



La educación
es de todos

Mineducación



Castas y sociedad en la Independencia en la Nueva Granada



Castas y sociedad en la Independencia en 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 Angélica 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

Selección de fuentes para la primera edición

Armando Martínez Garnica

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

Desarrollo didáctico

Arturo Suavita Peña

Selección de imágenes para la segunda edición

Diana Carolina Gómez Gómez

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Fabián Andres Gómez Pico

Corrector de Estilo

Juliana Javierre Londoño

Tabla de contenidos

Capítulo 1

Introducción	7
Libres de todos los colores: líderes de los procesos de independencia?	26
Fuente 1. ¡Mueran los blancos y los ricos! Participación de los negros en el proceso de independencia del suroccidente colombiano, 2003	27
Fuente 2. El fantasma de la revolución Haitiana, 2008	39
Fuente 3. Los xefes de los pardos, 2012	55
Estrategia didáctica	65
Paso 0: programa mi tema	65
Paso 1: proceso de exploración	66
Paso 2: proceso de contextualización e indagación	68
Paso 3: proceso de interpretación	71
Paso 4: proceso de proyección ciudadana	74

Capítulo 2

Los profesionales de la pluma: abogados y letrados	76
Fuente 1. Sacerdotes, abogados y médicos, 2008	78
Fuente 2. Real Cédula mandando a la Real Audiencia de Santa Fe no admitir en adelante a grado universitario alguno a las personas que no tuviesen las calidades prevenidas por los estatutos de la universidad de Santo Tomás de dicha ciudad. Madrid, 1765	90
Fuente 3. Sobre los abogados, 1789	94
Fuente 4. Fragmento "¡Maten a todos los abogados!". Los abogados y el movimiento de independencia en la Nueva Granada, 2000	95

Capítulo 3

Estrategia didáctica	104
Paso 0: programa mi tema	104
Paso 1: proceso de exploración	105
Paso 2: proceso de contextualización e interpretación	106
Paso 3: proceso de interpretación	108
Paso 4: proceso de proyección ciudadana	111
Esclavos, negros, mulatos y pardos: ¿para qué ser militares?	114
Fuente 1. Del orden colonial al poder militar, 2003	115
Fuente 2. Resolución sobre el servicio militar, 1821	123
Fuente 3. Resolución sobre los esclavos que abracen el servicio a las armas, 1821	125
Estrategia didáctica	126
Paso 0: programa mi tema	126
Paso 1: proceso de exploración	126
Paso 2: proceso de contextualización e indagación	128
Paso 3: proceso de interpretación	129
Paso 4: proceso de proyección ciudadana	131
Otras fuentes asociadas a los temas del texto publicadas en la edición de 2010	133
Fuente 1. Hacendados – Mineros, esclavos y mazamorreros, 1825	133
Fuente 2. Tribunales políticos, militares y de real hacienda, que hay en el virreinato, 1789	133

<u>Fuente 3. El clero antes de la Independencia y en el proceso revolucionario, 1987</u>	133
<u>Fuente 4. Las representaciones de mujer: la imagen de María santa y doncella y la imagen de Eva pecadora y maliciosa, 2001</u>	133
<u>Fuente 6. Informe sobre el convento de niñas de La Enseñanza, 1797</u>	133
<u>Fuente 7. La Pola, 1964</u>	133
<u>Fuente 8. Algunas hipótesis para el estudio de la resistencia campesina en la región central de Colombia, 1992</u>	133
<u>Fuente 9. Indios gentiles inmediatos que hay que reducir y terrenos que ocupan, 1789</u>	133
<u>Fuente 10. Guajiros inconquistables, 2009</u>	134
<u>Fuente 11. Real Cédula sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos, 1789</u>	134
<u>Fuente 12. Sobre la libertad de los esclavos, 1816</u>	134
<u>Fuente 13. Ley sobre penas al tráfico de esclavos, 1825</u>	134
<u>Referencias</u>	134



Introducción

En el 2008, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el programa “Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia” con miras a la celebración del bicentenario de la independencia de Colombia en el 2010 y como una oportunidad para fortalecer el pensamiento científico social de estudiantes de educación básica y media abordando de manera crítica el pasado y, en ese sentido, para fijar una mirada retrospectiva que permitiese pensar el país del presente, comprenderlo a la luz de la historia y proyectarlo hacia el futuro.

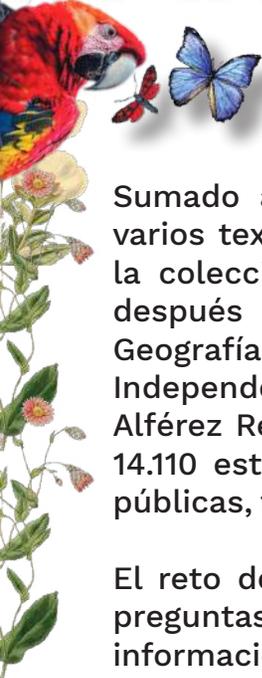
Dicha estrategia pedagógica tuvo varias etapas con enormes logros. En primera instancia, se diseñó el plan “Los estudiantes preguntan” con el cual se invitó a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a formular preguntas acerca de la cotidianidad de la sociedad que afrontó y gestó la Independencia de 1810. Como resultado, se recibieron 16.501 preguntas provenientes de 533 municipios, 31 departamentos y 1.951 instituciones educativas del país. Posteriormente, con la ayuda de maestras, maestros, historiadores, investigadores y representantes de comunidades indígenas y afrocolombianas, se seleccionaron 200 preguntas. Así mismo, se realizaron más de 270 talleres con cifras superiores de participación: 11.700 maestros, 5.000 estudiantes de educación básica y media y 990 estudiantes de educación superior. Con ellos se reflexionó acerca de la importancia del proceso emancipatorio para la historia de nuestro país.

En esa misma vía, se planteó y publicó el concurso “Nuevos investigadores: Proyectos sobre la Independencia”, con el que se invitó a los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior del país a formular proyectos de investigación basados en una de las 200 preguntas seleccionadas previamente. En el concurso participaron 482 estudiantes de pregrado con 206 proyectos de investigación de 60 instituciones de educación superior de 20 ciudades y de 51 programas distintos. Con el apoyo de 15 historiadores nacionales e internacionales especialistas en el período de la Independencia, junto con el Comité Técnico del Ministerio de Educación Nacional, se evaluaron los proyectos y seleccionaron los 20 ganadores.

En la segunda etapa de Historia Hoy, “Construyendo respuestas”, se buscó que los estudiantes de educación básica y media investigaran las preguntas planteadas en la primera fase. En esa línea de acción, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el programa “Ver por Colombia” para fortalecer las iniciativas de los establecimientos educativos, y, además, estableció una alianza con el Programa Ondas del entonces Departamento Administrativo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y la Fundación FES Social. A la iniciativa de esta alianza se le denominó “Programa Historia Hoy-Ondas”, un programa que permitió desarrollar talleres para docentes. El énfasis de estos talleres consistió en generar y fortalecer la investigación en el aula por medio de “la pregunta como punto de partida y estrategia metodológica, la investigación histórica como estrategia pedagógica y la sistematización, producción de saber y conocimientos de maestras y maestros” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

El programa Historia Hoy-Ondas acompañó a 1.027 establecimientos educativos en procesos de investigación en el aula de la mano de profesionales de historia, ciencias sociales y pedagogía, elegidos por los Comités Departamentales de Ondas. De este modo, 1.449 docentes y 19.477 estudiantes pudieron responder las preguntas y fortalecer procesos de aprendizaje.





Sumado a lo anterior, se elaboró la Colección Bicentenario para que estudiantes e investigadores contaran con varios textos que les permitiesen comprender la sociedad de 1810 en su conjunto. Entre los textos que conformaron la colección se encuentran Economía en la Independencia; Construcción de la patria nuestra: La Nueva Granada después de 1810; Educación en la Independencia; Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada; Geografía en la Independencia; Castas, mujeres y sociedad en la Independencia; Religiosidades y fiestas en la Independencia; la Independencia en el arte y el arte en la independencia; Te cuento la Independencia; la novela El Alférez Real de Eustaquio Palacios; y Poemas, fabulas e historia de la Independencia. Esta colección se distribuyó en 14.110 establecimientos educativos oficiales del país, 300 colegios privados de menores recursos, 123 universidades públicas, todas las Secretarías de Educación y las 1.604 bibliotecas públicas que existían en Colombia para ese momento.

El reto de ese entonces fue, y sigue siendo, el guiar a los estudiantes en procesos investigativos, transformar sus preguntas cotidianas en problemas de investigación, identificar y seleccionar fuentes primarias y secundarias de información que permitan descartar o validar una hipótesis, construir argumentos, establecer relaciones, contrastar o rechazar versiones de los hechos de quienes fueron testigos de ellos, y sistematizar hallazgos y comunicarlos de manera asertiva y diversa. Con ese propósito se construyeron dos cartillas de formación docente dentro del programa Historia Hoy: Aprender a preguntar y preguntar para aprender y Aprender a investigar e investigar para aprender.

En sintonía con este reto, la segunda edición de la Colección Bicentenario que hoy se publica enriquece la propuesta inicial de investigación en el aula al incorporar una estrategia pedagógica con herramientas didácticas para fortalecer en los estudiantes habilidades propias de los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico mediante el uso y análisis de fuentes de información. Teniendo en cuenta este énfasis, de la totalidad de fuentes que constituían los textos de la Colección Bicentenario del 2010 se han seleccionado algunas para ejemplificar la manera en que se pueden utilizar como insumo pedagógico para analizar un suceso desde diversas perspectivas, identificar las múltiples causas que inciden en un proceso histórico y para establecer relaciones pasado-presente-futuro, entre otros aspectos. Las fuentes restantes son referenciadas al final del texto y constituyen una invitación al docente para que haga uso de ellas teniendo en cuenta su experticia, las particularidades de su contexto y los intereses asociados a su práctica pedagógica.

Antes de avanzar en la lectura de este texto, es esencial dar algunas claridades frente a los pensamientos crítico, histórico, geográfico y social y, comprometidos con la enseñanza de las ciencias sociales, brindar posibles maneras de fortalecerlos en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes 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 e instituciones educativas inciden de manera significativa en su consolidación.





Pensamiento crítico



¿Qué es?

Es la habilidad que las y los estudiantes desarrollan para interpretar, indagar, comprender, analizar, sintetizar y evaluar información o sucesos que enfrentan los actores sociales en su cotidianidad y que les permita a los y las estudiantes 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 aula?



Fortaleciendo la curiosidad e indagación cotidiana de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sobre 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 en las y los estudiantes 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, así como la fecha, el lugar de publicación, el contexto (social, político, económico y cultural) en los cuales escribe, infiriendo los intereses manifiestos y ocultos de quien escribe o de quienes patrocinan a quien escribe para comprender de manera sistémica sus principales postulados.



Diferenciando con claridad los intereses, posturas y argumentos de los actores involucrados en una situación problemática.



Estableciendo relaciones entre los conceptos mediados en la escuela con situaciones de sus entornos próximos (familiar, escolar y comunitario) y contextos regionales, nacionales e internacionales.



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

-  Tomando posturas críticas frente a opiniones e información que provengan de personas y de medios de comunicación.
-  Identificando 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 argumentada, validarlas o descartarlas.
-  Planteando soluciones sustentadas 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, que aportarán a la construcción de futuro.
-  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 de las y los estudiantes para analizar y comprender las dinámicas y problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de un lugar. Así mismo, para 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 el aula?

- Reconociendo, en su identidad, las características físicas, emocionales y culturales de la sociedad a la que pertenece el estudiante (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.



