Asiento
Tratantes	Holandeses
Afiliación étnica mayoritaria	Akán, Yoruba fanti, ewe-fon, ibo
Labor desempeñada	Agricultura Minería del oro
Región de destino	Valle del Cauca Litoral pacífico
Forma de resistencia	Cimarronaje Armado Automanumisión



Período y régimen de la trata*	1704- 1713, Asiento
Tratantes	Franceses
Afiliación étnica mayoritaria	Ewe-fon yoruba, fanti
Labor desempeñada	Agricultura Minería del oro
Región de destino	Valle del Cauca Litoral Pacífico
Forma de resistencia	Cimarronaje Armado Automanumisión



Período y régimen de la trata*	1713-1740, Asiento
Tratantes	Ingleses
Afiliación étnica mayoritaria	Akán, ewe, ibo
Labor desempeñada	Agricultura Minería del oro
Región de destino	Valle del Cauca Litoral Pacífico
Forma de resistencia	Automanumisión



Período y régimen de la trata*	1740- 1810, contrabando, asiento, comercio libre
Tratantes	Ingleses, españoles
Afiliación étnica mayoritaria	Akán, ewe, ashanti, kongo
Labor desempeñada	Minería del oro
Región de destino	Litoral Pacífico
Forma de resistencia	Automanumisión



Período y régimen de la trata*	1750-1850, Comercio libre
Tratantes	Españoles
Afiliación étnica mayoritaria	Criollos
Labor desempeñada	Minería del oro
Región de destino	Litoral Pacífico
Forma de resistencia	Automanumisión

Fuente: Arocha, 1998 (pp. 19-20). * Cuando se habla sobre el régimen de la trata, se hace referencia a las diferentes formas organizativas que utilizaron los esclavizadores para el tráfico de esclavos desde África hasta América. Entre ellas se destacan las licencias y los asientos, que eran documentos oficiales de las coronas española y portuguesa que otorgaban el monopolio de una ruta comercial para el tráfico de esclavizados. Sin embargo, existieron otras formas como los africanos en condición de esclavitud fueron traídos a América: el comercio libre y el contrabando. El primero da cuenta de la libertad que dieron algunos Estados europeos a los traficantes para la trata; y el segundo, corresponde a aquellos esclavizados que fueron introducidos al llamado Nuevo Continente de forma ilegal.

Para ilustrar un poco más, merece la pena traer a colación lo señalado por Luz Adriana Maya. En su artículo “Demografía histórica de la trata por Cartagena 1533-1810”, señala que, durante el siglo XVII, a la ciudad de Cartagena de Indias —puerto negrero de importancia— fueron traídos esclavizados provenientes de África Occidental —conocidos como “gente de los ríos de Guinea o Negros de Ley” (1998, p. 9)—, otros provenientes del reino Yolofo, y un número significativo de personas originarias del reino del Congo, entre ellos “Monicongos, Anzicos y Angolas” (1998, p. 12). Estos últimos conformaron casi el 50% de la población esclavizada en América entre 1600 y 1640 (1998, p. 13).

Algunos datos demográficos

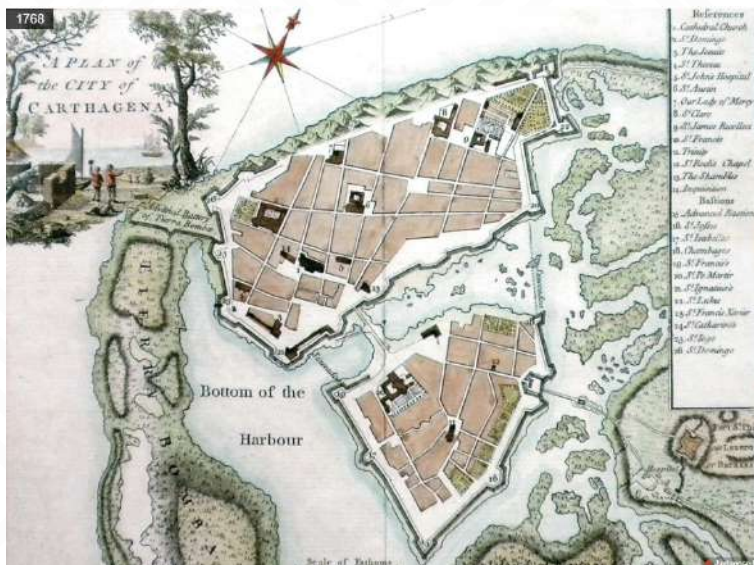


Figura 21. Plano de Cartagena. (1768). [Plano cartográfico]. Se toma de la publicación Cartagena, un paso obligado. Esta ciudad, paso obligado para acceder al continente, también lo fue a la hora de traer nativos africanos a la Nueva Granada. <http://semanahistoria.com/cartagena-un-paso-obligado/>

Datos proporcionados por Ildelfonso Gutiérrez (1994) indican que, durante el siglo XVII, a la ciudad de Cartagena fueron traídas cerca de 150.000 personas en condición de esclavitud, de las cuales, aproximadamente, el 30% eran mujeres y el 70% hombres. A estos dos grupos se sumaban los niños y niñas. Sin embargo, Cartagena era solo un lugar de tránsito. Gran parte de la población de africanos esclavizados se destinaba a la capitanía de Venezuela, a la Audiencia de Panamá y al virreinato del Perú. En relación con el comercio interno, aproximadamente 80.000 esclavizados se destinaron a las Audiencias de Quito y Santafé. En esta actividad, el papel de la villa de Santa Cruz de Mompox fue relevante porque se convirtió en un punto de remisión y distribución a través del río Magdalena hacia las zonas mineras de Anserma, Zaragoza y Barbacoas, así como a las grandes haciendas ubicadas en zonas cercanas a Popayán, Santa Fe de Antioquia y Cali (Gutiérrez, 1994).

Ahora bien, a estos datos demográficos hay que sumarle la población africana que llegó a tierras americanas como resultado del contrabando, es decir, seres humanos que no fueron registrados en las listas de los asentistas —personas que aprovisionaban a América de esclavos—, ni en la de los factores —personas que recibían los barcos negreros en ciudades como Cartagena— (Maya, 1998, p. 8). Riohacha, El Darién, Santa Marta y Tolú fueron centros importantes de contrabando de esclavos, lo que se prestó para que aumentaran en la región las prácticas de corrupción como el soborno, el uso de navíos sin licencia y el sobrecupo (Gutiérrez, 1994).

Recomendación

Estos apartes de este texto pueden utilizarse por el docente para desarrollar el pensamiento histórico y geográfico de los estudiantes mediante el estímulo de habilidades como:



Reconocer la diversidad de la población africana que llegó a América en condición de esclavitud e identificar los diferentes lugares de procedencia. Para este fin, se recomienda retomar los datos proporcionados sobre la población africana que arribó a la ciudad de Cartagena en el siglo XVII y ubicar su lugar de origen en un mapa de África.



Con base en la tabla de Arocha (1998), **ubicar y analizar**, a partir de la elaboración de un mapa, los pueblos étnicos de origen africano y los sitios de destino en nuestro país. De igual forma, se pueden realizar otros mapas, como uno económico en el que se puedan **reconocer** las actividades económicas que apoyaron los esclavizados africanos a los lugares donde fueron traídos y cómo han venido evolucionando hasta la actualidad. Se pueden apoyar en la siguiente herramienta tecnológica del Instituto Geográfico Agustín Codazzi: <https://www.colombiaenmapas.gov.co/>. Aquí se puede encontrar información estadística y geográfica de cualquier municipio del país, a manera de un atlas digital.



Indagar como la filiación étnica africana pudo influir en los apellidos de algunos afrocolombianos.

Labores de la población esclavizada en la Nueva Granada



Figura 22. Sánchez, N. (1975). Hombres cargando cantinas de leche sobre un burro en el palenque de San Basilio. [Fotografía]. Las comunidades africanas en Colombia han realizado, entre otros, un aporte importante a la economía del país por medio de su trabajo en el agro. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/383>

La minería.

A los africanos traídos a la Nueva Granada desde el siglo XVII se les asignaron labores domésticas, agrarias y especialmente mineras (Jaramillo, 1987). La producción aurífera en zonas como Cáceres, Zaragoza, Guamocó (jurisdicción de Antioquía), Nóvita, Citará (jurisdicción de Popayán) y Barbacoas (jurisdicción de Pasto) promovió la introducción de un número significativo de cuadrillas de esclavizados para el trabajo en las minas y haciendas. Frente a esto, Colmenares señala:

En su época de esplendor, los mineros del Chocó estuvieron bien abastecidos de esclavos traídos del África o reexportados desde Jamaica por compañías francesas e inglesas. Popayán fue uno de los grandes centros de internamiento y allí se aprovisionaban no solo los mineros sino también los propietarios de las haciendas del Valle del Cauca, cuyo auge estaba íntimamente asociado al de las minas. Muchos comerciantes y mineros payaneses se interesaron por este lucrativo comercio al por mayor e introdujeron grandes partidas de esclavos. (1987, p. 17).

El primer censo que se tiene sobre la población esclava en esta región data de 1759, y sostiene que: “para el Atrato, de un total de 748 esclavos negros, 54 son mina, 23, Congo, 15 carabalí; 9 setre, y 7 chamba” (p. 82). En este sentido, Jaramillo (1968) menciona:

En las provincias que luego formaron la República de la Nueva Granada había 53.788 esclavos en una población total de unos 800.000 habitantes.

La población negra esclava estaba localizada sobre todo en las provincias que hoy constituyen el llamado occidente colombiano, especialmente en los departamentos de Cauca, Antioquia, Chocó y Bolívar. Del número de esclavos registrados por Silvestre, cerca de 40.000, es decir, las cuatro quintas partes, corresponden a las provincias y gobernaciones mencionadas, de acuerdo con la siguiente distribución: Popayán, 12.444; Antioquia, 8791; Cartagena, 7920; Chocó, 5916; Santa Marta, 3988; Riohacha, 469 (p. 7).

Producción agrícola.



Vendedor de caña de azúcar.—Dib. de A. de Neville

Figura 23. Neuville, A. (S. XIX). Vendedor de caña de azúcar. [Grabado]. En Acevedo. E. (Comp.). (1968), p. 48. Esta figura representa una de las actividades con más transferencia de saberes culturales y técnicos: la agricultura.

En relación con la agricultura, parte de las haciendas coloniales de la Nueva Granada fueron sostenidas por el trabajo esclavo. Pese a que no existían grandes plantaciones en zonas de la Costa Atlántica y del Valle del Cauca “el laboreo de las haciendas de alguna extensión se hacía con base en la mano de obra esclava” (Tirado, 1988, p. 50). En relación con esto, Jaime Jaramillo afirma que “en las haciendas esclavistas del Cauca, la Costa o el valle del Magdalena, los esclavos representaban ordinariamente más de 50% de la inversión” (Jaramillo, 1987, p. 30). El uso de esclavizados en la producción agraria en la jurisdicción de Popayán se asoció al dinamismo comercial promovido por los asentamientos mineros de la zona y la necesidad de proveer de alimento a las cuadrillas.

Para el caso de la costa caribe, señala Maya:

[...] la cultura yolofa predominante en Cartagena a finales del siglo XVI y principios del XVII, los pueblos bantúes mayoritarios en la primera mitad del XVII y la gente Ewé, A kán, Popo e Ibo presentes desde mediados del siglo XVII y XVIII trajeron con ellos conocimientos relativos a la agricultura de cereales, el cultivo de cacahuets, algodón y plátano, la ganadería de bovinos y la cría de cerdos y aves de corral. (1998, p. 25)

Estos saberes se verán reflejados en la producción de las haciendas de la zona: “cultivo de caña para la producción de mieles y aguardientes; producción de algodón destinado a las Antillas, cría de ganado para la producción de cebo y cueros” (Jaramillo, 1987, p. 27). Lo anterior, además, permitió que la población de esclavizados africanos conservara los saberes asociados a sus formas ancestrales de apropiarse del territorio.

Formas de vida de las mujeres esclavizadas en la Nueva Granada

Estos saberes se verán reflejados en la producción de las haciendas de la zona: “cultivo de caña para la producción de mieles y aguardientes; producción de algodón destinado a las Antillas, cría de ganado para la producción de cebo y cueros” (Jaramillo, 1987, p. 27). Lo anterior, además, permitió que la población de esclavizados africanos conservara los saberes asociados a sus formas ancestrales de apropiarse del territorio.

Las mujeres africanas y sus descendientes se desempeñaron principalmente en las labores domésticas de las haciendas y en la crianza de los hijos de los españoles y criollos.²

No obstante, es importante señalar que la situación de las mujeres en la Nueva Granada no fue homogénea, ya que algunas desempeñaron cargos muy importantes en diferentes esferas de la vida social, cultural, política y económica de la época, y, además, fueron primordiales para los procesos emancipatorios de cimarronaje y la vida

en los palenques. A continuación, se mencionan algunas mujeres africanas y afrodescendientes que se destacaron en la colonia de la Nueva Granada por sus logros: Polonia (1581), heroína palenquera, luchó en el ejército de Benkos Biohó; Catalina (1574), mulata, reconocida por haber interpuesto una acción ante la Real Audiencia para que sus hijos no fueran esclavizados; Antonia Chacón (1660), se destacó por haber luchado jurídicamente por la libertad de sus hijos; Jacinta (1675), mulata conocida por servir de mediadora ante el gobernador de Popayán, el Maestre de Campo don Gabriel Díaz de la Cuesta; Agustina (1795), esclavizada del municipio de Tadó (Chocó) que lideró grandes revueltas en contra de sus opresores; Lucía Arará (1628), liberta que interpuso una acción ante la Real Audiencia para lograr que el esclavista respetara la munición otorgada a ella y a su familia.; Tante Friday (siglo XVIII), raizal cuyos relatos sobre la abolición de la esclavitud son únicos para la historia del archipiélago (Ministerio de Cultura, 2011).



² Para más información, se puede consultar el texto Participación de las mujeres en los procesos de independencia de la Nueva Granada de esta Colección Historia Hoy.





Recomendación pedagógica y didáctica

El contenido de este aparte puede emplearse por el maestro para desarrollar el pensamiento histórico y geográfico de los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades como:



Establecer relaciones entre las necesidades económicas de la Nueva Granada y la introducción de población en condición de esclavitud para la producción minera y agraria.