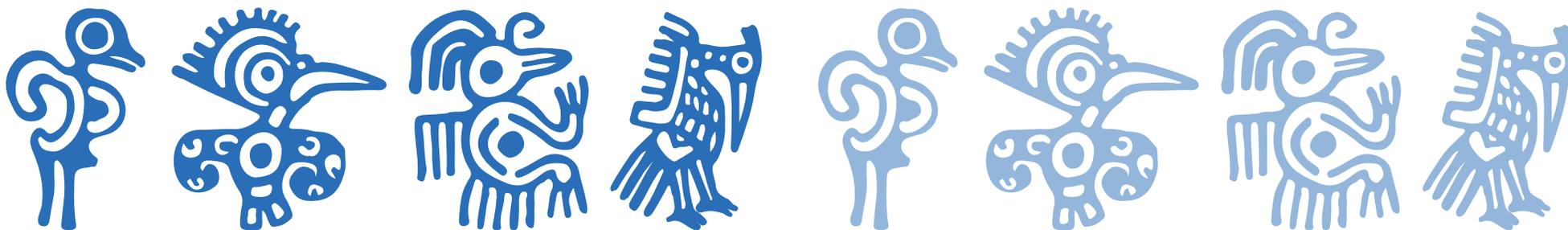
Analizando la globalización como fenómeno cultural que impacta las sociedades en aspectos políticos, económicos y tecnológicos.



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 de las y los estudiantes 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 aula?



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).

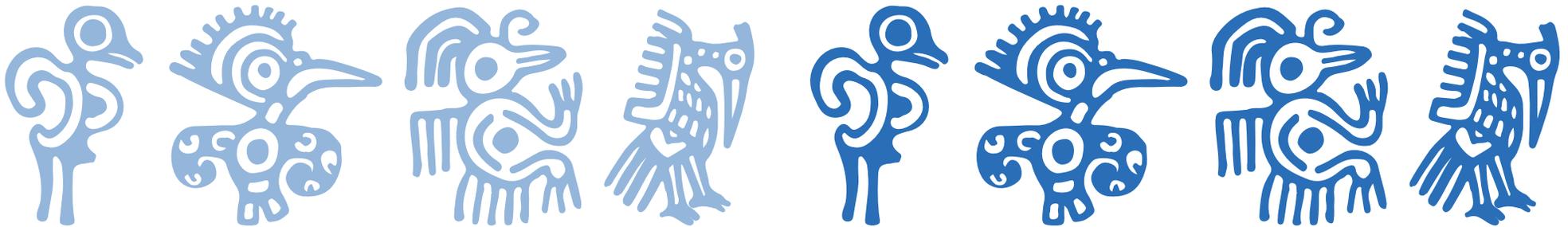


Identificando periodos del tiempo histórico que se utilizan comúnmente para estudiar sucesos en los diferentes continentes (Mundo Antiguo, Edad Media, Modernidad, Arcaico, Formativo, Colonia, Repúblicas...) y estableciendo diferencias y similitudes entre ellos.



- 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 en los hechos y fenómenos en el tiempo.
- Identificando la interacción entre sujetos de una misma época y contexto (sincronía) y en relación con el mismo tipo de fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
- Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro a partir del análisis de hechos.
- 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 y el presente.
- 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 y de análisis de coyuntura.
-  Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.
-  Estableciendo relaciones entre procesos, fenómenos y eventos de una época a partir de diferentes tipos de fuentes.
-  Determinando múltiples causas y consecuencias de un evento sucedido recientemente a través de fuentes audiovisuales como fotografías, videos y canciones, entre otras.
-  Identificando, seleccionado y ordenando fuentes de información que pueden ayudarle a construir argumentos y conclusiones alrededor de un suceso.
-  Sistematizando información que obtiene de las fuentes que ha analizado previamente para presentar luego sus conclusiones ante sus pares de la clase.





Pensamiento Geográfico



¿Qué es?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

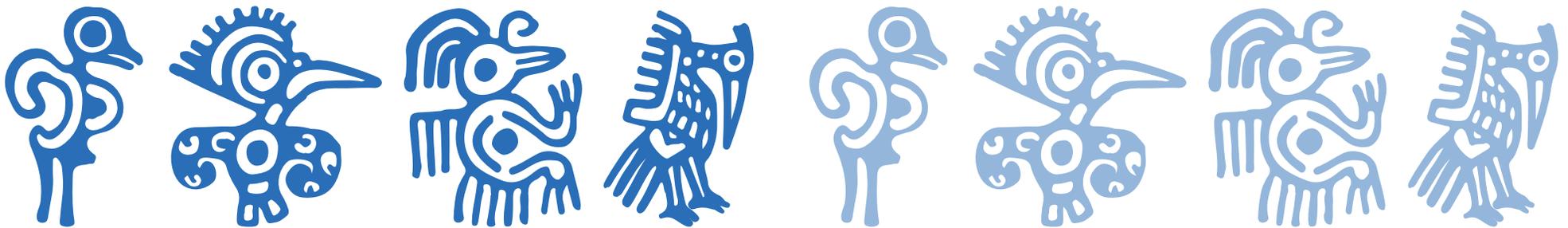
 Analizando los usos del suelo a partir del reconocimiento de las actividades económicas.

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

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

 Analizando las múltiples causas que inciden en las transformaciones de las organizaciones e instituciones 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 preguntas orientadoras, un cuadro de recomendaciones y una estrategia didáctica con la que se busca aprovechar al máximo la información contenida en las fuentes de los textos de la colección. El propósito de cada uno de estos momentos se describe a continuación.

1. Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente: ubicadas al inicio de cada fuente, su propósito es promover la lectura crítica del documento e identificar problemas planteados por los autores. De esta manera, las preguntas se constituyen en un hilo conductor para el lector.

2. 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	

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



**1
Paso**

Proceso de exploración

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

**2
Paso**

Proceso de contextualización e indagación

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

**3
Paso**

Proceso de interpretación

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

**4
Paso**

Proceso de proyección ciudadana

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

4. 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 que la evaluación sea resultado de aprendizaje y formación de los estudiantes en las dimensiones cognitiva, 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: valora de manera permanente los procesos de enseñanza y 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, en una perspectiva dialógica de la evaluación

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 y así, usarla para la mejora de su aprendizaje y de la enseñanza docente.



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:



Autoevaluación



Coevaluación



Heteroevaluación



Evaluación Diagnóstica

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 y 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.

Castas y sociedad en la Independencia en la Nueva Granada

¿Qué tanto sabemos sobre los distintos miembros de la sociedad neogranadina? ¿Por qué es importante dedicar un texto a grupos de personas que no han sido reconocidas como protagonistas de los relatos usuales sobre el proceso por el cual se logró la Independencia? ¿Qué implicaciones puede tener esta nueva visión dentro del trabajo en aula de la educación básica y media en Colombia?

Así sea en la escuela, en las conversaciones con nuestros mayores, en las noticias o sencillamente en el diario vivir, todos hemos oído algo sobre la Independencia. En la mayoría de los casos, estos relatos se enfocan en lo que ciertos hombres criollos, educados, blancos y adinerados lograron hace 200 años. En muy contadas ocasiones, tenemos la oportunidad real de conocer o aprender sobre otros actores de la sociedad neogranadina de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Este, justamente, es el objetivo de este texto: brindar a estudiantes y docentes nuevos recursos que les permitan ampliar la visión sobre las personas que vivieron en el territorio colombiano hace doscientos años.

Quizás la mejor manera de comenzar este nuevo estudio es reconociendo que la sociedad de ese entonces estaba altamente jerarquizada. Es decir, existían varios grupos sociales que terminaban “clasificando” a las personas en tal o cual “categoría”. Esta diferenciación se hacía con base en tres criterios: primero, el racial, que dividía oficialmente a las personas en blancas, negras, indias y mestizas; segundo, el urbano, que diferenciaba a los habitantes de la ciudad respecto de aquellos que vivían en las zonas rurales, y, por último, uno de estirpe y riqueza que distinguía a los nobles respecto de la llamada plebe.

Estas distinciones generales estaban acompañadas de discriminación. Por ejemplo, la que distinguía en el seno de las castas al negro levantisco, al indio bruto, a la vil plebe y a la mulata alegre; la que discriminaba por clase a los blancos pobres; y la discriminación combinada que permitía nombrar a negras levantiscas, mulatas alegres o indias sucias. A todo eso se agregaban las escisiones internas entre los grupos sociales que permitían la exhibición de atributos de superioridad e inferioridad: blancos pobres y ricos, indios de resguardo y desarraigados, señores étnicos y mulatos, pardos o zambos.

No en vano, entre estos grupos surgieron diversas fricciones en el siglo XVIII. Por un lado, se propiciaron cuestionamientos entre los españoles europeos y los criollos (españoles nacidos en América) por los espacios de poder en los cabildos, gobernaciones, audiencias y, en general, por la administración pública. Esto no impidió que entre ellos se establecieran alianzas de diversos tipos, concretadas en matrimonios, sociedades comerciales y explotaciones agrarias y mineras, entre otras.

Por otro lado, existía la intención, por parte de la corona española, de separar de manera clara a los miembros de diversas castas, agrupándolos según su condición. En este sentido, se establecieron las leyes de poblamiento aislando a indios de negros y de blancos y tratando de impedir las mezclas raciales, que finalmente no lograron imponerse o se llevaron a cabo de una manera desorganizada. En la práctica, dichas leyes y divisiones fueron violadas continuamente por una sociedad en la que la mezcla entre miembros de diversas castas (lo que se entiende como el proceso de mestizaje) fue la regla.



Así, las rupturas de las normas del control social permitieron que, desde antes del siglo XVIII, aparecieran sociedades diversas de blancos y mestizos, pero también de indígenas, palenqueros (personas esclavizadas que se habían fugado y habían creado enclaves independientes) y de libres de todos los colores, que, en diversos grados, se negaron a someterse a la sociedad colonial. De allí los esfuerzos de los funcionarios de la monarquía por controlar una población a la que ésta quería vincular como contribuyentes, soldados o milicianos o, simplemente, como trabajadores asalariados. Estas interacciones entre los distintos grupos sociales fueron las que guiaron la selección de las fuentes compendiadas.

Para esta edición de la colección Bicentenario Historia Hoy, se ha visto la importancia de ahondar en el papel de las mujeres, de las comunidades negras y de los pueblos indígenas en el proceso de independencia, con el propósito de visibilizar el hecho de que su participación fue diversa y de que contó con sectores poblacionales que estaban a favor o en contra de la creación de una república. Por esta razón, se han construido tres textos nuevos y distintos enfocados en los procesos históricos de resistencia y participación de estos grupos; por lo tanto, las fuentes asociadas a estas temáticas en la edición del 2010, que formaban parte del texto Castas, mujeres y sociedad en la independencia no se incluyen en este documento.

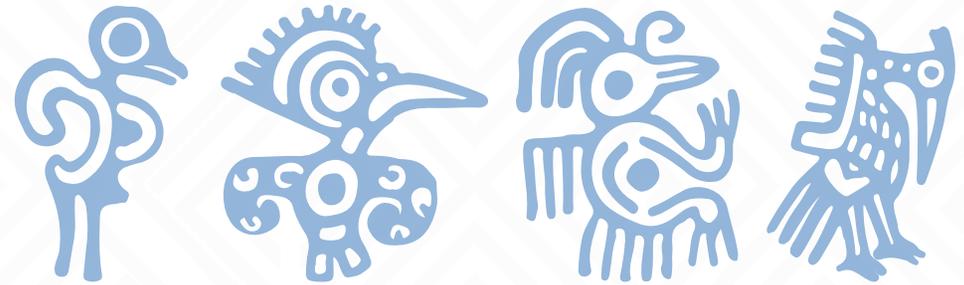




En consecuencia, en su segunda edición, este texto ha sido renombrado Castas y sociedad en la Independencia de la Nueva Granada, y está estructurado en tres capítulos. El primero, denominado Libres de todos los colores: ¿líderes de los procesos de independencia?, se aproxima a la participación de las castas (libertos, zambos y mulatos) en diferentes movimientos asociados a la formación de la primera república de la Nueva Granada en 1810. Para alcanzar este propósito, se consideró pertinente sumar dos nuevas fuentes: El fantasma de la revolución haitiana: esclavitud y libertad en Cartagena de Indias, 1812-1815, de Dolcey Romero Jaramillo y Los xefes pardos: la consolidación de un sector social intermedio durante la Independencia de Cartagena de Indias.

El segundo capítulo, Los profesionales de la pluma: abogados y letrados, presenta desde diferentes perspectivas algunas de las problemáticas asociadas a la profesión de los abogados a finales del siglo XVIII. Para evidenciar la continuidad de esta problemática en la temprana república, se presenta un fragmento de la fuente ¡Maten a los abogados! Los abogados y el movimiento de Independencia en la Nueva Granada, de Víctor Manuel Uribe Urán.

El tercer capítulo, Esclavos, negros, mulatos y pardos: ¿para qué ser militares?, muestra las diferentes implicaciones de pertenecer al orden militar para personas esclavizadas, negros, mulatos y pardos en el marco de la consolidación de la república.





Capítulo 1

**Libres de todos los
colores: ¿líderes
de los procesos de
independencia?**

Fuente 1. ¡Mueran los blancos y los ricos! Participación de los negros en el proceso de independencia del suroccidente colombiano, 2003



Alonso Valencia Llano

Fragmento de: Valencia Llano, A. (2003). La insurgencia y la consolidación de los campesinos vallecaucanos. Historia y Espacio (21), 53-72.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Cuál fue la participación de los africanos y de los mestizos en el proceso de independencia?
- 2 ¿Cómo fue el trato que se les dio a las comunidades campesinas durante la reconquista española y cuál fue su importancia para el proceso independentista de la Nueva Granada entre 1815 y 1819?
- 3 ¿A qué se debió el desconocimiento, en la historia colombiana, de los sectores populares de personas esclavizadas, mulatos y pardos en el desarrollo de la Independencia?
- 4 ¿Quiénes constituyeron las guerras de castas o guerras de colores y por qué preocuparon a las élites patrióticas en el contexto del proceso independentista de la Nueva Granada?
- 5 ¿Qué fue el cimarronismo armado y cuál es su importancia en la historia de Colombia?
- 6 ¿Cómo se obtuvo la libertad de las personas esclavizadas de la región del Valle del Cauca durante la primera mitad del siglo XIX en la Nueva Granada y cuáles fueron sus principales objetivos?
- 7 ¿Qué tan favorable fue la ley de abolición de la esclavitud de 1851 para las comunidades negras de la Nueva Granada?

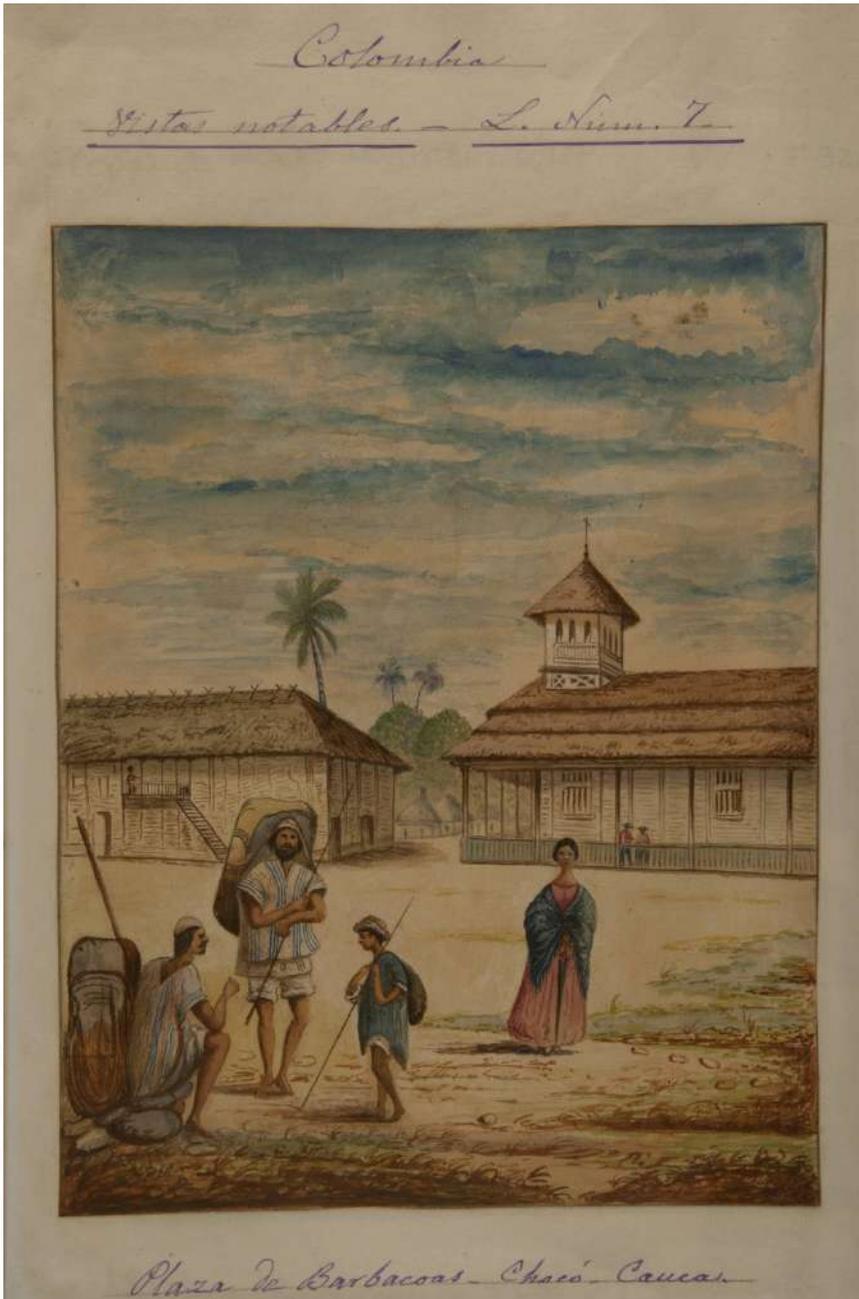


Figura 2. Plaza de Barbacoas. Chocó, Cauca
 Fuente: Gutiérrez, J. (1875). Plaza de Barbacoas. Chocó, Cauca. Vistas Notables N.º 7 [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/382>

Las élites del sur de Colombia fueron las primeras en verse inmersas en los conflictos de la Independencia. Sus espacios de dominio fueron afectados primero por el movimiento autonomista quiteño y después por la independencia de Santa Fe, pero fue la oposición de la élite de la ciudad Popayán a aquellos movimientos, lo que les daría un carácter particular a las guerras de independencia en la zona. En efecto, la declaratoria de independencia de Cali, el 3 de julio de 1810, frente a las autoridades coloniales que estaban representado a los franceses en América, contó con una fuerte oposición de importantes sectores de Popayán a pesar de haber sido hecha en defensa de Fernando VII. Esto dio al movimiento el carácter de “guerra de ciudades”, materializada en lo que se llamó “Ciudades Confederadas del Valle del Cauca”, proceso similar a los que se habían vivido en Quito en 1809, en Cundinamarca durante la llamada “Patria Boba” de 1810 y en el oriente de la Nueva Granada en 1811, que tanto habrían de afectar a los afrodescendientes.

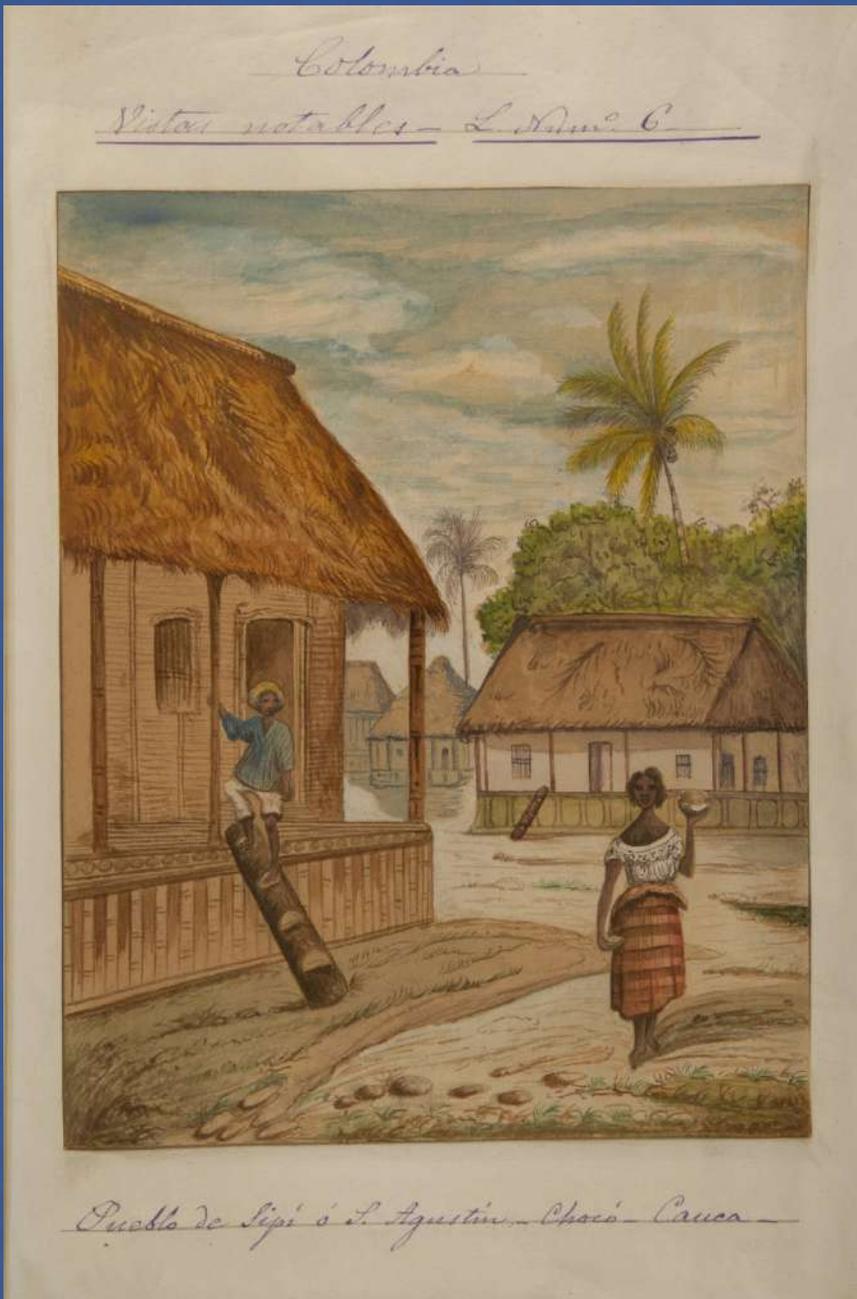


Figura 3. Pueblo de Sipí o San Agustín. Chocó, Cauca
 Fuente: Gutiérrez, J. (1875). Pueblo de Sipí o San Agustín. Chocó, Cauca. Vistas Notables N.º 6 [Acuarela]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/381>

En efecto, la respuesta militar que dieron las autoridades de Popayán frente a los movimientos de independencia de los espacios gubernativos vecinos nos permite afirmar que la participación de los afrodescendientes y mestizos del Valle del Cauca no fue muy significativa en los inicios del proceso y se debió, en el caso de algunos esclavos, a la promesa de libertad que hiciera el gobernador español don Miguel Tacón y Rosique para quienes apoyaran a las autoridades españolas, pues “los libres de varios colores” no mostraron un sentimiento generalizado a favor de los patriotas ni del Rey. Sin embargo, el desarrollo de la guerra llevó a reclutamientos de campesinos y a su vinculación a milicias que sirvieron de fuente de provisión de soldados; esto llevó a un largo proceso de resistencia que se manifestó en permanentes deserciones y en la huida a los montes para evitar “las reclutas”.