Identificar las zonas de la Nueva Granada con mayor número de mano de obra esclava. Para este punto se recomienda tomar un mapa del siglo XVIII de la Nueva Granada y, siguiendo la lectura, ubicar los puntos donde se concentró dicha población. Se deben utilizar convenciones para discriminar las actividades económicas a las que fueron destinados.



Comparar el resultado del mapa del punto anterior con uno de la distribución de las comunidades negras, palenqueras y raizales de Colombia en la actualidad de acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 por parte del DANE, e identificar similitudes y diferencias en cuanto a regiones de asentamiento, número de habitantes, distribución por sexos, etc.



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

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

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

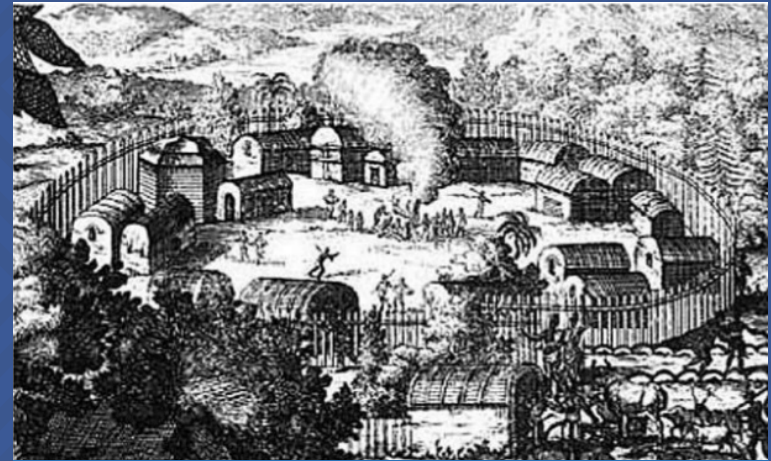


Figura 24. Palenque. (s. f.). [Grabado]. Se extrae de Córdoba Toro, J. (1 de octubre 2018). La comunidad cimarrona en tierra firme y la historia del rey Benkos Biohó. Iberoamérica social. Para las comunidades que fueron traídas de África y los nacidos en tierras americanas, fue vital conservar sus costumbres, creencias, cultura e identidad, razón por la cual los palenques, cabildos y cofradías eran espacios para vivir en libertad, autonomía e independencia. Recuperado de https://iberoamericasocial.com/cimarrones_cartagena/

La inversión que representaba un esclavo no era garantía de que fuera tratado con respeto. A lo largo del siglo XVII en la Nueva Granada, fueron abundantes los casos asociados a malos tratos por parte de los amos. Por ejemplo, en el año 1632 se siguió un juicio contra el encomendero de La Palma, de nombre Adrián Cifuentes, por haber asesinado a palos a uno de los esclavizados “y haber azotado en exceso una china negra” (Jaramillo, 1968, p. 44). De igual forma, en Zaragoza en 1602 se inicia un proceso contra Pedro Aguirre por malos tratos a sus esclavizados y, por haber dado muerte a la esclavizada Francisca, así como por “haber cortado las orejas y narices a otra esclava suya llamada María y otros delitos denunciados por Bas de Guerra” (1968, p. 44).



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

Cofradías y cabildos.

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

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

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

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

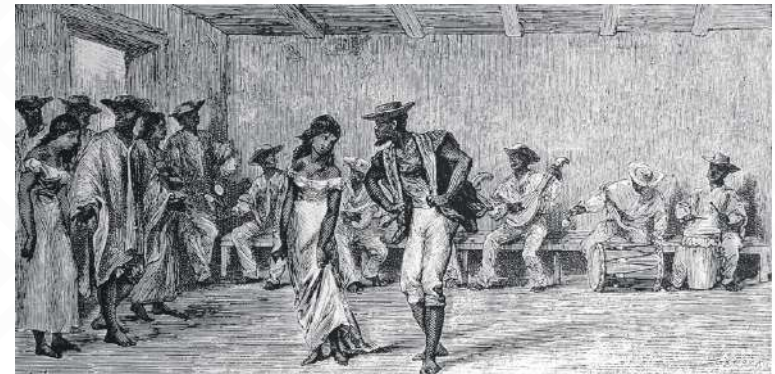


Figura 25. Sirouy, A. (s. XVIII). Danza en la aldea de Bordo. [Grabado]. Los bailes, música e instrumentos son elementos característicos de la cultura africana, que se mantuvieron vivos gracias a los refugios y espacios utilizados por hombres y mujeres originarios de África. Recuperado de <http://semanahistoria.com/cuando-la-sangre-se-mezcla/>

Los esclavizados se apropiaron de los cabildos como espacios para manifestar, en el marco de las fiestas de guardar (domingos) y fiestas religiosas (celebraciones de la Virgen de la Candelaria, por ejemplo), sus tradiciones ancestrales asociadas a la religión, la danza y la música. En palabras de Friedemann, citado por Díaz, “los cabildos de negros, que en un primer momento fueron enfermerías en Cartagena de

Indias, se convirtieron en ámbitos de resistencia a la sociedad dominante y en refugios de africanía” (Díaz, 1993, p. 91). La fuerza de estas congregaciones en ciudades como Cartagena de Indias llevó a que las autoridades promulgan ordenanzas que regulaban los sitios y días y a otorgar licencias para danzar, tocar tamboras y cantar en días no festivos (Sierra, 2011).

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

Seguían las fiestas de iglesia [...] hasta el domingo de carnaval [...]. Entonces los había en gran número, a los que se agregaban algunos de los ya nacidos en el país, todos esclavos. Siempre tuvieron ellos en la ciudad y las haciendas sus cabildos de mandingas, carabalés, congos, etcétera, cada uno con su rey, su reina y sus príncipes. En ese día, imitando con alegría las costumbres y vestidos de su patria, recuerdos siempre gratos a todos los hombres, embrazando grandes escudos de madera forrados en papel de colores, llevando delantales de cuero de tigre; en la cabeza de una especie de rodete de cartón guarnecido de plumas de colores vivos; la cara, el pecho, los brazos y las piernas pintados de labores rojas y empuñando espadas y sables desenvainados, salían de la ciudad a las ocho de la mañana [...] iban cantando, bailando, dando brincos y haciendo contorsiones al son de tambores, panderetas con cascabeles y golpeando platillos y almireces de cobres y

con semejante estruendo y tan terrible agitación, algunos, haciendo tiros con escopetas y carabinas por todo el camino, llegaban a la Popa bañados en sudor, pero sin cansarse. [...] Oída la misa solemne a las doce del día, bajaban todos llenos de contento y de unción religiosa, con la misma agitación con que habían subido y entraban en la ciudad como a las tres de la tarde. [...] Desde aquel momento hombres y mujeres quedaban completamente libres para divertirse en sus cabildos hasta las seis de la mañana del miércoles, que oían misa en San Diego, en el altar de San Benito el Negro, en la que el sacerdote les imprimía en la frente la cruz de ceniza con que la religión católica recuerda a todos los hombres, blancos y negros, amos y esclavos, ricos y pobres, opresores y oprimidos, que no son más que polvo y que en polvo se han de convertir, sumergiéndose con su orgullo, con su vanidad, en el seno de la sepultura. (Posada, 1929, citado por Sierra, 2011, p. 207)



Figura 26. Bailarines de Palenque. [Fotografía]. Extraída del Estrada Pérez, S. (18 de julio 2017). Lo que usted debe saber de las Fiestas de Independencia 2017. El Universal. Esta fotografía muestra la cultura palenquera en el baile, el vestido, la música, transfiriendo del pasado al presente las costumbres africanas. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/cultural/lo-que-usted-debe-saber-de-las-fiestas-de-independencia-2017-257713-PVEU369363>

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

Cimarrones y palenques.

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

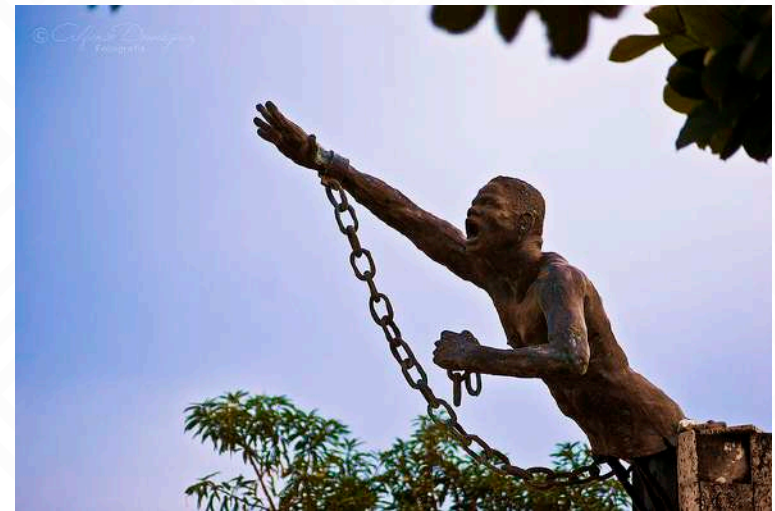


Figura 27. Benkos Biohó, estatua ubicada en San Basilio de Palenque. [Escultura] (s.f.). Foto de Alfonso Domínguez Angarita. Benkos fue un líder de los hombres y mujeres sometidos a la esclavitud. Fue un gran estratega en busca de la libertad de su pueblo, utilizando los palenques como espacios de libertad para aquellos que lograban fugarse. Recuperado de <https://historiadeafrica.com/benkos-biohó-lider-cimarron-de-colombia/>

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

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

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



Figura 28. Cuentos y arrullos del folclor afrocolombiano. El legado literario y oral forma parte de la riqueza cultural de los pueblos de origen africano. Recuperado de <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2020/04/36-lemc-2020.pdf>

Los palenques.

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

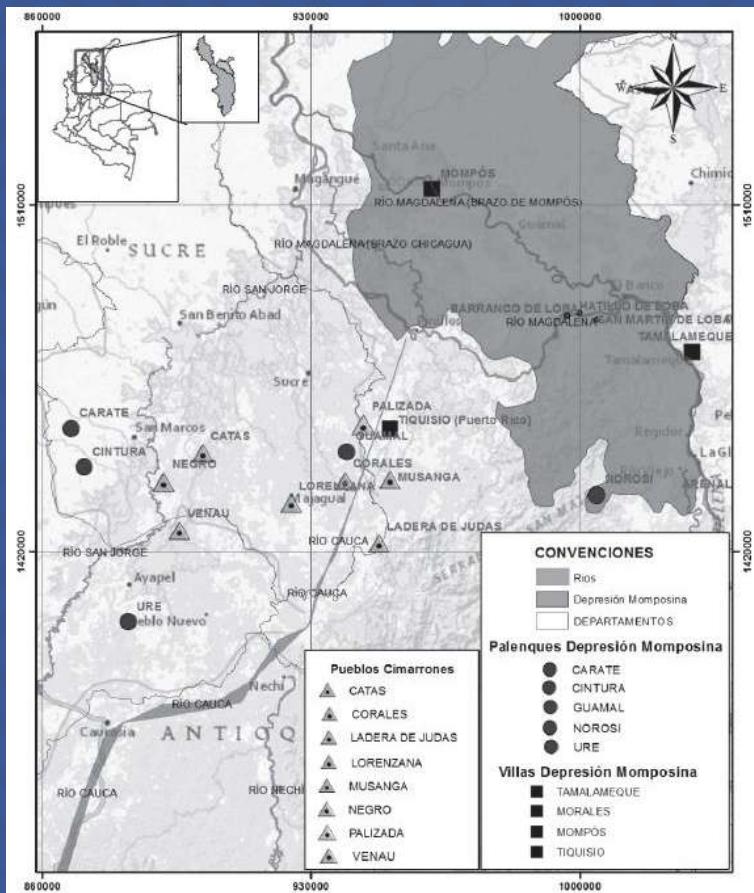


Figura 29. Fals, O. (1976-1979). Palenques y pueblos cimarrones en la Depresión Momposina. Siglos XVI, XVII y XVIII. [Cartografía]. Este mapa da cuenta de las estrategias de huida de quienes se encontraban sometidos en los territorios del Caribe colombiano, buscando por medio de las dinámicas de cimarronaje su autonomía de vida. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/2024/2764

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

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

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

En su huida, los cimarrones llevaban consigo las provisiones necesarias para su supervivencia. Las mujeres en sus trenzas y peinados llevaban semillas y las rutas para llegar a los palenques. Tal fue el caso de los huidos en Cartago en 1785:

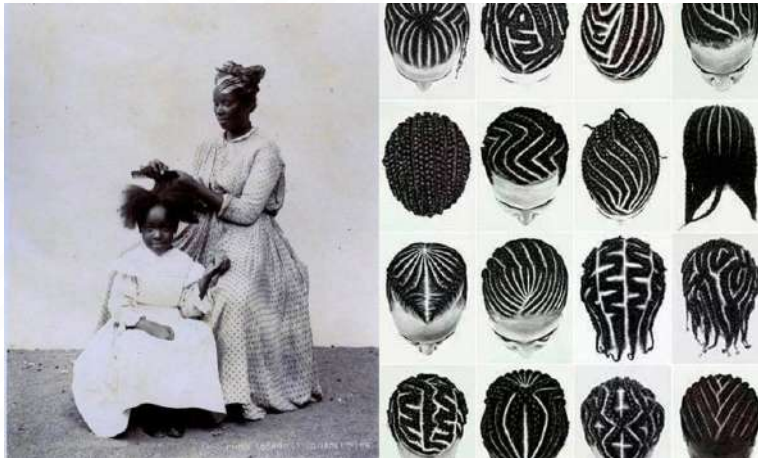


Figura 30. Mujer tejiendo trenzas. [Fotografía]. Extraído de Sanz, J. (octubre 28 2020). Peinado con trenzas africanas: ¿Una cuestión de estética o el camino hacia la libertad? Historias de la historia. Otra estrategia de fuga la tenían en su mayoría las mujeres, quienes en sus trenzas tejían las rutas de escape hacia los palenques sin despertar sospecha alguna. <https://historiasdelahistoria.com/2020/10/28/peinado-con-trenzas-africanas-una-cuestion-de-estetica-o-el-camino-hacia-la-libertad>

Conscientes de la importancia de asegurarse provisiones tanto para la fuga como para su sobrevivencia, Prudencia Andrés y Atanasio hurtaron un ternero y un cerdo para salar sus carnes. También llevaron consigo semillas de frijoles, maíz y tabaco, que fueron esparciendo donde hacían estadías. (Rodríguez, 2007, p. 77) Una vez se estableció el palenque de Cartago, en su interior se construyeron cabañas para grupos familiares. Allí sus pobladores se dedicaron a las labores del campo:

[...] los hombres se ocupaban de cultivar maíz y frijol, cazar venados y pescar en el río. Las mujeres asaban carnes, plátanos y mazorcas de maíz en una parrilla que habían instalado sobre unas piedras. En la noche conversaban y rezaban el rosario, para pedir por sus vidas. Además, sabemos que dormían en parejas, aunque no lo fueran por el rito católico. Sus casas, especie de cabañas, que apenas construían, permitirían la organización de cada familia y el decoro del poblado. (2007, p. 77)

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

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

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

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



Figura 31. Unidad de Víctimas. (2019). La historia de un pueblo liberado. [Video]. Este video muestra la grandeza de la cultura afrodescendiente en nuestro territorio y propiamente en su espacio territorial: San Basilio de Palenque. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/historias especiales/palenque>

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

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

Los raizales y sus luchas por la libertad



Figura 32. Teleislas. Anancy in the land. [Serie de televisión]. Anancy es un personaje popular africano que tiene presencia en las Antillas y, por supuesto, en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Hace parte de la riqueza oral del archipiélago y tiene gran acogida por los niños de la isla. Ver también Flores, Sally. (2018). Tradición oral, la apuesta de la televisión infantil en San Andrés. Radio Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.radionacional.co/noticia/tradicion-oral/tradicion-oral-la-apuesta-de-la-television-infantil-san-andres>

Las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina eran visitadas habitualmente por las comunidades indígenas de los miskitos, que llegaban desde lo que hoy es Nicaragua y Honduras, y se dedicaban a la caza marina y al aprovisionamiento de madera (Herrera, Mosquera y Murcia, 2019). La dificultad de poblar estas islas se debió a que se encontraban relativamente alejadas de la zona continental. Fue el guipuzcoano Lope de Olano quien, al parecer, descubrió este territorio en 1510. En este archipiélago se mezclaban las ambiciones de españoles, holandeses, ingleses, alemanes, piratas y bucaneros.



Figura 33. Delacroix, J. (1822). Perspectiva del Fuerte de la Libertad, Isla de la Vieja Provincia o Santa Catalina. [Mapas y Planos]. Archivo General de la Nación. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/providencia-y-santa-catalina>

Para la segunda década del siglo XVII, un grupo de ingleses puritanos colonizaron inicialmente Santa Catalina y Providencia ubicando allí sus primeros asentamientos. El lugar estratégico de este archipiélago le dio un alto valor y lo convirtió en razón suficiente para ser fuente de pugnas entre las potencias europeas. A medida que pasaba el tiempo, estas zonas comenzaron a sostener, según Eastman (1992), “plantaciones con mano de obra negra esclava procedente de Jamaica y otras islas antillanas” (p. 3), de tal forma que, para el año de 1810, las islas contaban con 1640 habitantes, de los cuales 850 eran esclavizados (Eastman, 1992).

Acceso a la libertad.

Las tierras de las islas de San Andrés y Providencia no fueron ajenas a procesos de cimarronaje por parte de la población esclavizada. Según Clemente (1989, citado por Livingston, 2015, p. 76), para 1638 un grupo de esclavizados de Providencia se levantó y “Al igual que las colonias del Caribe, grupos importantes de esclavos huyeron a las montañas: estos cimarrones, en unión con los que estaban sometidos por sus amos, protagonizaron en 1638 un gran alzamiento que se reprimió de forma violenta”. También se tiene noticia de alzamientos en 1799 y otro en 1841: “siendo la más importante la denominada Coco Plum Bay Revolt” (Livingston, 2015, p. 77).



Figura 34. Rotz, J. (1542). Libro de hidrografía. [Cartografía, mapas]. Tomado de Acosta Alzate, S. (1 noviembre 2019). ¿Como se integraron San Andrés y Providencia a Colombia? Señal Colombia. El autor, Jean Rotiz, creó una serie de mapas que en su momento eran utilizados como atlas y desde allí fueron geolocalizadas las islas. Poco a poco con el ejercicio comercial toma importancia como puerto antillano. Recuperado de <https://www.senalcolombia.tv/general/san-andres-providencia-historia-archipelago>

Abolición de la esclavitud.

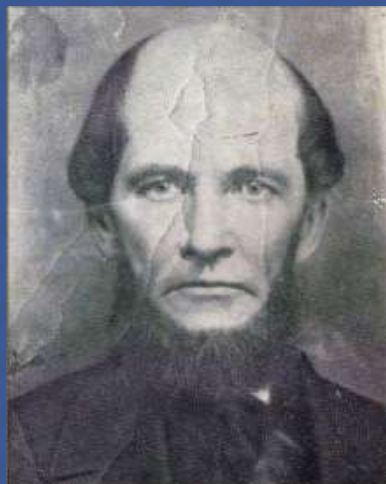


Figura 35. Philip Beekman Livingston Jr. (1834). [Grabado]. Tomado The Emancipator: Philip Beekman Livingston. El Isleño. Considerado “Hijo de la Isla de San Andrés”, participó en los procesos de abolición de la esclavitud, repartiendo incluso parte de sus parcelas y viviendas para su establecimiento. En el Archipiélago él inició la campaña libertadora. Recuperado de http://www.xn--elisleo-9za.com/index.php?option=com_content&view=article&id=15798:the-emancipator-philip-beekman-livingston&catid=47:columnas&Itemid=86

La abolición de la esclavitud en las islas comenzó de la mano de Inglaterra. En el marco de la revolución industrial, la mano de obra asalariada fue desplazando poco a poco a la mano de obra esclavizada. En comparación con el esclavizado, al que el amo debía mantener y cuidar, al asalariado: “se le paga solamente un salario para que coma, se vista y crie a sus hijos, cuando está viejo no se le emplea y el capitalista no tiene que hacer ninguna inversión en él” (Tirado, 1988, p. 60). Es entonces cuando se comenzó a ver la esclavitud como un estorbo para el avance económico. Inglaterra se convirtió en la potencia que, para cuidar sus intereses, promovió la abolición de la esclavitud.

En las primeras décadas del siglo XIX, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda prohibió el comercio de personas esclavizadas. En 1833 abolió la esclavitud en sus colonias alrededor del mundo y, para el siguiente año, en la isla de Providencia, Phillip Beekman Livingston, enviado por su madre, Mary Livingston, otorgó la libertad a sus esclavizados y entregó a los recién libertos las tierras de Bottom House. Estos también recibieron las tierras en West Bay. Ortiz (2013) confirma que: “Este hecho marca el inicio de la campaña libertadora y emancipadora de las islas, y convirtió este propósito en su apostolado por la causa de la libertad de los afrocaribeños en San Andrés y Providencia, en lo material y en lo espiritual”.

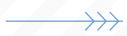
Es importante acotar que algunos amos no solo liberaron a sus esclavos, sino que también les heredaron sus propiedades. La propiedad colectiva o familiar comenzó a convertirse en

un valor, en parte de la tradición de los isleños, una “propiedad familiar que se transmite de generación en generación” (Livingston, 2015, p. 78).

Estrategia didáctica



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Luchas por la libertad en la época colonial neogranadina.
Objetivo de enseñanza	Comprender los procesos de participación de las comunidades afrodescendientes en las dinámicas de la Colonia.
Habilidades por desarrollar	Indagar, interpretar, argumentar y proponer.
Pregunta general	¿Cómo comprender las diferentes dinámicas de las luchas por la libertad de la población africana en condición de esclavitud durante la Colonia?



Paso 1: proceso de exploración

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

Tema	Los africanos y sus descendientes en el período de la Colonia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué fueron traídos pobladores africanos en condición de esclavitud a América a partir del siglo XVI? ◆ ¿Cuáles eran las condiciones de vida de las comunidades esclavizadas durante el período colonial en el Nuevo Reino de Granada? ◆ ¿Qué formas de resistencia y luchas por la libertad lideraron los pobladores africanos y sus descendientes en América durante el período colonial de la Nueva Granada? ◆ ¿Cuáles fueron las características de cada una de estas formas de resistencia y lucha por la libertad?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes habilidades para identificar las condiciones de vida de los esclavizados en la Colonia y las formas de resistencia que desarrollaron al punto de rebelarse y fundar palenques para recuperar su libertad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Al inicio de la clase el docente motiva a sus estudiantes a aproximarse a la vida de los esclavizados del Nuevo Reino Granada a través de la narración de la vida de Benkos Biohó o Barulé, luchadores por la libertad y de los cuales existen numerosas referencias bibliográficas. Por ejemplo:



	<ul style="list-style-type: none"> ■ Benkos. El héroe de la Matuna (2016), de Iván González García de la editorial del Magisterio. ■ Friedemann, N. S. de. (1998). San Basilio en el universo kilombo-África y palenque-América. En A. Maya (Ed.), Geografía Humana de Colombia (pp. 79–102). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. ■ Navarrete, M. C. (2003). Cimarrones y palenques en el siglo XVII. Cali: Universidad del Valle. ■ Navarrete, M. C. (2008). San Basilio de Palenque: Memoria y tradición. Cali: Universidad del Valle. <p>◈ Paso seguido, los estudiantes se organizan en grupos (kuagros, como se denominan en San Basilio de Palenque) para discutir las preguntas de exploración y reconocimiento. Para cada una de ellas propondrán una conjetura, la cual está formada por datos incompletos dados por indicios, juicios morales y observaciones, que se trabajará en el siguiente paso (HE).</p> <p>◈ Las conjeturas se socializan en plenaria agrupando aquellas que tengan elementos comunes. Este ejercicio dejará como resultado una nueva distribución de los grupos de acuerdo con el trabajo desarrollado.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Construir conjeturas a partir de los presaberes de los estudiantes sobre las formas de vida y actos considerados rebeldes de la población esclava de la Nueva Granada.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(HE) En este punto los docentes evalúan las habilidades de los estudiantes para crear los planteamientos de argumentos en la formulación de conjeturas a partir de sus saberes previos.</p>



Paso 2: Proceso de contextualización e indagación.

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

Tema	Los africanos y sus descendientes en el período de la Colonia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué Cartagena se consideró como el primer puerto negrero del Nuevo Mundo durante los siglos XV, XVI y XVII? ◆ ¿Qué diferencias y semejanzas existieron entre el comercio legal y el contrabando de esclavizados durante el período colonial en la Nueva Granada? ◆ ¿Por qué los esclavizados fueron considerados el motor económico de la Nueva Granada? ◆ ¿Qué razones motivaron a la población esclava a manifestarse en contra del poder español en la Nueva Granada a través de cimarronaje y establecimiento de palenques? ◆ ¿Por qué los palenques se convirtieron en espacios para conservar y legar las tradiciones ancestrales de los pueblos africanos?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes habilidades de indagación a través de la lectura de fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Manteniendo los grupos formados en el último punto del paso 1 de esta sección, los estudiantes inician un proceso de indagación. La fuente principal de este ejercicio debe ser el capítulo II. ◆ Para este ejercicio se sugiere que, a medida que se va desarrollando la lectura, se complete el siguiente cuadro (HE1)



Objetivo: Promover en los estudiantes habilidades de indagación a través de la lectura de fuentes.

- ◆ Manteniendo los grupos formados en el último punto del paso 1 de esta sección, los estudiantes inician un proceso de indagación. La fuente principal de este ejercicio debe ser el capítulo II.
- ◆ Para este ejercicio se sugiere que, a medida que se va desarrollando la lectura, se complete el siguiente cuadro (HE1)

Conjetura	Información de la lectura que corrobora o contradice la conjetura propuesta (usar citas textuales)
Conjetura 1	
Conjetura 2	
Conjetura 3	

- ◆ Una vez finalizado el cuadro anterior, los estudiantes analizan sus conjeturas, las discuten a partir de la información que encontraron en el rastreo de fuentes y hacen un ejercicio de reformulación. En este ejercicio deben pasar de la construcción de conjeturas a la formulación de hipótesis de trabajo que, con el desarrollo de las preguntas propuestas para esta actividad, permitirán evidenciar su veracidad o falsedad **(CE)**.
- ◆ Paso seguido, los estudiantes discuten en plenaria el trabajo desarrollado en el punto anterior.
- ◆ Como ejercicio de síntesis, los estudiantes elaboran un relato que responda al siguiente título: “Un día en un palenque neogranadino”. Este debe ser escrito en primera persona, retomando la información analizada en los puntos anteriores y terminar con la siguiente afirmación: “Por esta razón nuestra lucha por la libertad no inició con los procesos de independencia de 1810, sino mucho antes” **(HE2)**.

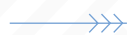


<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Hacer uso de fuentes de información para validar conjeturas y dar respuesta a hipótesis de investigación.</p>
<p>Tipo de pensamiento crítico a evaluar</p>	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar las habilidades de los estudiantes para clasificar y organizar información y para contrastar sus hallazgos con las conjeturas e hipótesis formuladas.</p> <p>(HE2) Posteriormente, el docente puede evaluar las habilidades de sus estudiantes para comparar, contrastar y analizar fuentes para la construcción de relatos.</p> <p>(CE) Finalmente, los estudiantes reformulan sus conjeturas para construir hipótesis a partir de los hallazgos realizados en la lectura del capítulo.</p>

Paso 3: Proceso de interpretación.