Figura 4. Iglesia de San Pedro-Catedral de Cali Fuente: Barclay. (s. XIX). Iglesia de San Pedro-Catedral de Cali [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. 137) [Recurso electrónico]. Bogotá, Colombia: Arco. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134826

La reconquista española en 1814 no modificó mucho las cosas, pues los campesinos fueron llevados al ejército y a la construcción forzosa de obras públicas, como formas “moralizadoras” para una población libre que estaba dando grandes muestras de “bandidaje” al vivir en los montes y de “cimarronismo” por parte de los esclavos, quienes huían aprovechando la confusión del momento; este proceso moralizador no modificó sustancialmente

las tradicionales conductas populares, pero sí llevó a que los hombres y mujeres del campo identificaran a las autoridades coloniales como sus enemigos, por lo que espontáneamente en 1819 enfrentaron los ejércitos realistas; en Caloto, por ejemplo, fueron campesinos quienes mataron al gobernador de Popayán, y en La Batalla de San Juanito, fueron campesinos sin entrenamiento militar previo quienes expulsaron definitivamente el ejército reconquistador del Valle del Cauca.



Figura 5. Pueblo de Silvia en la provincia de Popayán Fuente: Price, H. (1853). Pueblo de Silvia en la provincia de Popayán [Acuarela]. En: Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I (p. 151). Bogotá, Colombia: MNR Ediciones.

Las resistencias populares en el período posterior a la Independencia

En 1819, después de la Batalla de San Juanito, en la región se escuchó un grito que aterró a los esclavistas de la zona: “¡Mueran los blancos y los ricos!”. Se dio cuando muchos afrodescendientes liderados por el filibustero inglés, Juan Runel, en medio de alteraciones del orden público, que incluyeron saqueos y asaltos, gritaron: “¡Mueran los blancos y los godos!”. Esto no era nuevo para los patriotas venezolanos quienes lo habían escuchado y padecido en 1813, cuando los seguidores de José Tomás Boves infligieron derrota tras derrota a las fuerzas revolucionarias, pero para los hacendados vallecaucanos fue un aviso de que la insurgencia social incrementada durante la independencia se volvería incontrolable como consecuencia de haber sido derrotada la dominación española por campesinos sin instrucción militar previa, y que ella se transformaría en la “guerra de castas” o “guerra de colores”, que ellos presintieron en las acciones contestatarias realizadas desde finales del siglo anterior, durante las protestas antifiscales. Esta “guerra de castas” hizo ver a la élite patriota que muchos negros esclavos y libertos, indios, mestizos y blancos pobres, no compartían sus ideales políticos y que, por el contrario, se oponían a la creación de un Estado republicano que garantizaba que las élites tradicionales continuaran con la explotación que habían mantenido durante siglos.

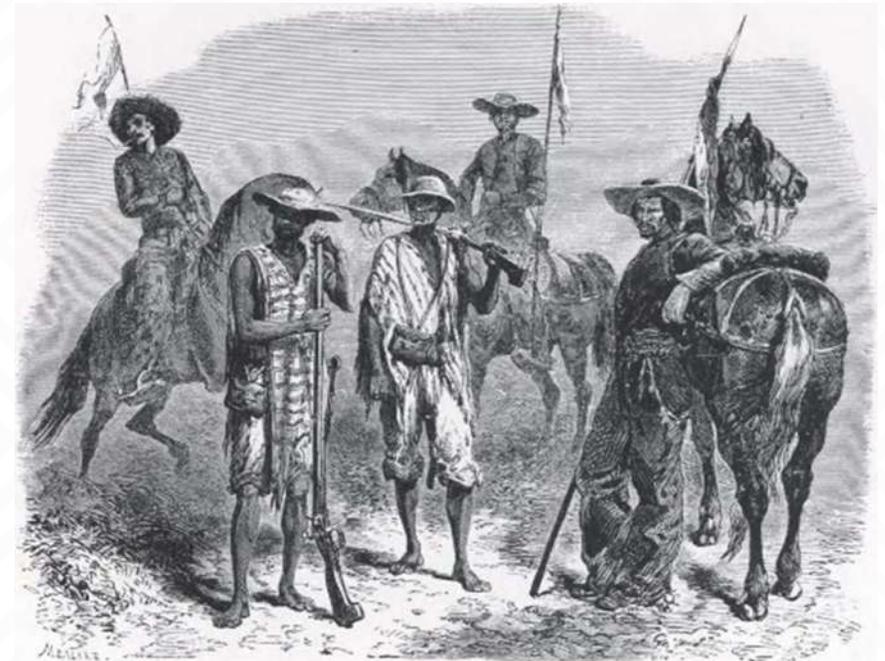


Figura 6. Tipos del ejército del Cauca Fuente: Neuville, A. (s. XIX). Tipos del ejército del Cauca [Grabado]. En: Acevedo, E. (1968). Geografía pintoresca de Colombia: la Nueva Granada vista por dos viajeros franceses del siglo XIX, Charles Saffray [y] Edouard André/Eduardo Acevedo Latorre (p. 55) [Recurso electrónico]. Bogotá, Colombia: Arco. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134825



Para los sectores populares, la “guerra de castas”, era la oposición a quienes pretendían perpetuarse en el poder para negar la libertad que hombres y mujeres habían conquistado de hecho durante el largo período de dominación española y de las guerras de independencia. A esto se unió que en zonas montañosas de Tuluá, Caloto y Supía y en los bosques de los ríos que cruzaban el Valle, se desarrollaran procesos de cimarronismo armado de difícil control por el nuevo gobierno. Esta vez no se trataba del cimarronismo colonial —el que era emprendido por grupos de esclavos para

construir formas de vida en lugares alejados de sus opresores—, sino el realizado en zonas de poco control por los blancos en las cuales produjeron tabaco, destilaron aguardiente y realizaron “salazones” de carne que eran comercializados por medio del contrabando en las zonas mineras, de colonización o en las mismas ciudades vallecaucanas. En cierta forma continuaron con sus tradicionales formas de vida, de allí el esfuerzo de los funcionarios por insertarlos en la república y el de los hacendados por sujetarlos nuevamente.

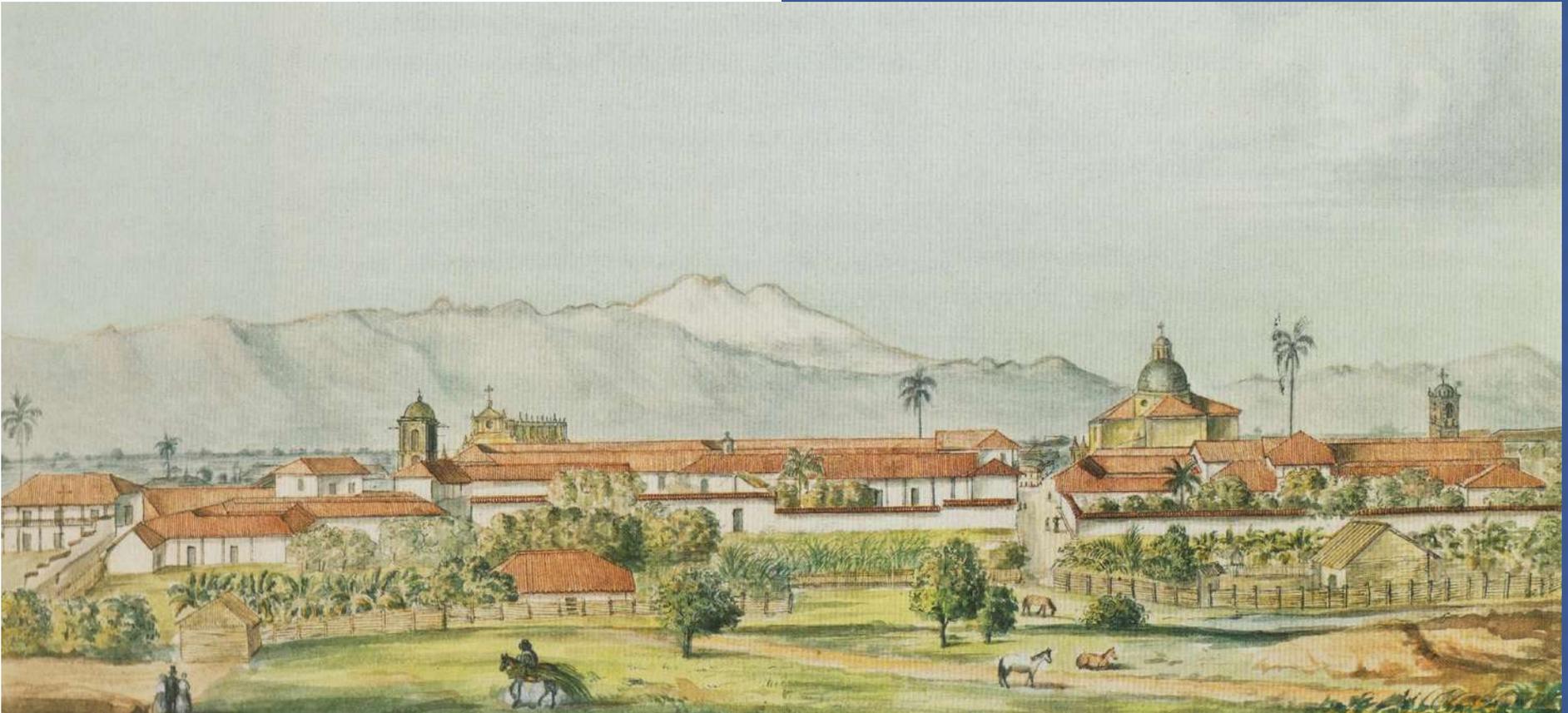


Figura 7. Vista de la ciudad de Cali y del nevado del HuilaFuente: Paz, M. (1853). Vista de la ciudad de Cali y del nevado del Huila [Acuarela]. En: Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I (p. 59). Bogotá, Colombia: MNR Ediciones.



Sintetizando podemos decir que el proceso de independencia trajo para los habitantes libres del Valle las siguientes consecuencias: 1º. Muchos de los campesinos y habitantes pobres de los pueblos y ciudades se convirtieron en reclutas forzosos para marchar a la guerra en Pasto, Quito y Perú.

2º. Muchos fueron convertidos en contribuyentes por el Estado republicano, al exigirles tributos por sus actividades económicas y niveles de renta y al obligarlos a pagar impuestos sobre la tierra y sus productos, pues alcabalas, diezmos y estancos —los mismos que habían justificado las protestas anticoloniales del siglo anterior— constituyeron la base fiscal de la república. Hubo, por supuesto, resistencias y evasiones que fueron perseguidas por las autoridades, pero muchos campesinos entraron al régimen republicano gracias a su conversión en contribuyentes.