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

<p>Tema</p>	<p>Los africanos y sus descendientes en el período de la Colonia.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social</p>



<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<p>¿Cuáles son los legados de las luchas por la libertad emprendidas por las comunidades afrodescendientes esclavizadas en la Nueva Granada durante el siglo XVIII?</p>
<p>Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico</p>	<p>Objetivo: Identificar el legado de las resistencias y luchas por la libertad de las comunidades afrodescendientes esclavizadas en la Nueva Granada durante el siglo XVIII.</p> <p>◆ Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman la parte del capítulo donde se hace referencia a las cofradías, cabildos, cimarrones y palenques, eligen una de las formas de rebelión y resistencia de los afrodescendientes y la estudian a partir de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué fue? ■ ¿Cuál era su propósito? ■ ¿Cómo era la participación de los pobladores esclavizados en estas organizaciones? ■ ¿En dónde podemos encontrar rastros de estas organizaciones en la actualidad de Colombia? (Tener en cuenta monumentos, nombres de lugares, costumbres, prácticas culturales, relatos orales, etc.) (HE) <p>◆ Para finalizar, hacen una mesa redonda en la que discuten en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendí del reconocimiento de las luchas por la libertad emprendidas por las comunidades afrodescendientes esclavizadas en la Nueva Granada durante el siglo XVIII?</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar las características de las diferentes formas de resistencia y luchas por la libertad de las comunidades afrodescendientes esclavizadas en la Nueva Granada durante el siglo XVIII.</p>
<p>Tipo de pensamiento crítico a evaluar</p>	<p>(HE) En este punto, el docente evalúa la habilidad de identificar, interpretar y analizar desde la lectura del capítulo y la argumentación con el ejercicio de la mesa redonda, los elementos de las diferentes formas de resistencia y luchas por la libertad de las comunidades afrodescendientes esclavizadas en la Nueva Granada.</p>



Paso 4: Proceso de proyección ciudadana.

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

Tema	Luchas de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia en la actualidad.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué es importante que la comunidad educativa reconozca las luchas por la libertad de las comunidades afrodescendientes durante el período colonial para la construcción de la historia y la identidad nacional? ◆ ¿Qué luchas enfrentan las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia en la actualidad?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Desarrollar habilidades de indagación con el propósito de identificar las luchas que enfrentan las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia en la actualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Manteniendo los grupos, los estudiantes realizan una lluvia de ideas sobre cuáles creen ellos que son las principales luchas que enfrentan las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia en la actualidad. Ejemplos: acceso a la salud, educación, trabajo, subsidios, etc. ◆ Con la lluvia de ideas, elaboran una lista de problemáticas. Paso seguido, inician una indagación sobre cada una en diferentes fuentes de información. La información consultada se registra en la siguiente matriz (HE):



	Problemática	
	Descripción	
	Comunidad(es) afectada(s)	
	Consecuencias	
	Soluciones implementadas hasta el momento	
	<p>◈ Paso seguido, los estudiantes presentan en plenaria los resultados, identifican las problemáticas comunes que hallaron en la indagación, las analizan y destacan la importancia de la solución a las necesidades básicas de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia.</p>	
Habilidad por evaluar	<p>Identificar las habilidades de indagación a partir del tema de las luchas que enfrentan las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales de Colombia.</p>	
Tipo de evaluación	<p>(HE) En este punto, el docente podrá evaluar las habilidades de consulta de fuentes, interpretación y análisis de sus estudiantes, así como aquellas asociadas a la sistematización de sus hallazgos.</p>	



Capítulo 3

Participación de los afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada

Pregunta problematizadora

¿De qué manera participaron los esclavizados en las luchas por la libertad en el Nuevo Reino de Granada en el siglo XIX?

Los procesos de independencia que emergieron a partir de 1810 en la Nueva Granada fueron liderados, en su mayoría, por sectores privilegiados de la sociedad, quienes veían en este proceso la posibilidad de tener mayor participación política en los asuntos de Estado. El papel de mestizos, indígenas, castas y esclavizados no respondió solamente a los deseos de independencia, sino a intereses particulares que los llevaron a tomar posturas del lado realista o del lado patriota.



Figura 36. Walhouse, E. (1845). Tipo de negro del Magdalena. [Acuarela sobre papel]. Colección Banco de la Republica. Los miembros de esta población, muchos de ellos en condición de cimarrones o libertos, acompañaron los procesos de independencia uniéndose a las filas patriotas. Recuperado de http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/esclavos-y-negros-en-la-independencia#img_2

En este contexto, el capítulo tiene como propósito hacer un recorrido por la participación de la población africana y de la de sus descendientes en los procesos de independencia en la Nueva Granada que brotaron desde 1810, evidenciando que no fue un proceso homogéneo, sino que respondió a intereses particulares de cada población involucrada.

Promesas de libertad: cimarrones y castas en las filas patriotas y realistas

En el marco de los procesos de independencia, fueron diversas las promesas de libertad e igualdad hechas a la población esclava, tanto por parte de los sectores patriotas, como de los realistas. Cada bando, según Gutiérrez (1994), buscaba aumentar sus filas con esta población, de allí que “más que de participación habrá que hablar de ‘utilización’, porque el negro al igual que en la vida social y en la economía fue también utilizado en esta ‘epopeya’” (p. 75).

Arriaga (2002) afirma que “Bajo las banderas del Ejército Libertador, operaron varias de estas compañías de pardos y morenos, y desde el comienzo de la lucha hubo halagos y reclutamiento de esclavos, libertos, negros y mulatos en las filas patriotas” (pp. 233-234).

Por su parte, españoles como José Tomás Boves, líder realista de Venezuela, conocido como “El Taita”, enlistó en sus filas a pardos, negros, esclavizados y libertos que veían en el criollo la representación de la explotación, es decir, “indígenas, negros, pardos, gente que no tenía

razones para creer en el tipo de independencia que buscaban los blancos criollos” (González, 2011, p. 213).

Como se verá a continuación, fueron diversas las participaciones de los pobladores esclavizados en los bandos enfrentados en el marco de los procesos de independencia iniciados en la Nueva Granada en 1810.

Las guerrillas del Patía: cimarrones a favor de la causa realista

Una geografía apropiada para la formación de guerrillas realistas

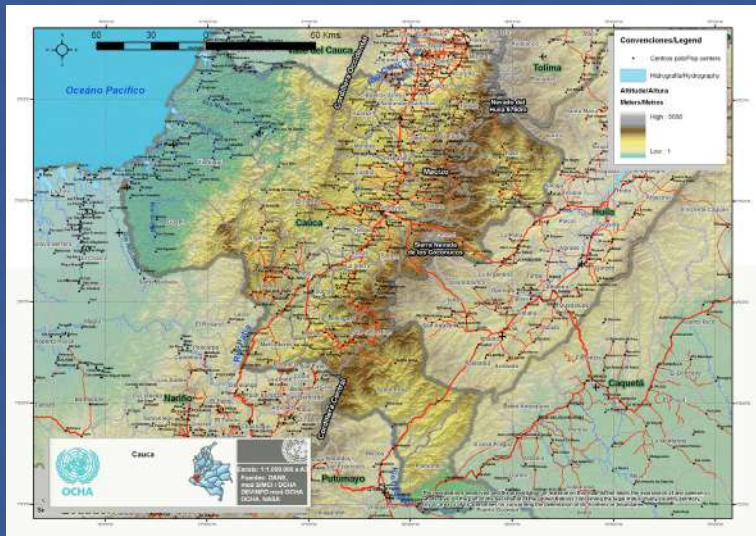


Figura 37. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, et al. (s. f.). Cauca - Mapa relieve e hidrografía. [Cartografía]. Dada su ubicación geográfica y su estado climático, de carácter permanente, esta zona fue propicia para el cimarronaje y la formación de palenques, que a su vez permitían la organización de grupos patriotas. Recuperado de https://www.gifex.com/fullsize2/2011-08-19-14370/Mapa_fisico_del_Cauca.html

El valle del Patía está regado por el río que le da su nombre. Vergara y Torres (2017) lo describen como: “un enclave seco que forma parte de los valles longitudinales interandinos colombianos, localizado en los departamentos de Cauca y Nariño” (p. 11). El río Patía es considerado el segundo más caudaloso de la hoya del Pacífico. Es una región de bosques secos, “y estas condiciones secas prevalecen y responden a los cambios de precipitación relacionados principalmente con su posición en la zona de convergencia intertropical” (2017, p. 11).

Respecto a sus geoformas, estos mismos autores escriben que en dicha región se “incluyen áreas más o menos planas, de moderada altitud” (2017, p. 12), con alturas que van entre 500 y 800 msnm y una temperatura anual media de 26,3° C, lo cual contribuye a convertirlo en uno de los valles más secos del territorio nacional.

También se le conoce como fosa del Patía ya que es una depresión intercordillerana. Desde la época Colonial, la geografía abrupta de este territorio hizo que fuera una zona propicia para el cimarronaje y la formación de palenques: “los sitios aislados y de geografía abrupta en donde se emboscaban hacía difícil, y más que eso, imposible, acceder a ellos para confrontarlos. Eran grupos inalcanzables para cualquier autoridad, tanto española como emancipadora” (Vergara y Torres, 2017, p. 196).

Origen de las guerrillas del Patía



Figura 38. Desmitificando el Bicentenario: realidades y aportes afrocolombianos. [Dibujo a color]. Tomado de la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). Estas comunidades históricamente han sido protagonistas de los procesos de independencia de manera activa. Recuperado de <https://convergenciagnoa.org/desmitificando-el-bicentenario-realidades-y-aportes-afrocolombianos/#>

Ana Melia Caicedo, cantadora, docente e investigadora nativa de la región del Patía, en el programa Invisibles de Señal Colombia (2014), señaló al respecto:

Las guerrillas en el Patía tienen sus orígenes en varios elementos políticos, económicos y tienen que ver, por ejemplo, con el palenque del Castigo, las gestas republicanas, la anexión, como que se aliaron los negros de aquí a la causa del rey, porque [...] les prometió [...] la libertad de los esclavos y porque parece ser que el monarca de España concedía mejores privilegios a los nativos de aquí, que los libertadores, los que formaron en grupo republicano.

Las guerrillas del Patía fueron entonces, grupos de pobladores —entre ellos cimarrones— que lucharon entre 1811 y 1822 contra del ejército patriota, compuesto algunas veces por sus amos o criollos esclavistas. La avanzada de las tropas patriotas representó para los cimarrones un riesgo de volver a la esclavitud.

Las tropas realistas dispersas en las regiones de El Tambo y Patía, tras la derrota de la batalla del Palacé, pasaron a formar las filas de las guerrillas del Patía. Una guerrilla con objetivos políticos claros, una formación militar adecuada y un liderazgo de corte popular. Estos hombres se caracterizaron por “mantener el orden tradicional de su sociedad en algunas formas subversivas, ante las formas de vida defendidas por los nuevos revolucionarios políticos” (Zuluaga, 1983, p. 27).

De esta forma, las guerrillas del Patía fueron reconocidas por ser católicas, antipatriotas, anticriollas, antiesclavistas y, además, por su amor por la libertad (Zuluaga, 1983).

Los hombres del Patía.



Figura 39. Paz, M. (1853). Habitantes del Patía: Provincia de Popayán. [Acuarela sobre papel]. Las guerrillas del Patía estaban instruidas en oficios rurales que, en gran medida, se dirigían a la domesticación de animales para su uso en las luchas patrióticas. Recuperado de https://catalogoonline.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3011/0

Prado (2012) describe a los hombres de las guerrillas del Patía como “hombres de mundos rurales, rudos” (p. 255), quienes en sus tierras aprendían a: “rozar, quemar, arar, desherbar, enlazar semovientes, capar, domar, montar caballos y algunos a torear [...] manejar machete, la lanza para cazar y en sus andanzas adquirir un conocimiento de su hábitat cotidiano, pues la movilidad espacial en aquellos tiempos era limitada” (p. 255).

En relación con el uso del machete, Hortencia de Valencia en *Invisibles* (2014), señala que era “un utensilio para el trabajo del campo, pero es

también, a la vez, de defensa [...] Para agredirse la misma comunidad no lo tenía, lo tenía para agredir al que llegaba, al forastero, al enemigo de la Patria”.

Las destrezas y la búsqueda de la libertad hicieron de las guerrillas realistas del Patía un grupo que logró pervivir incluso después de 1819. Fue hacia 1852 cuando “el general Obando que, muy tardíamente pasó de ser un jefe realista a uno republicano, pudo negociar con ellos. Las cabecillas de estos grupos ascendieron en el escalón militar” (Patiño, 2019, p. 197).





Recomendación pedagógica y didáctica

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes mediante, por ejemplo, ejercicios que los lleven a:



Reconocer las diversas posturas políticas de los diferentes grupos (afrodescendientes, criollos, españoles, indígenas, etc.) respecto de la lucha de independencia iniciada en la Nueva Granada en 1810.



Analizar las razones para que, en la temprana república, cambiara la imagen que tenían los africanos y sus descendientes de los españoles.



Analizar el proceso de las guerrillas del Patía como un movimiento con unos ideales políticos que ponían en evidencia su interpretación del contexto de las luchas por la independencia.



Castas a favor de la causa patriota

Fueron diversos los hombres esclavizados y los pertenecientes a las castas que lucharon de la mano del ejército patriota por la independencia de la Nueva Granada.

Pedro Romero, patriota mulato de Cartagena.

1810 representó, para diversas provincias de la Nueva Granada, un punto de partida para los procesos de independencia. Esto se asocia con los acontecimientos vividos en España a causa de la invasión napoleónica y la abdicación (renuncia) del rey Fernando VII, dejando el trono Borbón en manos francesas. Como resultado de lo anterior, en diversos territorios de la Nueva Granada se formaron juntas de gobierno de diversa índole: independentistas y realistas.



Figura 40. Representantes del buen pueblo de Cartagena de Indias. (1811). Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena en la Nueva Granada. [Documento impreso]. Recuperado de <http://fiestasdeindependencia.co/revitalizacion/que-dice-el-acta-de-independencia-de-cartagena>

Cartagena no fue ajena a este proceso. El 11 de noviembre de 1811 se firmó el acta de conformación de la junta de gobierno, proceso en el que tuvieron una participación significativa las castas: negros, mulatos, zambos y pardos. Tal fue el caso de Pedro Romero, mulato, artesano, herrero y líder de las milicias de pardos del barrio Getsemaní, quién fue un abanderado de la independencia de Cartagena firmada en 1811, fecha en la que “los mulatos y negros de Getsemaní imponían por la fuerza a las élites criollas la declaratoria de la independencia absoluta de Cartagena” (Múnera, 1998, p. 187).

Según Romero (2014):

El detonante que finalmente determinó el apoyo de los afrodescendientes a la élite para derrocar al gobernador español de la provincia cartagenera fue la negativa de las Cortes de Cádiz para que los mulatos, negros, zambos y pardos accedieran a la condición de ciudadanos. Ante esta realidad los dirigentes mulatos y artesanos, como Pedro Romero, empezaron a identificar y a visionar la consecución de la ciudadanía solo con la independencia (p.1).

Fue por esto por lo que la lucha de las castas cartageneras no se centró en la búsqueda o mantenimiento de la libertad, sino en el reconocimiento de los derechos de ciudadanía que debían ser otorgados por su ingreso a las milicias. En este sentido, Romero (2014) menciona:

Armados de machetes, lanzas, revólver y dagas se tomaron el salón donde estaba reunida la Junta Suprema de la ciudad, donde además de exigir la igualdad de derechos para todas las clases de ciudadanos y que en las milicias de pardos los oficiales fueran pardos, presionaron y forzaron a los miembros de dicha junta, quienes —en contra de su voluntad y ante la actitud decidida de Pedro Romero y sus lanceros— no tuvieron otra salida sino la de declarar la independencia de Cartagena (p. 1).

De esta forma, la firma del acta de independencia de Cartagena fue el resultado de las tensiones sociales entre las élites criollas y los sectores populares: negros, esclavizados, mulatos, zambos y pardos. Estas tensiones se resolvieron de a poco.

Como ejemplo de estas tensiones se puede mencionar la participación de Pedro Romero en la firma de la Constitución de 1812. En relación con esto, Romero (2014), señala que:



Figura 41. Pedro Romero. (s.f.). [Estatua]. Tomado de Pedro Romero, un protagonista de la independencia. Diario EL Universal. Romero fue uno de los dirigentes con mayor influencia en Cartagena y quien fue el primer no blanco con un mando militar de importancia. <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/pedro-romero-un-protagonista-de-la-independencia-52735-HSEU133488>

No obstante, de los 36 constituyentes solo Romero era mulato, su elección fue significativa porque ponía en evidencia el poder adquirido por los afrodescendientes. Por eso no es casual que esta Constitución, aunque dejó intacta la esclavización, fuera la primera en nuestro país en prohibir el comercio de esclavos y en crear un fondo de manumisión para su liberación gradual (p.1).

En este mismo sentido, el general Nariño en su diario La Bagatela nombró a Romero como protagonista de los eventos ocurridos en el Caribe neogranadino (citado por Guerra, 2010):

Resulta que el cuerpo de patriotas Lanceros de Getsemaní fue el que dio impulso y sostuvo la revolución para que se desconociera definitivamente la Regencia de Cádiz, proclamando una absoluta independencia [...] Entre los patriotas que más se han distinguido se notan a los dos hermanos Piñeres, y al célebre matancero, jefe de los pardos, siempre amante de la libertad.

Sin embargo, la toma de Cartagena a manos de Pablo Murillo en 1816 interrumpió los procesos iniciados en dicha ciudad en 1810. Muchos de los líderes de la élite y de las castas fueron ajusticiados en nombre del rey. Romero logró huir en el balandro La Estrella y desembarcó en Los Cayos, Haití, refugio de patriotas neogranadinos y venezolanos.

Los esclavizados en la independencia: utilizados y controlados.

La adhesión de los esclavizados a los procesos de independencia iniciados en 1810 nunca tuvo como objetivo real su manumisión o liberación. Las mismas élites criollas tenían temor de replicar en el territorio la revolución haitiana, al punto que consideraron necesario incorporarlos a la lucha. En relación con lo anterior, Pita (2012), anota:



Figura 42. Cano, F. (1922). Paso del ejército libertador por el páramo de Pisba. [Óleo, detalle]. Los afrodescendientes vinculados a las filas patriotas obtienen la calidad de personas que por siglos se les había negado. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/sitio/bicentenario_site/galerias.html

Todavía en 1820 el presidente Simón Bolívar y otros dirigentes republicanos mantenían viva la prevención ante la amenaza que representaba la posibilidad de que de la cantidad de negros fuera superior a la de los blancos y por eso se creyó útil como estrategia disminuir su “peligroso” número incorporándolos en la lucha por la causa independentista. (p. 85)

Siguiendo las ideas de Pita (2012), algunos españoles (realistas) y criollos (patriotas) invitaban a los negros a sublevarse contra sus amos y vincularse a su causa a cambio de la obtención de la libertad. Sin embargo, las acciones emprendidas entre 1810 y 1816 se centraron en promover una mejora en los tratos y dejaron de lado las medidas abolicionistas. Constituciones como las de Cartagena en 1812 y Mariquita en 1815 establecieron disposiciones para modificar los malos tratos que por varios siglos habían negado la humanidad a los afrodescendientes (Pita, 2012).



Figura 43. Neuville, A. (S. XIX). Tipos del ejército del Cauca. [Grabado]. Tomado de Acevedo, E. (1968), p. 55

Ahora bien, aunque incumplidas, las promesas de libertad formaron parte de los discursos realista y patriota. Para estos últimos, la libertad podría adquirirse a través de la incorporación al ejército patriota. Así se declaró en la Constitución del Congreso de Angostura (1820). Según Pita “se ofreció la libertad a los esclavos que se incorporaran al servicio de las armas, con lo cual se abrió campo para que el presidente Simón Bolívar realizara la más grande convocatoria de esclavos al ejército patriota” (Pita, 2012, p. 94).

Sin embargo, hacia 1829 se expidieron decretos para la conformación de un ejército de reserva al cual no podían ingresar los esclavizados salvo aquellos que pagaran una indemnización a sus amos, evidenciando así el incumplimiento de las promesas de libertad para la población esclava.

Pese a este contexto contradictorio, entre 1810 y 1819 en la Nueva Granada surgieron personajes destacados como José Antonio Páez, que logró involucrar en las filas patriotas a esclavizados y libertos, además de mulatos y zambos, motivados a participar bajo la premisa de estar luchando en contra de los españoles, causantes de su desarraigo, de su esclavitud y de su explotación.

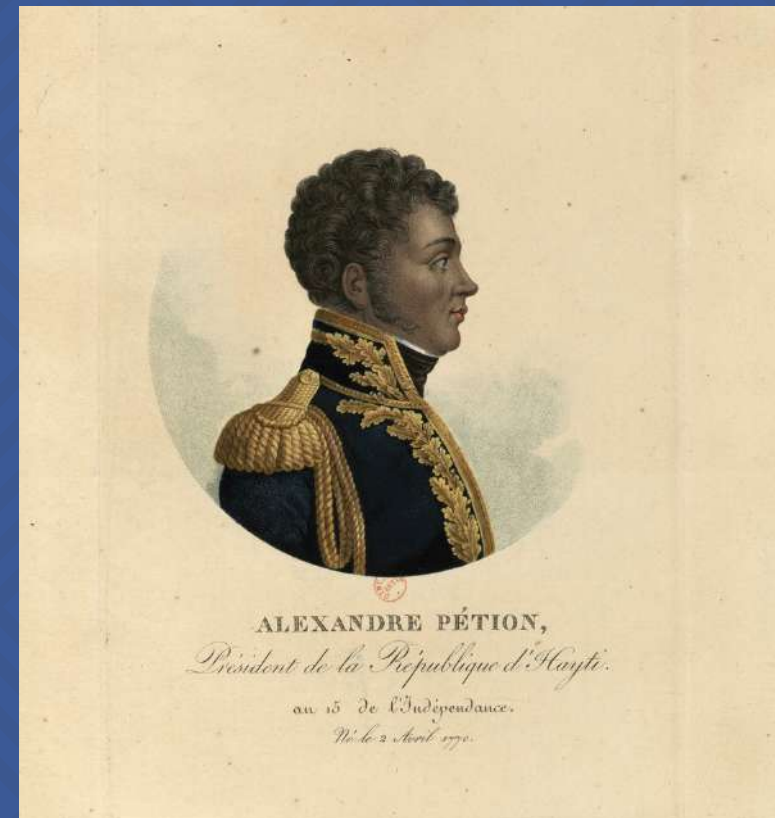


Figura 44. Alexandre Pétion, presidente de la República de Haití. (s. XIX). [Grabado punteado y coloreado]. “El negro Pétion” fue un aliado de Bolívar y apoyó al Libertador con recursos para iniciar su Campaña Libertadora a cambio de la abolición de la esclavitud. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6950303h#>

Otro personaje que se puede destacar fue el presidente haitiano Alexandre Pétion quien, a cambio de ayuda económica, solicitó a Simón Bolívar que declarara la abolición de la esclavitud en las tierras liberadas de los españoles. Al respecto, Arciniegas (1995) afirma:

Bolívar en Jamaica escribe, con una enorme elocuencia pidiendo el apoyo de Inglaterra para la independencia colombiana. Pero quien le tiende la mano es el presidente de Haití, el negro Pétion, que le da recursos para llegar a Angostura y hace posible la entrada del Libertador a iniciar la campaña que lo llevará hasta la frontera argentina. (p. 560)

Bolívar cumplió inicialmente con lo pactado. No obstante, cuando la guerra se agudizó, la libertad prometida quedó restringida a quienes habían participado en el ejército patriota. Arriaga (2002) lo explica de la siguiente manera: “pero al arreciar la guerra, simultáneamente declaraba conscriptos a los libertos mayores de 14 años, bajo la amenaza de que quien no se alistará sería devuelto a la esclavitud, presión que haría nugatoria la manumisión” (p. 238). Por esta razón, y como la necesidad de soldados apremiaba, Bolívar exigió liberar parte de los esclavizados para que engrosaran las filas del ejército patriota y, para evitar conflictos con los esclavistas, estos recibirían bonos.

La situación para los esclavistas fue tal, que nuevamente se promovió la caza de negros, organizando según Arriaga: “bandas particulares que se encargan de secuestrar negros libres descendientes de cimarrones o de habitantes de los palenques para enviarlos al ejército como si fueran esclavos manumitidos para ese fin” (p. 79) y que en palabras de Sales (1974), significaba que: “el dueño no solo conserva a sus hombres, sino que cobra, aunque sea en el poco valorado papel del Estado, manumisiones de negros que no le pertenecen” (p. 98). Esto es lo que Arriaga califica como engaños de la “estirpe tramposa heredada de la picaresca española [...] se las ingenió para sacarle provecho a la medida” (2002, p. 238).

Es claro que el esclavizado no podía clasificarse ni como realista ni patriota. Siguiendo las premisas de Gutiérrez (1994), el esclavizado era un hombre que sencillamente aspiraba a su propia libertad. Chaves (2010) explica que “no les interesaban las proclamas o los discursos rimbombantes, retóricos, de corte individualista las más de las veces y románticos en exceso, que poco tenían que ver con el estado real de esclavitud que venían sufriendo desde tres siglos atrás”.

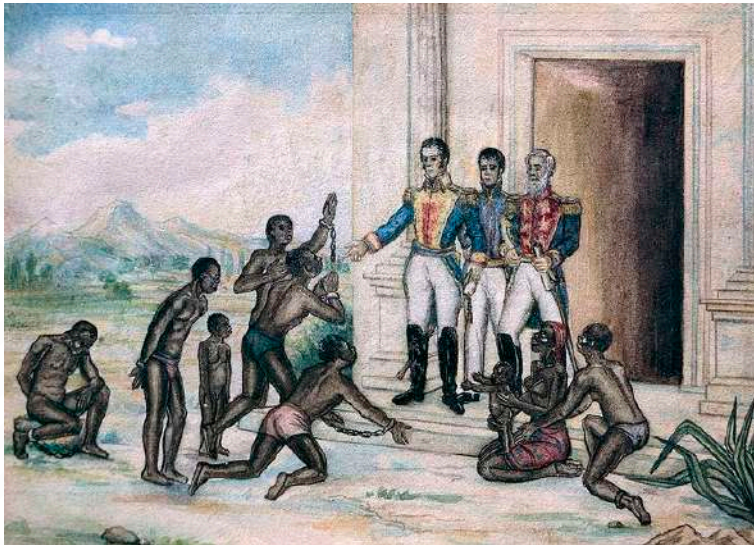


Figura 45. Fernández, L. (S. XIX). Liberación de esclavos de Simón Bolívar. [Acuarela sobre papel]. La población afrodescendiente tuvo un papel protagónico en los procesos de independencia: se resalta su valentía y que superaban en número a los criollos. Recuperado de <https://pbs.twimg.com/media/EgWQngAWoAAhCl2?format=jpg&name=small>

La reconquista también pasó por las armas de negros y mulatos.

Durante el proceso de reconquista iniciado en 1816, tras la llegada de Pablo Morillo a la Nueva Granada, por lo menos 39 negros y mulatos murieron a manos del ejército español en la ciudad de Cartagena. Arriaga (2002) también resalta los esclavizados muertos en el Chocó por la causa patriota. Tomás Pérez fue uno de ellos: “el valeroso sinuano que combatió en las riberas del Atrato al lado de un pelotón de negros esclavos cuyas cadenas poco antes había soltado el patriota Francisco García Falcón, en una de las hazañas más heroicas” (p. 247). Pérez, quien había sido un defensor del fuerte Murrí, logró huir de los españoles, se internó en

la selva, pero fue traicionado por un esclavo y al ser capturado fue ajusticiado en Quibdó, en el barrio La Yesquita, en junio de 1816.

Esclavizados en la campaña Libertadora.

Como ya se ha mencionado, las filas del ejército patriota contaron con soldados negros, pardos, mulatos y mestizos. Para 1816, Pablo Morillo reconoció que 7 de cada 10 soldados eran descendientes de los hijos de África. Un censo de 1825 mostró que en la Nueva Granada el 78% de los habitantes eran negros, indígenas y mestizos, y apenas el 22% eran blancos (Arriaga, 2002, p. 248).

Ya se ha anotado que las castas estaban interesadas en su propia libertad y en el reconocimiento de sus derechos ciudadanos. También se presentó cómo fueron obligados a engrosar las filas patriotas y el miedo que generaba en las élites la idea de una revolución esclava. Eso explica la negativa de Bolívar de invitar a Haití al Congreso Anfictiónico. Según Chaves (2010), fue “por el supuesto [de] que espías haitianos estaban promoviendo una sublevación racial en la Nueva Granada” (p. 165). Este argumento se utilizó para perpetuar la esclavitud, incluso alcanzada la independencia.



Figura 46. Jaspe, G. (1886). Fusilamiento de los próceres de la Independencia en Cartagena. [Litografía]. Tomado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). *Revolución, independencias y guerras civiles*. Tomo I (p. 95). Colombia: MNR Ediciones.

Otras formas de participación de las comunidades afrocolombianas en los procesos de independencia

Aunque en párrafos anteriores se han mencionado varios lugares, líderes y lideresas africanos y afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros que hicieron parte de las campañas libertadoras, es importante mencionar otras particularidades de este proceso histórico con el propósito de afianzar la idea de que la participación de las comunidades afrocolombianas en este período histórico del país no fue homogénea.