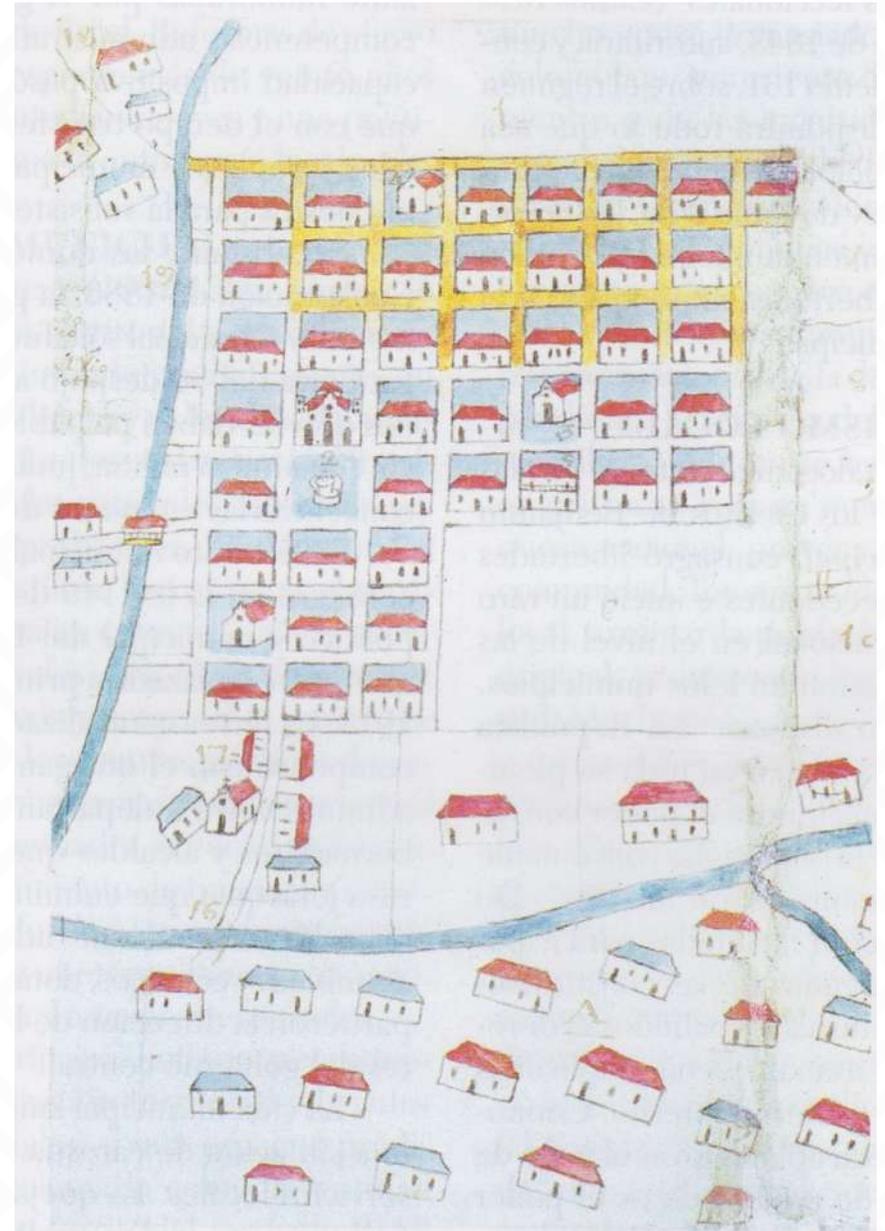


Figura 8. Villa de Nuestra Señora de la Candelaria, Medellín Fuente: Ramos, F. (1791). Villa de Nuestra Señora de la Candelaria, Medellín [Plano]. En: Credencial. (marzo 2002). Las instituciones municipales en Colombia. Revista Credencial Historia, Edición(147), 31.



3º. Otras consecuencias se sintieron en el campo político, al alterarse el orden de las ciudades que caracterizó al régimen español y avanzarse en el desarrollo de uno más acorde con el sistema republicano. Esto significó darle mayor categoría a poblados que fueron reconocidos como “villas”, lo que exigió un

aparato administrativo en el cual los campesinos encontraron espacios de participación política que los convirtió en electores y elegibles y, en cierta forma, en integrantes de la naciente burocracia republicana.



Figura 9. Desembocadura del río CaucaFuente: Neuville, A. (s. XIX). Desembocadura del río 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. 28) [Recurso electrónico]. Bogotá, Colombia: Arco. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/134825

4º. Queda una última consecuencia de la independencia: el comportamiento de los esclavos durante el proceso. Ya dijimos que muchas de los esclavos se vincularon a los ejércitos por la promesa de libertad que les hicieran quienes los comandaban, pero las quejas de los esclavistas — realistas o patriotas—, muestran que, contrario a lo que esperaban los reclutadores, muchos esclavos aprovecharon el caos generado por la guerra para huir. La situación no parece haber cambiado mucho cuando Bolívar llegó al Valle, pues para formar el ejército del Sur, ordenó la conscripción de miles de esclavos, quienes obtendrían su libertad al finalizar su servicio; la respuesta no fue la que esperaba, pues muchos esclavos huyeron y muchos amos los ocultaron.

La pérdida de control sobre los esclavos se hizo más crítica a partir de 1821 con la expedición de leyes que buscaban la abolición gradual de la esclavitud, pues los esclavos no esperaron a que ello ocurriera y se convirtieron en agentes de su propia libertad al acelerar procesos de huida, lograr la libertad por procesos manumitorios o reclamándola en los tribunales, proceso similar a los ocurridos en otros sitios de América. Esto es lo que sobresale al realizar un seguimiento a las medidas que respecto a la abolición de la esclavitud tomó el gobierno republicano y a la oposición que a ellas hicieron los esclavistas quienes denunciaron que no sólo sus esclavos huían, sino que los pocos que lograban conservar entraban en procesos de manumisión y de libertad de vientres resquebrajando definitivamente el orden social que los había convertido en el sector dominante.

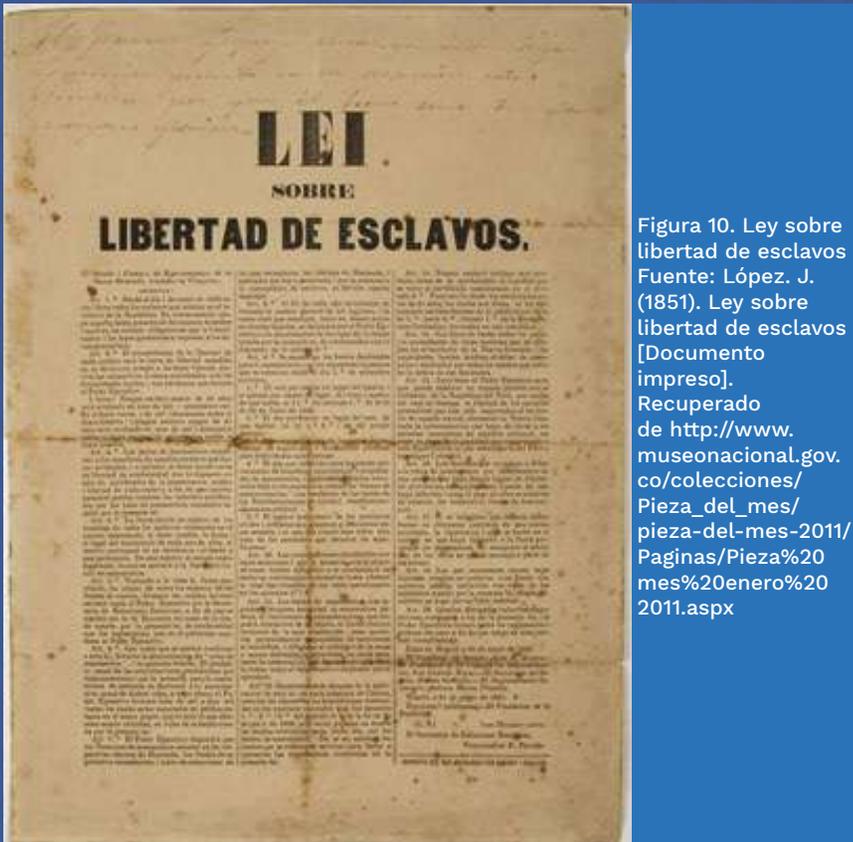


Figura 10. Ley sobre libertad de esclavos
Fuente: López, J. (1851). Ley sobre libertad de esclavos [Documento impreso]. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/colecciones/Pieza_del_mes/pieza-del-mes-2011/Paginas/Pieza%20mes%20enero%202011.aspx

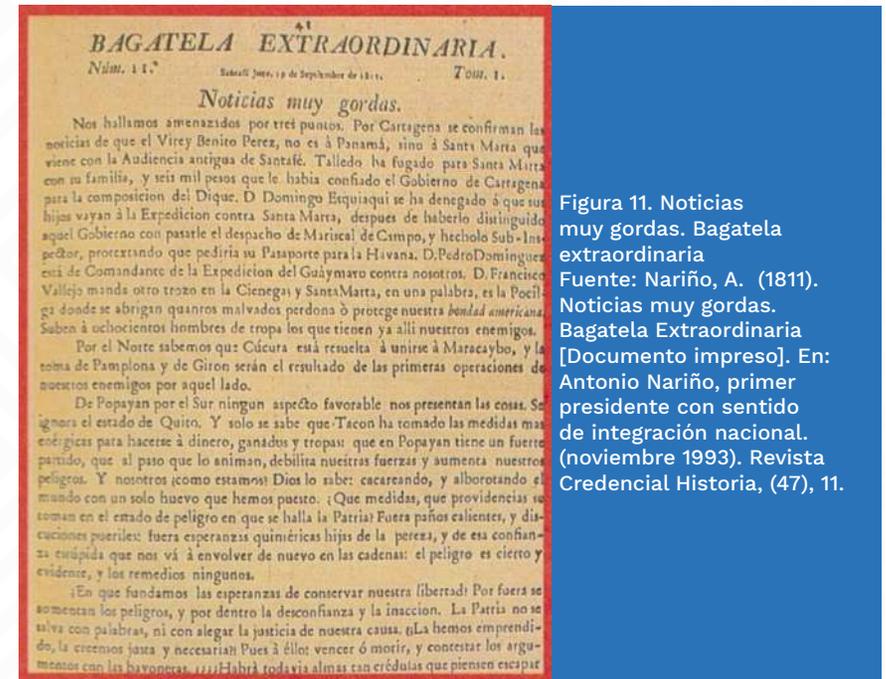


Figura 11. Noticias muy gordas. Bagatela extraordinaria
Fuente: Nariño, A. (1811). Noticias muy gordas. Bagatela Extraordinaria [Documento impreso]. En: Antonio Nariño, primer presidente con sentido de integración nacional. (noviembre 1993). Revista Credencial Historia, (47), 11.



Por medio de una insurgencia cada vez más fuerte, los esclavos y los campesinos vallecaucanos, enfrentaron a los sectores más conservadores en sus intentos por someterlos a nuevas formas de sujeción social. De allí su persistente lucha por el derecho a cultivar libremente el tabaco, que produjo el enfrentamiento contra el Estado republicano y los guardias de los estancos que los llevó a gritar nuevamente en 1830: “¡Viva Bolívar!, ¡mueran los blancos!”, grito que revivió el antiguo temor de la élite frente a una posible “lucha de castas” y que se hizo evidente cuando la élite local enfrentaba las dictaduras de Bolívar y de Rafael Urdaneta, pues los vallecaucanos no sólo negociaron con el Libertador la libertad de los cultivos estancados, sino también la recuperación de las tierras comunales que los terratenientes habían acaparado. La negociación del apoyo a Bolívar abrió para los sectores populares un campo de participación política, que en adelante se hizo recurrente, pues a partir de ese acto aprovecharon las guerras civiles que se realizaron a lo largo del siglo XIX para conquistar los espacios que los sectores señoriales de la élite caucana les negaban. En adelante se unieron con los políticos más liberales para dirimir sus conflictos por el poder, y aprovecharon dichos conflictos para progresar económicamente o para ascender socialmente.