Si bien hasta el momento se ha hablado de casos particulares del Patía y Cartagena y de afrodescendientes que hicieron parte de los ejércitos que estaban a favor y en contra de la independencia de España, cabe mencionar que los procesos de reclutamiento en ambos bandos no fueron los más benévolos y voluntarios, como se narra a continuación:

[...] es así como se reclutan a cinco mil esclavos del Cauca, Antioquia y Chocó, con la debida indemnización económica para sus dueños, actitud que también tendría el ejército realista [...] es decir que en contiendas, como la de Carabobo, éstos eran obligados a batirse contra los de su misma raza. (Chaves, 2010)

Con base en lo anterior, es necesario mencionar a otros afrocolombianos que fueron parte fundamental de las guerras de independencia y que pocas veces son mencionados en la historia: Tomás Pérez en el río Atrato y Boyacá, Miguel Buch y Miguel Montalvo en Santafé de Bogotá, Vicente de la Cruz en Tumaco, Eusebio Quiñones en Barbacoas, José Prudencio Padilla en el Caribe y Juan José Rondón en los Llanos orientales, entre otros.



De la libertad de vientres a la abolición de la esclavitud.



Figura 47. Ilustración de Yadi Yiseth Lerma para el libro Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy (p. 41). [Ilustración]. Tomado de Comunidad educativa de Guapi (Cauca). (2016). Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Save the Children. Colombia aprende, La Red de Conocimiento. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88924>

La guerra de la independencia no significó la libertad de la población esclava de la Nueva Granada. Los criollos temían a lo que ellos llamaban la pardocracia y a una posible revolución inspirada en Haití. De allí que las leyes de manumisión —Antioquia en 1814 y Gran Colombia en 1821— tenían serias contradicciones producto del enfrentamiento entre los intereses económicos de los esclavistas y los derechos

que habían adquirido los libertos. No hubo ninguna disposición para liberarlos sin ninguna contraprestación: el amo debía ser indemnizado, se debía poner una edad mínima al manumitido y debía quedar bajo la custodia de un ciudadano blanco.

La abolición de la esclavitud fue gradual. Los mecanismos de vigilancia y control del liberto llevaron a lo que Díaz (2003) denominó “una especie de segundo horizonte de la esclavitud” (p. 72). La oposición a la abolición de la esclavitud llevó a mantener vigente el comercio y trata de esclavos; apenas con la Ley del 28 de abril de 1847 se prohibió el comercio de esclavos, casi treinta años después de la independencia política de España. Según Tovar Mora y Tovar Pinzón (2008)



Figura 48. La libertad de vientres. (S. XIX). [Grabado]. Se trata de un principio jurídico que aparece asociado al abolicionismo de la esclavitud: los hijos nacidos en América serían libres. Recuperado de <https://nuevatribuna.publico.es/articulo/historia/libertad-vientres/20161012123051132618.html>

Esta medida se tomó después de que en 1843 se había atendido la petición de los negreros del Cauca de permitir sacar de sus regiones a los esclavos para venderlos en otras provincias. La prohibición hizo posible la firma de un acuerdo con Gran Bretaña para la extinción del tráfico de esclavos, el 16 de diciembre de 1851 (p. 32).

Administrativamente se crearon juntas de manumisión encargadas de llevar las estadísticas y la contabilidad, y de sancionar a quienes violaban la ley. Tovar Mora y Tovar Pinzón (2008) afirman:

Fueron estas instancias las que se encargaron de darle viabilidad a todo el proceso de convocatoria, avalúo, recolección de fondos, pago por la libertad del mayor número de esclavos posibles, otorgar créditos y convertir las deudas por liberaciones en bonos de deuda pública interna (p. 33).

Gutiérrez (1994), afirma que esas juntas de manumisión se crearon sin fondos suficientes para la liberación de los esclavizados mayores de edad y por lo tanto se presentaban solamente aquellos que, de acuerdo con la muy subjetiva opinión de los amos, “eran considerados como honrados e industriosos” (p. 84).

Siguiendo las tesis de Tovar Mora y Tovar Pinzón (2008), los amos hicieron hasta lo imposible para violar la ley, así: “los funcionarios como los dueños de esclavos que determinaban los límites entre la ley y sus intereses convivieron en provincia para burlar las normas e ir a vender sus esclavos al Perú y las Antillas” (p. 32). En otras palabras, “la corrupción y el prevaricato fueron comunes en un Estado en donde los funcionarios eran amigos y fichas políticas de los poderosos” (p. 32). Incluso los ataques armados de esclavistas contra los abolicionistas y sus esclavizados fue una decisión desesperada con el fin de mantener vivo el sistema.

Aun así, y en medio de la oposición del amo, el esclavismo comenzaba a resquebrajarse producto de la libertad de vientres y de la prohibición de compra y venta de esclavos. En este contexto volvieron los actos de cimarronaje y la guerra abierta contra los amos, es decir, movimientos típicos de la colonia en medio de una república que les había prometido la libertad.

Esta frustración por el incumplimiento de las promesas patrióticas llevó a una nueva generación de levantamientos durante la época de la Gran Colombia. Entre 1824-1827 se dieron

una serie de revueltas donde “las acciones de muchos guerrilleros negros que como Agualongo en Barbacoas encabezaron levantamientos de esclavos” (Gutiérrez, 1994, p. 85).

La abolición de la esclavitud.

La oposición a la abolición de la esclavitud no logró su objetivo. La ley del 21 de mayo de 1851, aprobada por el Congreso de la Nueva Granada y sancionada por el gobierno del presidente José Hilario López entró en vigor el 1 de enero de 1852 y decretó la abolición de la esclavitud, claro está, pagando una indemnización con intereses a los amos.

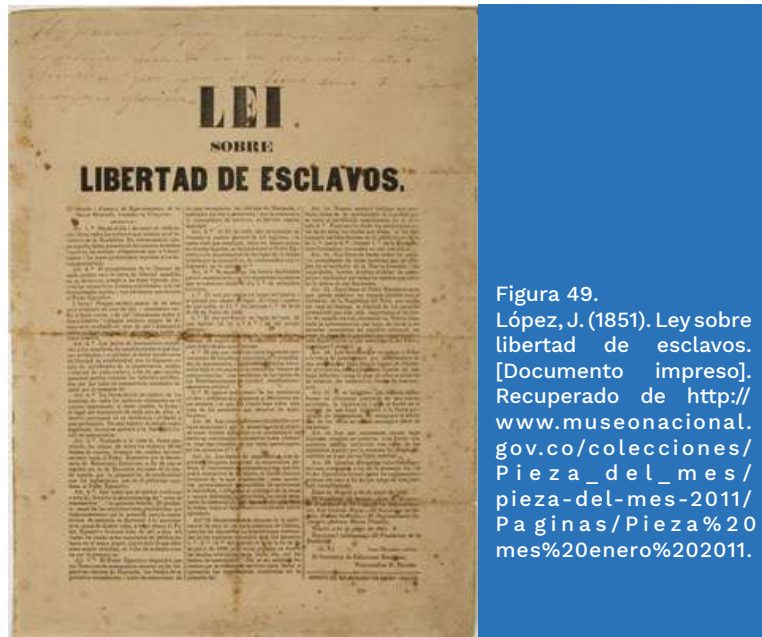


Figura 49.
López, J. (1851). Ley sobre libertad de esclavos. [Documento impreso]. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/colecciones/Pieza_del_mes/pieza-del-mes-2011/Paginas/Pieza%20mes%20enero%202011.

En una ley que se adicionó en abril de 1852 se exoneró a los hijos de libertas, del servicio o concierto especial que había sido impuesto por medio de legislaciones anteriores. A la fecha de la abolición, 16.468 esclavizados que habitaban el territorio adquirieron la libertad.

La libertad no los alejó de la pobreza. Muchos tuvieron que seguir bajo el mando de su antiguo amo. Otros, con siglos de carencias a sus espaldas, se convirtieron en trabajadores asalariados de las minas y las haciendas. En relación con la situación de nuevo hombre libre, Gutiérrez (1994) menciona:

[...] dejó de ser esclavo para convertirse en trabajador libre, pero sin herramientas, ni tierra y sujeto a los sistemas del ‘arrendamiento’, ‘terraje’ y ‘aparcería’, que lo convirtieron en un nuevo siervo de gleba (p. 85).

Este último autor sintetiza todo lo anterior en una frase dantesca pero cierta: “libre sí, pero no de la miseria ni de la ignorancia” (p. 86).

La abolición de la esclavitud no acabó con el temor de los nuevos libres. Aún después de la abolición:

En estos sitios inhóspitos, en las falanges del Pacífico, en los valles de los ríos del Cauca,

Nariño y del Chocó, en las minas de oro de Antioquia, en las plantaciones azucareras y en las haciendas ganaderas de la costa Atlántica, el negro tuvo siempre el sobresalto de volver a ser esclavizado. (Arriaga, 2002, p. 270)



Figura 50. Désiré, F. (1823). Escena de una comida en Santa Marta. [Acuarela]. Tomado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Historia de la Independencia de Colombia. Vida cotidiana y cultura material en la Independencia. Tomo II. (p. 80). Colombia: MNR Ediciones.

Las promesas incumplidas durante los procesos de independencia generaron una enorme desconfianza dentro de los afrodescendientes. Pese a ser hombres emancipados, sus antiguos amos impusieron algunas acciones que dificultaron su verdadera liberación. En el Cauca fue claro el mensaje de los hacendados, y estuvo muchos años presente en la vida de los hombres y mujeres recién liberados. Según Arriaga (2002):

[...]los negros en los primeros años de estar estrenando su libertad tuvieron que recapitular los pasos andados bajo la esclavitud: los cabildos y reuniones clandestinas en las cuales se planeaban asaltos y hasta la muerte de los antiguos amos, las alianzas interétnicas con los indios, refugios agrestes donde cultivaban arroz, plátano, yuca y otros productos de pancoger que constituían su alimentación diaria, mientras seguían buscando oro en los aluviones. (p. 270) Durante la segunda mitad del siglo XIX la suerte de los nuevos ciudadanos no cambió. En las guerras de 1859, 1876, 1885 y 1889 lucharon una gran cantidad de afrodescendientes, que otra vez fueron puestos como carne de cañón. Se les hicieron nuevas promesas que fueron incumplidas por parte de los gobernantes de turno.



Estrategia didáctica



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Participación de los africanos y sus descendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada.
Objetivo de enseñanza	Comprender las estrategias de participación de los africanos y sus descendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada iniciados en 1810.
Habilidades por desarrollar	Indagar, interpretar, argumentar y proponer.
Pregunta general	¿Por qué la participación de los africanos y sus descendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada no fue homogénea?



Paso 1: proceso de exploración

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

Tema	Consecuencias de la guerra de independencia y de las luchas sociales para los afrodescendientes.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿De qué manera se desarrollaron las luchas por la libertad de los esclavizados en el marco de los procesos de independencia de la Nueva Granada iniciados en 1810? ◆ ¿Cuáles eran las motivaciones de los criollos adinerados para iniciar los procesos de independencia en el Nuevo Reino de Granada? ◆ ¿Por qué la revolución haitiana de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX fue asumida por las élites criollas continentales con cierto recelo y desconfianza? ◆ ¿Qué tipos de relaciones crees que se construyeron entre los esclavizados fieles a la Corona española y aquellos que optaron por la causa patriota en los primeros años del siglo XIX?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre las motivaciones que llevaron a los esclavizados a apoyar a uno u otro de los bandos enfrentados en el marco de la independencia de la Nueva Granada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los estudiantes de forma individual iniciarán la lectura del capítulo con el propósito de dar respuesta a las preguntas de exploración y reconocimiento. ◆ Para la lectura se recomienda utilizar la técnica conocida como fractal:



- Leer el texto subrayando los conceptos clave.
- Jerarquizar los conceptos seleccionados de acuerdo con su relevancia.
- Ubicarlos en un fractal, colocando cada concepto en uno de los triángulos.



- ◆ Luego, los estudiantes hacen preguntas sobre los conceptos ubicados en el fractal, esto con el fin de indagar sobre las relaciones que se proponen entre los contenidos de este capítulo y la conceptualización propia del estudiante.
- ◆ Una vez finalizado el fractal, los estudiantes utilizarán esta información para contestar las preguntas de exploración y reconocimiento. **(HE)**
- ◆ Paso seguido se socializan las respuestas, identificando puntos en común y retroalimentado el trabajo entre los estudiantes. **(CE)**

Habilidad por evaluar

Identificar las motivaciones que llevaron a los esclavizados a apoyar a uno u otro de los dos bandos enfrentados en el marco de la independencia de la Nueva Granada.

Tipo de evaluación

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto el docente podrá evaluar las habilidades de los estudiantes para identificar y jerarquizar ideas, establecer relaciones entre conceptos y elaborar análisis a partir de la técnica del fractal.

(CE) En este punto los estudiantes podrán retroalimentar su trabajo a partir de las respuestas dadas por sus compañeros, haciendo un proceso comparativo y de síntesis.



Paso 2: Proceso de contextualización e indagación.