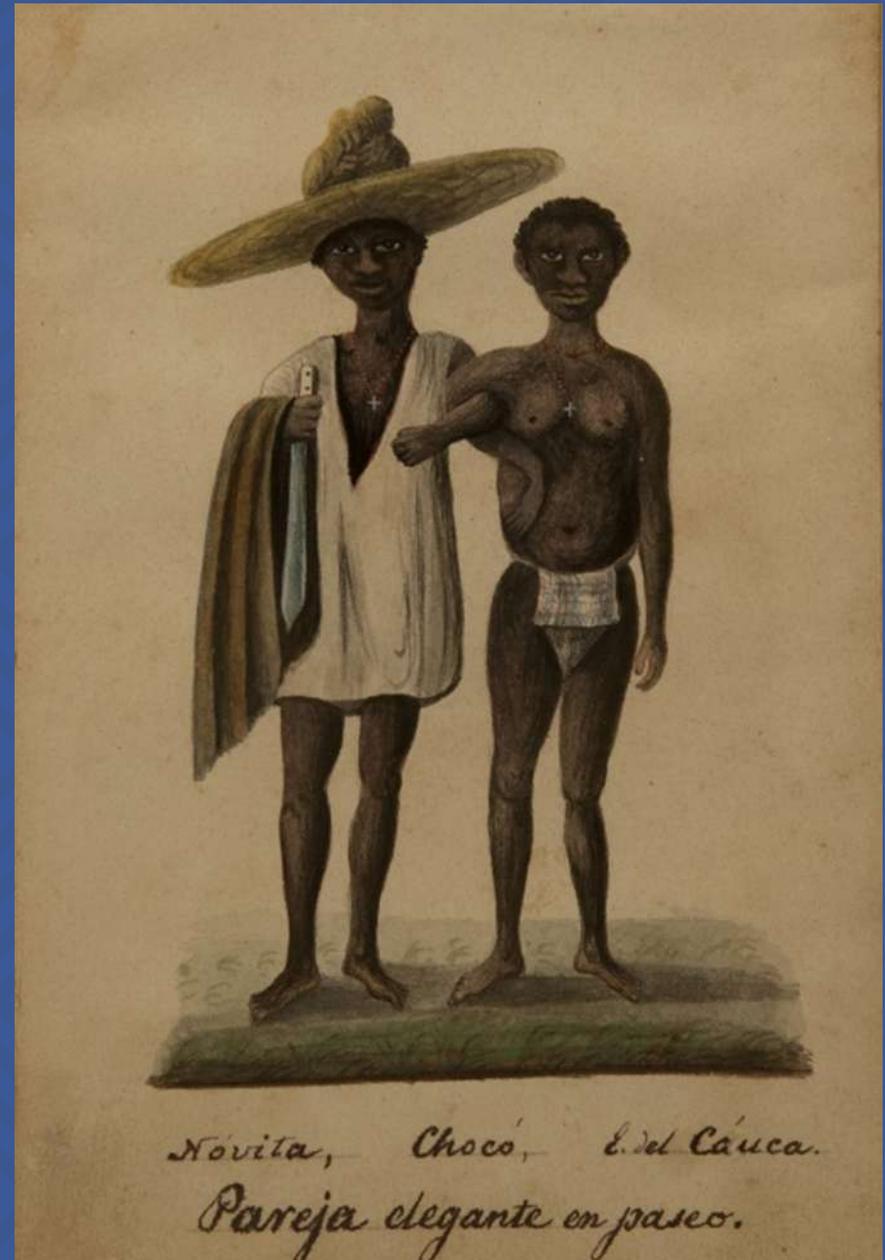


Figura 12. Pareja elegante en paseo. Nóvita, Chocó, Estado del Cauca Fuente: Gutiérrez, J. (1875). Pareja elegante en paseo. Nóvita, Chocó, Estado del Cauca. Tipos colombianos N.º 9 [Acuarela sobre papel blanco]. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/418>



Figura 13. José María Obando Fuente: Roca, R. (1845). José María Obando [Acuarela sobre marfil]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/miniatura-de-jose-maria-obando-ap5258>

Lo cierto es que muchos de los marginados lucharon por un espacio de participación democrática que permitiera abolir la esclavitud y los estancos, mientras que otros buscaban en los campos la posibilidad de acceder a un pedazo de tierra que les garantizara una existencia digna; lo hicieron durante la “Guerra de los Supremos” (1839-1841) al acompañar a José María Obando quien había decretado la libertad de los esclavos de su ejército y, cuando al finalizar la década de los años cuarenta, desarrollaron el proceso de insurgencia social conocido como los “retozos democráticos”

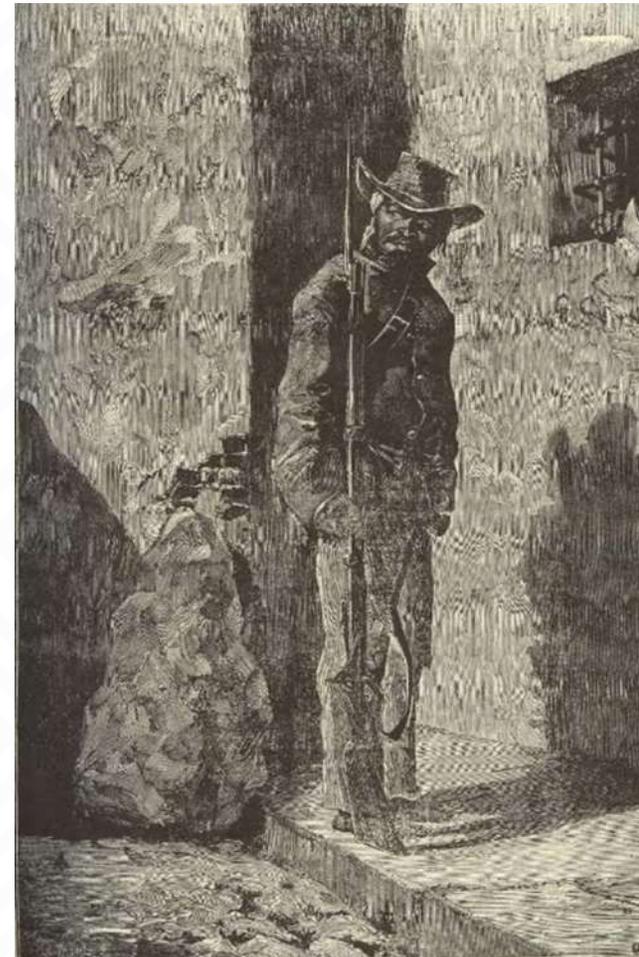


Figura 14. El recluta
Fuente: Urdaneta, A. (1881). El recluta. [Grabado sobre madera]. En: Urdaneta, A. (agosto 1881). Tipos, vistas y otros. Papel Periódico Ilustrado, 1(1), 11. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/314>

Todo esto permitió que los afrodescendientes, mestizos y blancos pobres se vincularan con sectores artesanales urbanos y que, influidos por el discurso liberal, adquirieran la conciencia de que constituían “el pueblo”, base social de la república y, que, como pueblo el 7 de marzo de 1849 lograran el triunfo de José Hilario López, candidato liberal a la presidencia de la República. El triunfo permitió la aplicación del principio de “la soberanía popular”, paradigma del partido que, por estar basado en los principios de “igualdad, libertad, fraternidad”, fue causa de excesos particularmente en las provincias de Buenaventura (Cali) y Cauca (Bugá y Cartago), pero ella también produjo una reforma político social importante: en 1851 se dictó la ley que abolió la esclavitud, largamente luchada por los sectores populares vallecaucanos y se logró la abolición de las contribuciones fiscales que se conservaban desde el período colonial.

De todas maneras, la conquista de la libertad jurídica —el máximo logro de la lucha popular— no implicó la igualdad social, lo que obligó a que muchos de los afrodescendientes tuvieran que seguir luchando al lado de sectores liberales para lograr la igualdad política que la república prometía y que muchos sectores sociales les negaban, impidiendo el ejercicio pleno de la libertad. Ante esto, muchos de los integrantes de los sectores populares debieron refugiarse en los montes y desde ellos siguieron resistiendo hasta lograr la libertad que los creadores de la república les habían prometido y que se negaban a reconocerles por no poner en riesgo la dominación que habían monopolizado desde los inicios de la colonia; esta lucha, dados los avatares de los desarrollos políticos colombianos, se prolongaría hasta el siglo XX.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada para desarrollar los tipos de pensamiento histórico y crítico de los y las estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Identificar y explicar los cambios en la percepción y el papel político de los mulatos, pardos, zambos y mestizos como nuevos actores sociales, en el marco de los procesos de independencia de la Nueva Granada.



Analizar y comprender la conquista de la libertad jurídica como elemento clave del concepto de ciudadanía de la temprana república. Para esto, es importante que se desarrollen indagaciones en torno al cimarronismo, con el fin de establecer debates alrededor de sus causas, características, consecuencias y herencias actuales a escala nacional y regional en Colombia.



Analizar y comparar las formas como las personas esclavizadas alcanzaron la libertad durante la época colonial neogranadina. Para ello, es importante analizar la ley de libertad de vientres indagando su origen, sus implicaciones y su importancia en la lucha de todos los descendientes de África.

Fuente 2. El fantasma de la revolución Haitiana, 2008

Dolcey Romero Jaramillo

Romero Jaramillo, D. (2008). El fantasma de la revolución Haitiana: esclavitud y libertad en Cartagena de Indias, 1812-185. Historia Caribe (8), 19-33.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Por qué el proceso de abolición de la esclavitud, liderado por Gran Bretaña a finales del siglo XVIII, no tuvo solamente un propósito humanitario?
- 2 ¿Cómo fue tratado el asunto de la abolición de la trata de personas y de la esclavitud en el contexto independentista en la Nueva Granada y bajo cuáles objetivos?
- 3 ¿De qué manera incidió la política de abolición de la esclavitud, liderada por Gran Bretaña a finales del siglo XVIII, en los procesos de independencia latinoamericanos a inicios del siglo XIX?
- 4 ¿Por qué la revolución Haitiana constituye un hito en la historia del proceso de independencia de Colombia y en los procesos de América Latina?
- 5 ¿En qué consistieron los acuerdos celebrados entre Alejandro Pétion y Simón Bolívar en 1816 y cuál fue su incidencia en el movimiento independentista de la Nueva Granada?
- 6 ¿Cuáles fueron los verdaderos objetivos de Simón Bolívar al momento de poner en práctica los acuerdos sellados con Pétion en torno a la política de la abolición de la esclavitud?
- 7 ¿Cuál era la visión de Simón Bolívar en torno a los sectores de esclavizados (negros), mulatos y pardos a inicios del siglo XIX en la Nueva Granada?
- 8 ¿Qué relación existió entre la amenaza haitiana de liberación y los procesos de libertad de personas esclavizadas (negros), mulatos y pardos en la Nueva Granada durante los primeros años del siglo XIX?

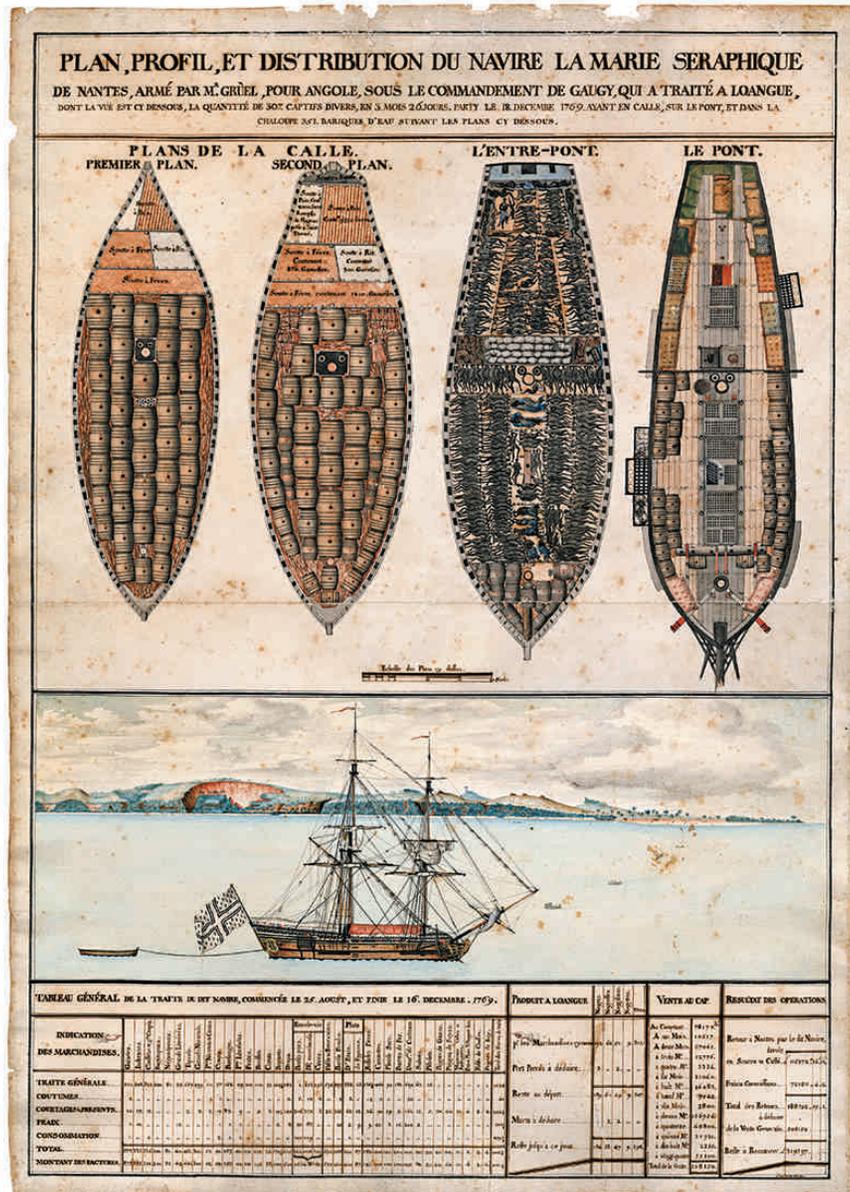


Figura 15. Distribución de La Marie-Séraphique de Nantes, armada por el Sr. Gruel, con destino a Angola, bajo el mando de Gaugy, con 307 cautivos Fuente: Lhermitte, R. (1770). Distribución de La Marie-Séraphique de Nantes, armada por el Sr. Gruel, con destino a Angola, bajo el mando de Gaugy con 307 cautivos [Plano]. Recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural--revista-arcadia/articulo/memorias-vergonzantes-y-verguenzas-de-la-memoria-nueva-exposicion-en-el-museo-del-oro/72121/>

El aspecto más sobresaliente de las relaciones internacionales en las cuatro primeras décadas del siglo XIX, fue sin lugar a dudas la ofensiva emprendida por Inglaterra encaminada a abolir del mundo occidental la trata, y luego la esclavitud misma. Ofensiva que inició a partir de 1807 con la abolición de la esclavitud en los dominios británicos y que completó con una agresiva política diplomática y la puesta en práctica de la represión para atacar y castigar a las naciones que no reconsideraran el mantenimiento de la trata y de la esclavización¹.

Ya restituido en el trono por la decisiva ayuda de los ingleses, el flamante Fernando VII, firmó con estos el 5 de julio de 1814 un tratado de paz, alianza y amistad. En este tratado por claras motivaciones económicas y presión política por parte de los británicos, España se comprometía a “prohibir a sus súbditos que se ocupen en el comercio de esclavos e impedir se conceda la protección de la bandera española a los extranjeros que se empleen en este tráfico”. Posteriormente, en 1815, Inglaterra logró aún con la oposición de las tres potencias católicas —España, Francia y Portugal—, que se incorporara en el acta final del Congreso de Viena una condena unánime al tráfico de esclavos y se comprometieran los 12 plenipotenciarios reunidos allí a “poner término a una calamidad que ha desolado por tanto tiempo a África, envilecido a la Europa y afligido a la humanidad”. No obstante que en Viena no se estableció cuándo ni cómo los países que se dedicaban a la trata la abolirían, por lo menos la presión de Inglaterra se fortaleció, así hubiese sido en términos morales.

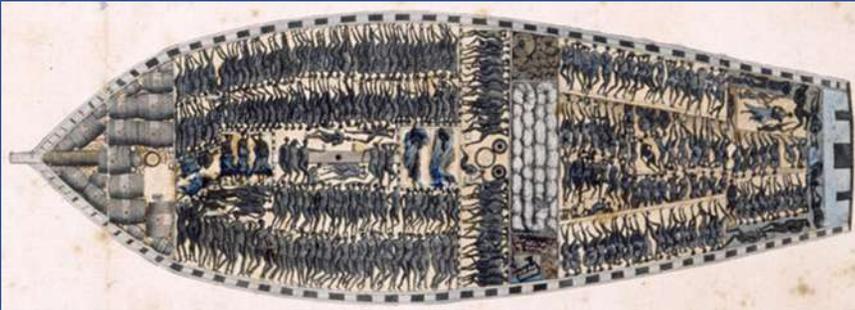


Figura 16. Distribución de La Marie-Séraphique de Nantes, armada por el Sr. Gruel, con destino a Angola, bajo el mando de Gaugy, con 307 cautivos Fuente: Lhermitte, R. (1770). Detalle. Distribución de La Marie- Séraphique de Nantes, armada por el Sr. Gruel, con destino a Angola, bajo el mando de Gaugy con 307 cautivos [Plano]. Recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/memorias-vergonzantes-y-verguenzas-de-la-memoria-nueva-exposicion-en-el-museo-del-oro/72121/>

Este impresionante vuelco en relación con la esclavitud, estuvo determinado por las necesidades impuestas por el progreso económico de la propia Inglaterra. Una de las consecuencias internas e inmediatas de la Revolución Haitiana, fue la ruina de las plantaciones de caña, lo cual permitió a Cuba asumir el liderato en la producción azucarera mundial, convirtiéndose de esta manera en la mayor competidora de la también producción azucarera británica que ya, desde finales del siglo XVIII, había evidenciado continuos estados deficitarios.

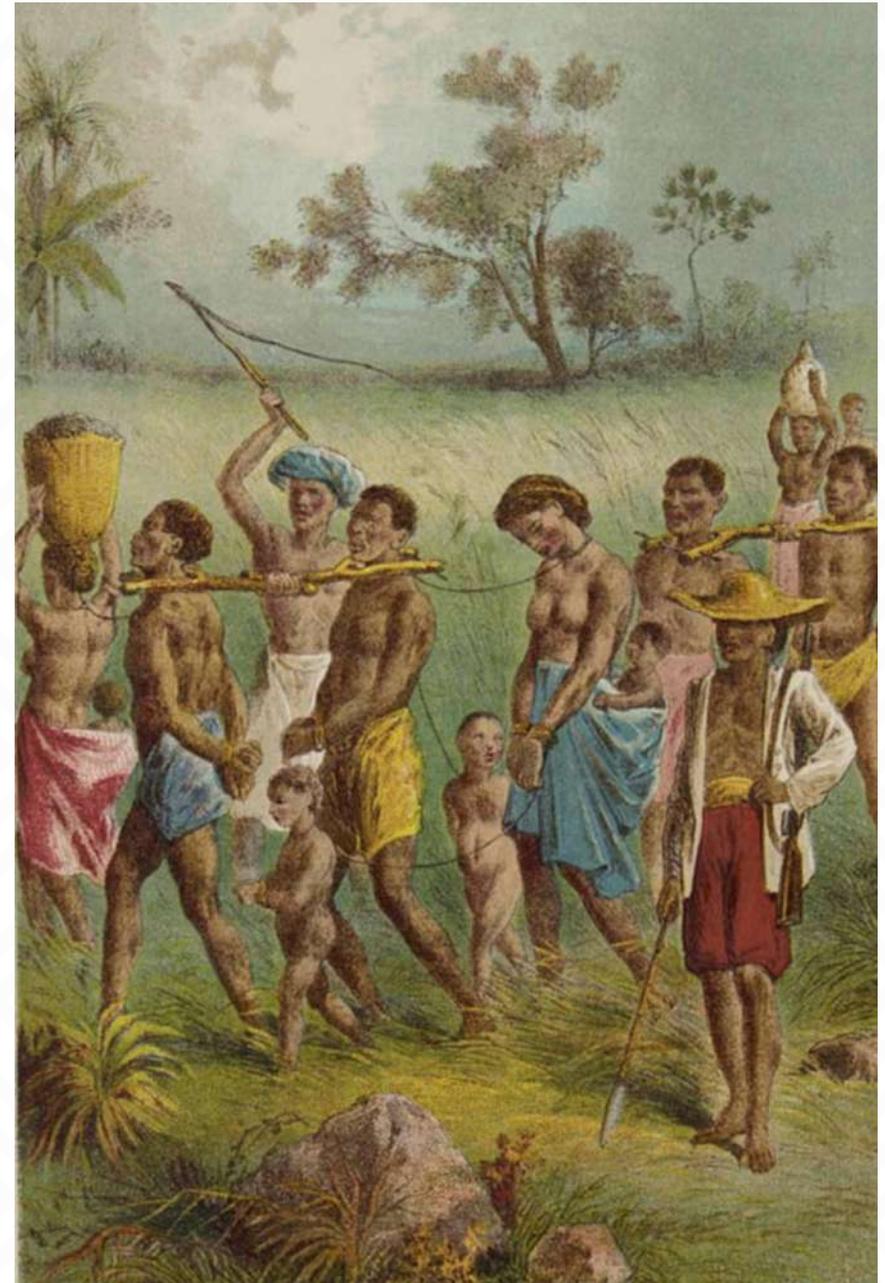


Figura 17. Banda de cautivos conducidos a la esclavitud Fuente: Banda de cautivos conducidos a la esclavitud [Calcografía]. (s. f.). Recuperado de https://www.europeana.eu/item/2022362/_Royal_Museums_Greenwich__http__collections_rmg_co_uk_collections_objects_254990

De acuerdo con el diagnóstico británico, la base de la competencia y del desarrollo de la industria azucarera cubana se sustentaba en la facilidad para obtener la mano de obra esclavizada. En consecuencia, los sectores dirigentes de esta industria iniciaron una campaña abolicionista —disfrazada con un ropaje humanitario, pero con un trasfondo económico— durante toda la primera mitad del siglo XIX con el propósito de lograr esencialmente dos objetivos: debilitar y eliminar la competencia cubana y asegurar que el comercio mundial no escapara del dominio británico. Existían además dos razones adicionales para que Inglaterra asumiera en las nuevas circunstancias —generadas por el tránsito del capitalismo comercial al industrial— su posición pro-abolicionista: Los intereses capitalistas ingleses necesitaban nuevos mercados para sus productos, y la esclavitud, por principio, impedía la apertura de éstos. Por otro lado, se había iniciado la colonización inglesa de África y se requería de la mano de obra esclava para su beneficio en el propio continente africano. Como era de suponer, la trata le impedía la concreción de este propósito².