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

Tema	Promesas de libertad en el marco de los procesos de independencia de la Nueva Granada iniciados en 1810.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué la guerra de independencia de los esclavizados haitianos generó en las élites criollas desconfianza con respecto a la participación de los afrodescendientes en las luchas por la independencia? ◆ ¿Por qué los procesos de participación de las comunidades afrodescendientes en las luchas independentistas de la Nueva Granada no fueron iguales? ◆ ¿Qué consecuencias trajo para los propósitos abolicionistas de la esclavitud en el país estas divisiones entre las comunidades afrodescendientes?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Identificar las posturas de diferentes sectores de la población afrodescendiente frente a los procesos de independencia de la Nueva Granada iniciados en 1810.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los estudiantes se organizarán en grupos (kuagros, como se denominan en San Basilio de Palenque) de máximo cuatro personas. Cada uno de los integrantes del equipo asumirá uno de los siguientes papeles:



	<ul style="list-style-type: none"> ■ Esclavo en el ejército libertador. ■ Cimarrón de las guerrillas del Patía. ■ Criollo a favor de la causa libertadora. ■ Autoridad española. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Paso seguido, los estudiantes retomarán el contenido del capítulo, con el fin de recoger información asociada al papel asignado. En el proceso de lectura, identificarán con un color la información relacionada. ◆ Con la información obtenida, iniciarán la construcción de respuestas a las preguntas de investigación y evaluación. Las respuestas deberán elaborarse a partir de la postura/papel asignado. Por ejemplo, pensar qué respuesta daría un esclavo perteneciente al ejército libertador y redactarla. (HE) ◆ Paso seguido, los miembros del grupo discuten las respuestas, identificando similitudes y llegando a acuerdos con respecto a las diferencias. ◆ Para finalizar, se socializan las respuestas, reconociendo cómo cambian las mismas de acuerdo con la postura seleccionada. ◆ Al finalizar, cada estudiante individualmente responde a la siguiente pregunta: “¿Por qué un mismo suceso histórico tiene diferentes interpretaciones?”.
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar las posturas de diferentes sectores de la población frente a los procesos de independencia de la Nueva Granada iniciados en 1810.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar (HE) En este punto el docente podrá identificar el valor de las diferentes interpretaciones de un mismo hecho histórico y evaluar la habilidad de construir respuestas a partir de diferentes puntos de vista, lo cual es importante para fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes.</p>



Paso 3: Proceso de interpretación.

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

Tema	Los frutos de la independencia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	¿Qué contenidos de las respuestas que se construyeron en el paso 1, “Consecuencias de la guerra de independencia y de las luchas sociales para los afrodescendientes”, pueden ayudar a comprender la situación de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en la actualidad colombiana?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Analizar los procesos de abolición de la esclavitud consolidados en la segunda mitad del siglo XIX en Colombia a la luz de los derechos adquiridos.</p> <p>◆ Conservando los grupos de la actividad anterior, los estudiantes leerán los apartes del capítulo relacionados con la abolición de la esclavitud. A partir de esta lectura completarán el siguiente cuadro:</p>



ABOLICIÓN DE LA ESCLAVITUD SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA	
¿Cuándo se dio?	
¿Quiénes la promovieron?	
¿Cuáles fueron las causas?	
¿Qué cambios promovió?	
¿Qué reacciones generó en otros sectores sociales?	
¿Qué consecuencias a nivel social, político, económico y cultural generó?	



ABOLICIÓN DE LA ESCLAVITUD EN EL ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS, PROVIDENCIA Y SANTA CATALINA

¿Cuándo se dio?	
¿Quiénes la promovieron?	
¿Cuáles fueron las causas?	
¿Qué cambios promovió?	
¿Qué reacciones generó en otros sectores sociales?	
¿Qué consecuencias a nivel social, político, económico y cultural generó?	

- ◆ Con la información registrada, los estudiantes harán un análisis crítico y comparativo sobre los dos procesos de abolición de la esclavitud que sucedieron en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX. (HE)
- ◆ El resultado del análisis se compartirá a través de la técnica de la mesa redonda.
- ◆ Posteriormente, de manera individual, los estudiantes harán una reflexión escrita en la que responderán las siguientes preguntas: “¿fue suficiente la ley de la abolición de la esclavitud para garantizar los derechos de la población africana y afrodescendientes esclavizada? ¿Por qué la Constitución de 1991 representa un avance en este sentido para las comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras?”.



Habilidad por evaluar	Analizar los procesos de la abolición de la esclavitud consolidados en la segunda mitad del siglo XIX en Colombia y los derechos adquiridos para los africanos y sus descendientes.
Tipo de evaluación	Recomendación para evaluar (HE) En este punto el docente podrá evaluar las habilidades de sus estudiantes para organizar la información en matrices y para construir argumentos críticos y comparativos a partir de la información asociada a los procesos de abolición de la esclavitud.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana.

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

Tema	Consecuencias de la guerra de independencia y de las luchas sociales para los afrodescendientes.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Por qué es importante conocer los procesos de lucha por la libertad de los esclavizados en el Nuevo Reino de Granada? ◆ ¿Qué relaciones sociales, políticas, económicas y culturales se pueden establecer entre la situación que vivieron los esclavizados en tiempos de las guerras de la independencia y la situación de inequidad y discriminación que viven las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en la actualidad?



**Actividad sugerida
para fortalecer
el pensamiento
científico**

Objetivo: Reconocer la importancia de aprender la historia de las comunidades afrodescendientes como un mecanismo esencial para la construcción de una nación colombiana más justa, equitativa e incluyente a partir del reconocimiento de su diversidad étnica y cultural.

1. Manteniendo los grupos, los estudiantes harán una indagación de imágenes que evidencien la inequidad, la exclusión y la discriminación que enfrentan en la actualidad las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales.

2. A cada imagen se le hará una pequeña reseña a partir de las siguientes preguntas: “¿Qué sucede en la imagen? ¿Qué problemática se refleja en la imagen?, ¿Qué representan las personas que hacen parte de la imagen?”. (HE)

3. Con los resultados de la indagación, los estudiantes realizarán una exposición/galería en el aula de clase.

4. Se invitará a los otros grupos de la misma aula de clase a observar la exposición. Luego el curso puede hacer un conversatorio o debate sobre nuevas preguntas u otras que se han trabajado en actividades anteriores como:

- ¿Por qué la resistencia y las luchas de los haitianos llevaron a la desconfianza en las élites criollas de la participación de los afrodescendientes en las luchas por la independencia?
- ¿Por qué los procesos de participación de las comunidades afrodescendientes en las luchas independentistas de la Nueva Granada no fueron iguales?
- ¿Qué consecuencias trajo para los propósitos abolicionistas de la esclavitud en el país estas divisiones entre las comunidades afrodescendientes?

5. Finalizado el ejercicio, los estudiantes retomarán las respuestas dadas en el anterior punto y las compararán con las que se dieron en punto 2 por parte del grupo.

6. Para finalizar, los estudiantes elaborarán conclusiones tanto de las problemáticas como del ejercicio de comparación del quinto punto.



Habilidad por evaluar	Reconocer la importancia de aprender la historia de las comunidades afrodescendientes como un mecanismo esencial para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y de una identidad más incluyente, respetuosa y equitativa.
Tipo de evaluación	Recomendación para evaluar (HE) En este punto el docente podrá evaluar las habilidades de sus estudiantes para identificar por medio de la lectura de imágenes, las problemáticas más apremiantes de las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales en la actualidad.



Referencias

- Archivo General de la Nación. (1750). Archivos. Colonia.
- _____. (1766). Negros y esclavos. Colonia. Panamá. 4.
- Acevedo, E. (Comp.). (1968). Geografía pintoresca de Colombia: la Nueva Granada vista por dos viajeros franceses del siglo XIX, Charles Saffray [y] Edouard André / Eduardo Acevedo Latorre. Bogotá: Arco. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134825
- Agricultura tradicional en Congo. (2015). [Fotografía]. Recuperado de <https://www.sosfaim.be/agro-colonialismo-en-el-congo/>
- Alexandre Pétion, presidente de la República de Haití. (s. XIX). [Grabado punteado y coloreado]. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6950303h#>
- Alcojor, A. (2015). Una mujer prepara aceite de palma para consumo alimentario y producción de jabón en Kisangani. [Fotografía]. Recuperado de <https://porfinenafrica.com/2015/09/aceite-palma-africa/>
- Arciniegas, G. (1995). Historia de Colombia. Tomo III. Bogotá: Zamora Editores.
- Ariza, C. (2005). Los objetos con alma: legitimidad de la esclavitud en el discurso de Aristóteles y Alonso de Sandoval. Una aproximación desde la construcción del cuerpo. *Fronteras de la Historia* 10, pp. 139-170
- Arocha, J. (1998). Los ombligados de Ananse. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arriaga, L. (2002). Cátedra de estudios afrocolombianos: nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, o lo que todos debemos saber sobre los negros. Bogotá.
- Bailarines de Palenque. [Fotografía]. En Estrada Pérez, S. periódico *El Universal*, (18 de julio 2017). Lo que usted debe saber de las Fiestas de Independencia 2017. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/cultural/lo-que-usted-debe-saber-de-las-fiestas-de-independencia-2017-257713-PVEU369363>
- Banco de la República. (2010). Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll7>
- Benkos Biohó, estatua ubicada en San Basilio de Palenque. [Escultura]. Foto de Alfonso Domínguez Angarita. Recuperado de <https://historiadeafrica.com/benkos-bioho-lider-cimarron-de-colombia/>

- Cagan, S. (2005-2012). Mujer bailando en fiestas de San Pacho. Quibdó, Chocó. [Fotografía]. Fotografías del Chocó de Steve Cagan. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/coleccion-bibliografica/especiales/fotografias-del-choco-de-steve-cagan>
- Cano, F. (1922). Paso del ejército libertador por el páramo de Pisba. [Óleo, detalle]. Recuperado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I (p. 9). Colombia: MNR Ediciones.
- Cartwright, M. (2 de mayo de 2019). Reino del Congo. Enciclopedia de Historia Antigua [Versión electrónica]. Recuperado de https://www.ancient.eu/Kingdom_of_Kongo/
- Castaño, A. (2015). Palenques y Cimarronaje: procesos de resistencia al sistema colonial esclavista en el Caribe Sabanero (Siglos XVI, XVII y XVIII). *Revista CS*, 16, 61-86. <https://doi.org/10.18046/recs.i16.2024> .
- Chaves, J. M. (2010). Esclavos y negros en la Independencia. *Revista Credencial Historia*, 247. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-247/esclavos-y-negros-en-la-independencia>
- Civallero, E. (2018). Libros y bibliotecas en Timbuktu. Fuentes: *Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia* 12(58), 68-70.
- Colombia aprende. (2021). Colección territorios narrados. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/2481>
- Colmenares, G. (1987). La formación de la economía colonial (1500-1740). *Historia económica de Colombia*, 13-47. Bogotá: Siglo XXI.
- Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Cuentos y arrullos del folclor afrocolombiano. (s.f.). Recuperado de <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2020/04/36-lemc-2020.pdf>
- Cuming, S. (2015). Breve historia de Providencia y San Andrés (1629-1901). Traducción de John Taylor. Isla de Providencia.
- Dapper, O. (1668). La Mbanza, residencia del rey de Congo, llamada San Salvador. [Grabado]. Recuperado de <https://www.pressenza.com/2018/08/africa-a-history-to-rediscover-6-the-realm-of-the-congo-queen-nzingha-and-the-struggle-against-colonialism-and-slavery/>
- Désiré, F. (1823). Escena de una comida en Santa Marta. [Acuarela]. Recuperado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). *Historia de la Independencia de Colombia. Vida cotidiana y cultura material en la Independencia.*

Tomo II. (p. 80). Colombia: MNR Ediciones.

Delacroix, J. (1822). Perspectiva del Fuerte de la Libertad, Isla de la Vieja Provincia o Santa Catalina Jean Louis chel Pérou Delacroix. [Mapas y Planos]. Archivo General de la Nación. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/providencia-y-santa-catalina>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, et al. (s. f.). Cauca - Mapa relieve e hidrografía. [Cartografía]. Recuperado de https://www.gifex.com/fullsize2/2011-08-19-14370/Mapa_fisico_del_Cauca.html

Deshawn, S. (2009). Under the Colombian Flag: Nation-Building on San Andrés and Providence Islands, 1886-1930. Tesis doctoral. Pensilvania: Universidad de Pittsburgh.

Desmitificando el Bicentenario: realidades y aportes afrocolombianos. [Dibujo a color]. En Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). Recuperado de <https://convergenciagnoa.org/desmitificando-el-bicentenario-realidades-y-aportes-afrocolombianos/#>

Díaz, E. (2016). Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos. Tesis de doctorado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/9857>

Díaz, R. (1993). Hacia una investigación histórica global de la población negra en el Nuevo Reino de Granada durante el período colonial. En Constitución africana a la cultura de las Américas. Bogotá: Proyecto Biopacífico e ICA.

_____. (2000). Continentes: Atlas de geografía e historia (p. 192). Bogotá: Norma.

_____. (2003). ¿Es posible la libertad en la esclavitud? A propósito de la tensión entre la libertad y la esclavitud en la Nueva Granada”, Historia Crítica, 24.

_____. (2020). Africana. Aproximaciones, trazos y abordajes africanos. Bogotá: Sensolab MicroEdiciones.

Díez, L. (2014). La vieja Providencia y Santa Catalina: Visiones de unas islas en el Caribe. Medellín: Lina Díez.

Eastman, J. C. (1992). El Archipiélago de San Andrés y Providencia: formación histórica hasta 1822. En Credencial Historia 36 (pp. 25-36). Bogotá: Credencial Historia.

Encyclopædia Britannica. (2021). Mūsā I, emperor of Mali, seated on his throne, with a Tuareg on camelback facing him, detail from the Catalan Atlas of 1375. [Imagen]. . Fotografía de Ramon Manent/Shutterstock.com. Recuperado de <https://www.britannica.com/place/Mali/Precolonial-history#/media/1/360071/246609>

- _____. (2021). Olaudah Equiano [Grabado, siglo XVII aprox., The British Library]. Recuperado de [https://www.britannica.com/biography/Olaudah-Equiano/images-videos # / media / 1/190722/241335](https://www.britannica.com/biography/Olaudah-Equiano/images-videos#/media/1/190722/241335)
- Fals, O. (1976-1979). Palenques y pueblos cimarrones en la Depresión Momposina. Siglos XVI, XVII y XVIII. [Cartografía]. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/2024/2764
- Familia Tello. (Siglo. XIX). [Fotografía]. En Esclavizados, libres, libertos y libertinos, apropiación espacial y entramado social en la Hacienda Mulaló [Trabajo de tesis]. Biblioteca digital Univalle. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9104/CB-0526199.fjsessionid=F3C5A001C7EB10920FAE952F69F9C7F8?sequence=1>
- Fernández, L. (s. XIX). Liberación de esclavos de Simón Bolívar. [Acuarela sobre papel]. Recuperado de <https://pbs.twimg.com/media/WQngAWoAAhCI2?format=jpg&name=small>
- Fernández, C. (1850). Tipo africano y mestizo. [Acuarela]. Recuperado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Historia de la Independencia de Colombia. Vida cotidiana y cultura material en la Independencia. Tomo II (p. 11). Colombia: MNR Ediciones.
- Flores, Sally. (2018). Tradición oral, la apuesta de la televisión infantil en San Andrés. Radio Televisión Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.radionacional.co/noticia/tradicion-oral/tradicion-oral-la-apuesta-de-la-television-infantil-san-andres>
- Flórez, J., A., y Millán, C. (2007). Derecho a la alimentación y al territorio en el Pacífico colombiano. Tumaco: Diócesis de Tumaco - Misereor. Recuperado de: <https://pacificocolombia.org/wp-content/uploads/2016/05/0988072001260215417.pdf>
- Forbath, P. (2002). El río Congo: descubrimiento, exploración y explotación del río más dramático de la tierra. Madrid: Turner.
- Friedemann, N. y Patiño, C. (1983). El habla en el palenque de San Basilio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Fundación Afrikhepri. (s. f.). Origen africano de la Declaración Universal de Derechos Humanos: La Carta de Mandé. Recuperado de [https://afrikhepri.org/es/Origen-africano-de-la-Declaración-Universal-de-los-Derechos-Humanos%2C-la-Carta-del-Mandato-1236./](https://afrikhepri.org/es/Origen-africano-de-la-Declaración-Universal-de-los-Derechos-Humanos%2C-la-Carta-del-Mandato-1236/)
- García, E. (2011). La decadencia del Imperio Malí (s. XV-XVI). Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49908/1/TFG_Garcia_Moral.pdf

Giraffe [Jirafa]. (S. XIX). [Cromolitografía]. Impresa de Leipzig (Alemania). Recuperado de <https://en.todocoleccion.net/art-chromolithographs/girafa-mamifero-africano-fauna-sabana-africana-zoologia-cromolitografia-original-s-xix~x126973003#lote-page-h1>

Guerra, S. (2010). Jugar con fuego: guerra social y utopía en la independencia de América Latina. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas

González, E. (2011). José Tomás Boves ¿Héroe o Villano? [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://emplugones.blogspot.com/2011/01/jose-tomas-boves-heroe-o-villano.html>

Gutiérrez, I. (1994). Historia del negro en Colombia. Cuarta edición. Bogotá: Nueva América.

Harriet Tubman. (Siglo XIX). [Litografía blanco y negro]. Recuperado de <https://www.mujeresnotables.com/2018/10/28/biografia-de-harriet-tubman-solidaria-americana/>

Henao, J. & Arrubla, G. Historia de Colombia. Octava Edición. Bogotá: Talleres Editoriales de la Librería Voluntad.

Herrera, T., Mosquera, C. y Murcia, A. (2019). Monografía breve del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Imagen del cauri (Monetaria monetam). (s. f.). [Fotografía]. Recuperado de https://2709books.files.wordpress.com/2016/10/monetaria_moneta.jpg

Inspección y venta de un negro (s. XIX). [Grabado]. Recuperado de <https://culturacientifica.com/app/uploads/2019/08/mosquito5-Inspeccio%CC%81n-y-venta-de-un-esclavo-1854.jpg>

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2021). Colombia en mapas. Recuperado de <https://www.colombiaenmapas.gov.co/>

Jaramillo, J. (1968). Ensayos sobre la historia social colombiana. Bogotá: Universidad Nacional.

Jaramillo, J. (1987). La economía del virreinato (1740-1810). En Historia económica de Colombia (61-100). Bogotá: Siglo XXI.

Jaspe, J. (1886). Fusilamiento de los próceres de la Independencia en Cartagena. [Litografía]. En Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I. (p. 95). Colombia: MNR Ediciones.

Lerma, Y. (2016). Ilustración para el libro Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. En Comunidad educativa de Guapi (Cauca). (2016). Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy (p. 41). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Save

the Children. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88924>

La libertad de vientres. (S XIX). [Grabado]. Recuperado de <https://nuevatribuna.publico.es/articulo/historia/libertad-vientres/20161012123051132618.html>

Livingston, G. (2015). Los procesos de lucha por el territorio y el lugar del pueblo raizal. Cuadernos del Caribe 12(20), 75-84.

López, I. (2017). Dia de Mercado. [Técnica mixta sobre lienzo]. Catálogo de la exposición “El río de la vida: Recuerdos del río Níger”. Recuperado de: https://issuu.com/irenelopezdecastro/docs/casa_vacas_2019_rio_de_la_vida_ildc

López, I. (2017). Visión del río Níger. [Técnica mixta sobre lienzo]. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/10/03/africa_no_es_un_pais/1507055967_790003.html

López, J. (1851). Ley sobre libertad de esclavos. [Documento impreso]. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/colecciones/Pieza_del_mes/pieza-del-mes-2011/Paginas/Pieza%20mes%20enero%202011.aspx

Magin, C. (2020). África occidental: desde Senegal hasta Níger. Fondo Mundial para la Vida Silvestre [página oficial] Tomado de: <https://www.worldwildlife.org/ecoregions/at0722>

Maya, L. A. (1998). Demografía histórica de la trata por Cartagena 1533-1810. En Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos. Tomo VI (pp. 3-41). Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.

Milanes, T. (2014, mes, día). Título blog [Mensaje en un blog]. Título página we. Recuperado de <https://economiecolonialenamerica.wordpress.com/2014/11/10/la-trata-negrera-un-negocio-mas-en-america/>

Ministerio de Cultura. (2011). Mujeres negras en la historia. Bogotá: Dirección de Poblaciones Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2021). Serie Leer es Mi Cuento. Recuperado de: <https://maguared.gov.co/serie-leer-es-mi-cuento-todos-los-titulos/>

Montesquieu (1993) [1748]. El espíritu de las leyes. Madrid: Ediciones Altaya.

Mujer tejiendo trenzas. [Fotografía]. En Sanz, J. (octubre 28 2020). Peinado con trenzas africanas: ¿Una cuestión de estética o el camino hacia la libertad? Historias de la historia. Recuperado de <https://historiasdelahistoria.com/2020/10/28/peinado-con-trenzas-africanas-una-cuestion-de-estetica-o-el-camino-hacia-la-libertad>

Múnera, A. (1998). El fracaso de la nación. Religión, clase y raza en el territorio colombiano (1717-1810). Bogotá: Banco de la República – El Áncora Editores.

Neuville, A. (S. XIX). Tipos del ejército del Cauca. [Grabado]. En Acevedo. E. (1968). Geografía pintoresca de Colombia: La Nueva Granada vista por dos viajeros franceses del siglo XIX, Charles Saffray [y] Edouard André / Eduardo Acevedo Latorre (p. 55). [Recurso electrónico]. Bogotá: Arco. Recuperado de: https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134825

Ortiz, F. (2013). Emancipación de esclavizados en San Andrés y Providencia. De: El Isleño, el diario de San Andrés y Providencia. En: http://www.xn--elisleo-9za.com/index.php?option=com_content&view=article&id=6140:emancipacion-de-los-esclavizados-en-san-andres-y-providencia&catid=47:columnas&Itemid=86

Palenque. (s. f.). [Grabado]. En Córdoba Toro, J. (1 de octubre 2018). La comunidad cimarrona en tierra firme y la historia del rey Benkos Biohó. Iberoamérica social. Recuperado de https://iberoamericasocial.com/cimarrones_cartagena/

Patiño, C. (2019). De Boyacá en los campos y otros escritos sobre la independencia. EAE Ed.

Paz, M. (1853). Habitantes del Patía: Provincia de Popayán. [Acuarela sobre papel]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3011/0

Pedro Romero. (s.f.). [Estatua]. En Pedro Romero, un protagonista de la independencia, Diario El Universal. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/pedro-romero-un-protagonista-de-la-independencia-52735-HSEU133488>

Philip Beekman Livingston Jr. (1834). [Grabado]. En Apellido, I. The Emancipator: Philip Beekman Livingston. El Isleño. Recuperado de http://www.xn--elisleo-9za.com/index.php?option=com_content&view=article&id=15798:the-emancipator-philip-beekman-livingston&catid=47:columnas&Itemid=86

Pita, P. R. (2012). El trato a los esclavos durante la independencia de Colombia: rupturas y continuidades en una etapa de transición política. Boletín de Historia y Antigüedades XCIX (854), 81-121.

Plano de Cartagena. (1768). [Plano Cartográfico]. Cartagena, un paso obligado. Recuperado de: <http://semanahistoria.com/cartagena-un-paso-obligado/>

Prada, S. (2015, julio 22). Las cocadas y la gastronomía recuperada [Mensaje en un blog]. El Tiempo. Recuperado de <https://blogs.eltiempo.com/love-cooking-love-history/2015/07/22/las-cocadas-y-la-gastronomia-recuperada/>

Prado, A. L. (2012). El jefe natural: poder y autoridad en el valle del Patía 1810-1850. Historia y Sociedad (23), 243-265.

Real Academia Española. (1726-1739). Diccionario de Autoridades (1726-1739). Recuperado de: <https://webfrel.rae.es/DA.html>

Rebelión general de los negros. Masacre de los blancos. (Después de 1789). [Grabado]. Recuperado de s. a. (Después de 1789). Saint-Domingue, ou histoire de ses révolutions (portada). París: Imprenta de Chez Tiguer. <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimon/archives/SCH13144.dir/SCH13144.pdf>

Reino de Benín. (1550-1680). Cabeza de bronce. [Escultura bronce]. Museo de Arte Primitivo, Nueva York. Recuperado de <https://www.historiadelarte.us/wp-content/uploads/2013/05/Cabeza-de-bronce.jpg>

Representantes del buen pueblo de Cartagena de Indias. (1811). Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena en la Nueva Granada. [Documento impreso]. Recuperado de <http://fiestasdeindependencia.co/revitalizacion/que-dice-el-acta-de-independencia-de-cartagena>

Restrepo, J. (1858). Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional. Santa Fe de Bogotá: Imprenta de José Jacquin

Rodríguez, P. (2007). La efímera utopía de los esclavos de Nueva granada: El caso del palenque de Cartago. En Historias de la vida cotidiana en México e Hispanoamérica. México: Colegio de México.

Rodríguez, R. (2015, octubre 23). El Congo el reino imaginado. Revista Distopia. Recuperado de <http://revistadistopia.com/el-congo-el-reino-imaginado/>

Román, M., y Roig, C. (1998). África también tiene una historia: material para el profesorado. Madrid: Icaría

Romero, D. (2014, noviembre 9). Pedro Romero, el matancero, el prócer. Revistas El Herald. 9 Recuperado de: <https://revistas.elheraldo.co/latitud/pedro-romero-el-matancero-el-procer-132502>

Rotz, J. (1542). Libro de hidrografía. [Cartografía, mapas]. En Acosta Alzate, S. (1 noviembre 2019). ¿Como se integraron San Andrés y Providencia a Colombia? Señal Colombia. Recuperado de <https://www.senalcolombia.tv/general/san-andres-providencia-historia-archipelago>.

Sales, N. (1974). Sobre esclavos, reclutas y mercaderes de quintos. Barcelona: Editorial Ariel.

Sánchez, N. (1975). Hombres cargando cantinas de leche sobre un burro en el palenque de San Basilio. [Fotografía]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/383>

Santos, T. d. (19-23 de Julho de 2010). Com a cruz e sem a espada: aspectos da relação comercial entre Portugal e o reino do Benim ao longo dos séculos XV e XVI en XIV. Com a cruz e sem a espada: aspectos da relação comercial entre Portugal e o reino do Benim ao longo dos séculos XV e XVI en XIV. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal Fluminense.

Señal Colombia, (2014, octubre, 20). Invisibles. Las guerrillas del Patía. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=0kiE_K7PM_Q&feature=emb_title

Sierra, E. (2011). Los cabildos de negros en Cartagena de Indias. Circulaciones culturales: Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y la Habana. Marseille: IRD Éditions.

[Sin título]. (16 de mayo de 2010). [Dibujo a color]. Cimarronaje, Africanías, Negritudes y Manumisiones. (2010). Afrocolombianidad, bicentenario y educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://cimarronajess.blogspot.com/2010/05/afrocolombianidad-bicentenario-y.html>

Sirouy, A. (s. XVIII). Danza en la aldea de Bordo. [Grabado]. Recuperado de: <http://semanahistoria.com/cuando-la-sangre-se-mezcla/>

Solano Oliveros, V.M., Asprilla Mosquera, F. A. y Hernández Valdez, M. (2009). La afrocolombianidad: Otra manera de pensar, sentir y valorar la diversidad. Colombia: Organización Social de Comunidades Negras Ángela Davis.

Teleislas. Anancy in the land. [Serie de televisión].

The Kingdom of Kongo 1711.. (2021). [Cartografía]. Recuperado de <https://mapasimperiales4.webcindario.com/Mapas%20Imperiales%20Imperio%20del%20Congo2.png>

Tirado, A. (1988). Introducción a la Historia Económica de Colombia. Bogotá: El Áncora.

Tovar Mora, J. A., y Tovar Pinzón, H. (2008). El oscuro camino de la libertad: Los esclavos en Colombia, 1821-1851. Bogotá: Universidad de los Andes – Facultad de Economía – Ediciones Uniandes. Recuperado de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/26234/u370848.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unesco. (2006). Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Panamá: Mundo Afro.

Unesco. (2008). Del olvido a la memoria: África en tiempos de la esclavitud. San José, Costa Rica: Oficina Regional de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.

Unidad de Víctimas. (2019). La historia de un pueblo liberado. [Video]. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/historias especiales/palенque>

Unesco. (2010). La Carta del Mandén, proclamada en Kurukan Fuga. Recuperado de <https://ich.unesco.org/en/RL/manden-charter-proclaimed-in-kurukan-fuga-00290>

Vergara, H. y Torres, P. (2017). Aspectos generales del valle del Patía. Revista Novedades Colombianas 12(1). Recuperado de [revistas.unicauca.edu.co/index.php/novedades/article/viene/1157/945](http://unicauca.edu.co/index.php/novedades/article/viene/1157/945)

Walhouse, E. (1845). Tipo de negro del Magdalena. [Acuarela sobre papel]. Colección Banco de la Republica. Recuperado de http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/esclavos-y-negros-en-la-independencia#img_2

Zuluaga, F. (diciembre de 1983). Parentesco, coparentesco y clientelismo en el surgimiento de las guerrillas en el Patía: 1536-1811. Ponencia presentada en el IV Congreso de Historia Colombiana, Tunja, Colombia. Revista de Estudios Históricos y Regionales III(9), 8-31.



La educación
es de todos

Mineducación

@mineducacion 

@mineducacioncol 

@mineducacion 

ministerio de educación nacional 

www.mineducacion.gov.co