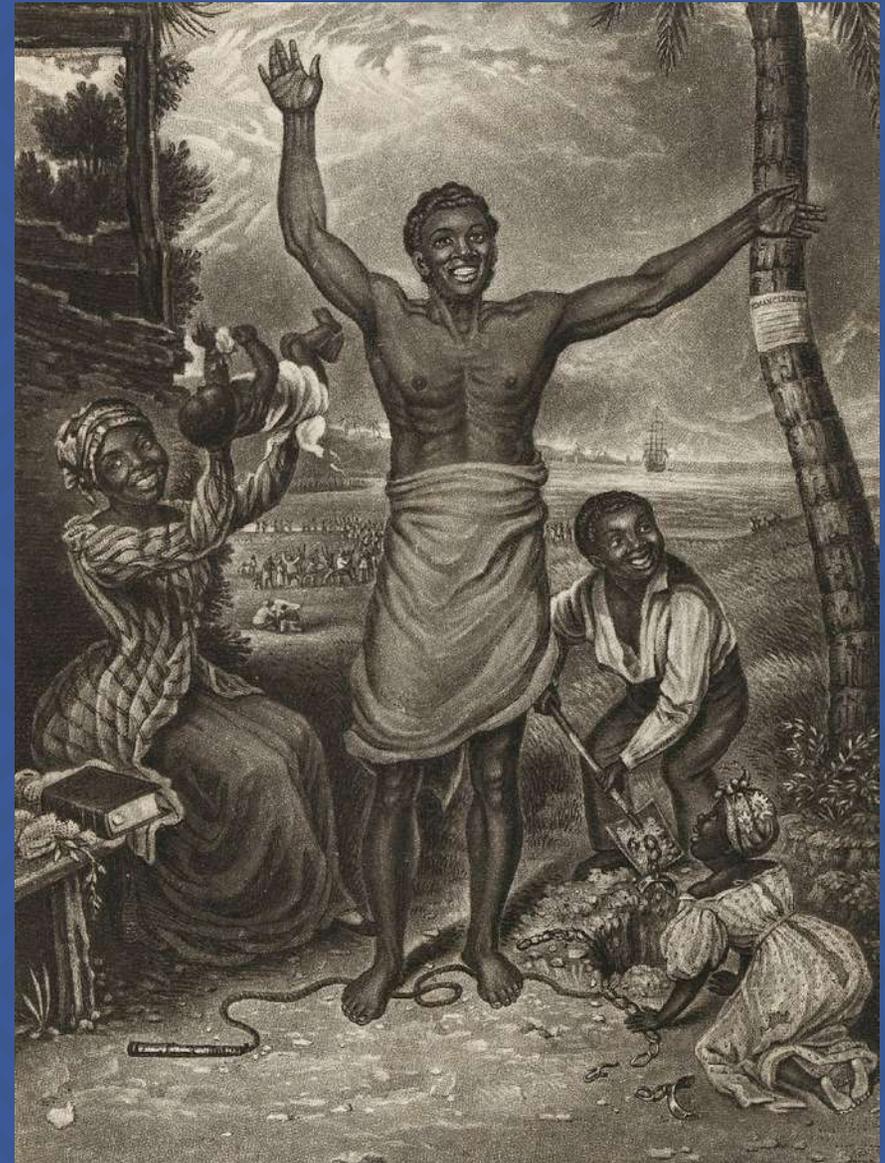


Figura 18. El 1 de agosto Fuente: El 1 de agosto [Grabado]. (s. f.). Recuperado de https://www.europeana.eu/item/2022362/_Royal_Museums_Greenwich_http_collections_rmg_co_uk_collections_objects_255011

² Véase Barcia, M. del C. (1987). *Burguesía esclavista y abolición* (p. 123). La Habana, Cuba: Ediciones Ciencias Sociales; Moreno García, J. (1990). *El informe de la Junta Consular de Agricultura y Comercio de la Habana y la abolición del tráfico de esclavos* (p. 57). Departamento de Historia Contemporánea, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid.



De esta forma y sin el menor beneficio de inventario, Inglaterra, después de ser la principal potencia negrera durante la mayor parte del siglo XVIII, se convertía en la abanderada de la abolición de la esclavitud. De ahí que, ejerciendo el poder que ostentaba de ser el país más desarrollado del siglo XIX, impuso al resto de las naciones la necesidad de acabar con la esclavitud. El Congreso de Viena de 1814, brindó a los ingleses el primer espacio para obtener de todas las potencias asistentes el “compromiso” para abolir la trata. Pero antes de que los ingleses, por conveniencias económicas, tomaran la decisión de oponerse a que continuara la trata, en Latinoamérica ya se habían generado actitudes y posiciones abolicionistas desde finales del siglo XVIII. Por ejemplo, en 1797, año en que tuvo lugar en Venezuela el levantamiento o conspiración liderada por Manuel Gual y José María España, quienes contaron con el acompañamiento y la influencia del exiliado y republicano español Juan Bautista Picornell, quien, como buen ilustrado, era fanático de Rousseau y del conjunto de los enciclopedistas.

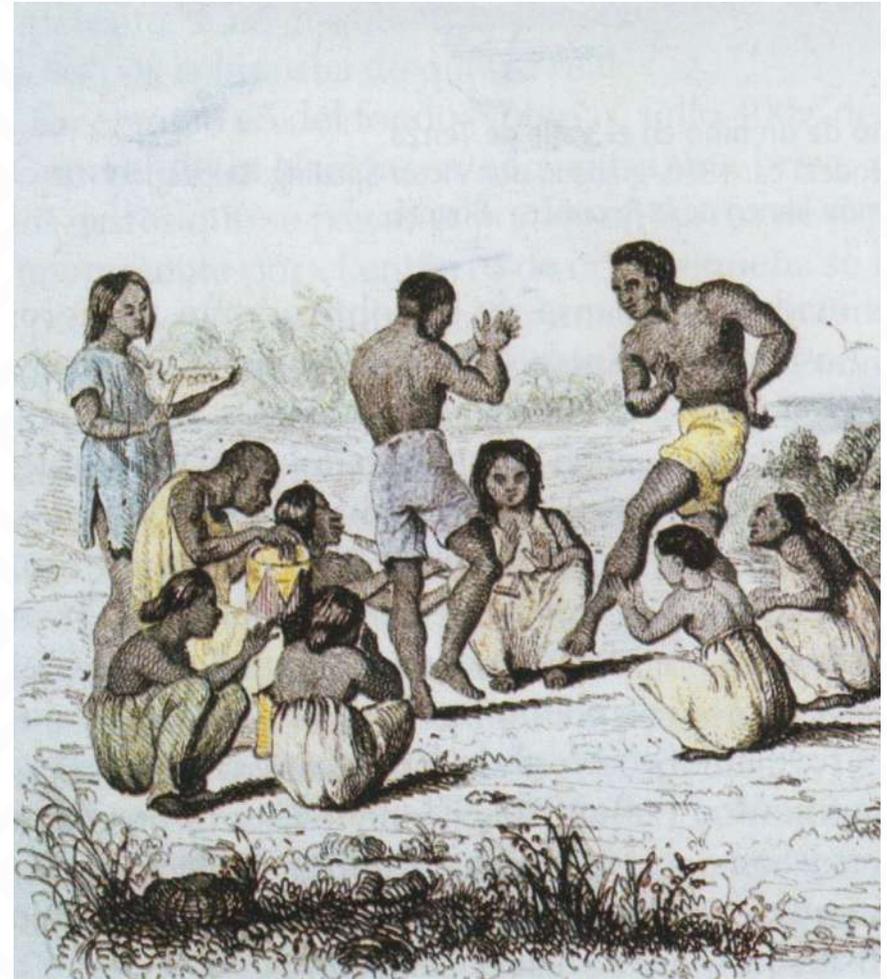


Figura 19. Velorio o baile del angelito Fuente: Orbigny, A. (1886). Detalle. Velorio o baile del angelito [Grabado en acero]. En: Credencial. (noviembre 2002). Muerte, salud y beneficencia. Revista Credencial Historia, Edición (155), 148.



Reclutando pardos y blancos pobres, campesinos y pequeños propietarios, la conspiración esgrimió entre otras, la consigna de la igualdad, la libertad, la armonía entre las clases y la abolición inmediata de la esclavitud, por considerarla contraria a la humanidad³. Es importante aclarar que esta propuesta de abolición estuvo vinculada a la prestación del servicio militar al lado de la causa revolucionaria⁴. Este aspecto se constituyó más tarde en uno de los que retomaría Bolívar como requisito para darle libertad a los esclavizados que se unieran al ejército patriota. Catorce años más tarde, las propuestas de Gual y España serían recogidas e incluidas en la también Constitución Republicana de 1811, que en un tono igualitario abolió no sólo todas las ventajas y todas las expresiones legales de la discriminación racial, sino también la trata de personas esclavizadas⁵.

CONSTITUCION
DEL ESTADO DE
CARTAGENA DE INDIAS

SANCIONADA

*En 14. de Junio del año de 1812.
Segundo de su Independencia.*



CARTAGENA DE INDIAS: EN LA IMPRENTA
DEL CIUDADANO DIEGO ESPINOSA

³ Lynch, J. (1984). El pensamiento político de la Ilustración y su influencia en la independencia Hispanoamericana. En: Hispanoamérica 1750-1850, Ensayos sobre la sociedad y el Estado (p. 61). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

⁴ Lynch, J. (2001). América Latina, entre la colonia y la nación (p. 234). Barcelona, España.

⁵ Lynch, J. (1984). El pensamiento político de la ilustración y su influencia en la independencia Hispanoamericana. En: Hispanoamérica 1750-1850. Ensayos sobre la sociedad y el Estado (p. 61). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Figura 20. Portada Constitución del Estado de Cartagena de Indias. Fuente: Suprema Junta de Cartagena de Indias. (1812). Portada Constitución del Estado de Cartagena de Indias [Documento impreso]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/palabras-que-nos-cambiaron/texto004a.html>

Algunas de las juntas que surgieron en Latinoamérica como respuesta a la ausencia de poder y crisis de 1808 en España, incluyeron entre sus reivindicaciones medidas que apuntaban hacia la abolición. La abolición del tráfico de esclavizados fue declarada por la Junta Suprema de Caracas de 1810, en el mismo año por Hidalgo en México, el Congreso Chileno en 1811 y el de Buenos Aires en 1812⁶. La ola abolicionista también tocó las puertas del Congreso Constituyente de Cádiz, en donde el representante de México propuso sin ningún éxito la abolición del comercio de esclavizados. Indudablemente, de toda esta situación internacional estaban enterados Bolívar y la élite criolla neogranadina que ya había iniciado la lucha por la independencia y por supuesto también la del Caribe Colombiano, región en que por primera vez en la actual Colombia se legisló en torno al tema de la abolición; nos referimos a la Constitución Cartagenera de 1812.



Figura 21. Batalla de Boyacá. Fuente: Espinosa, J. (1840). Detalle. Batalla de Boyacá. [Óleo]. En: Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Historia de la Independencia de Colombia. Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I (p. 128). Bogotá: MNR Ediciones.

⁶ Mellafe, R. (1964). La esclavitud en Hispanoamérica (p. 63). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria, Eudeba.



La lucha por la independencia emprendida por los diferentes países latinoamericanos a finales de la primera década del siglo XIX, coincidió y se desarrolló paralelamente a la situación internacional ligeramente descrita en los párrafos anteriores. Por ello, si se quería estar a tono con la situación internacional jalonada por la potencia más desarrollada del siglo XIX, los sectores enfrentados debían incorporar

en sus consignas y programas el delicado tema de la libertad de los esclavizados; especialmente el bando de los patriotas, quienes frente al ofrecimiento de España de la libertad a los esclavizados que defendieran la causa real, tuvieron la necesidad no sólo de salirle al paso a tal ofrecimiento, sino también de ganarse a la población esclavizada para fortalecer su aparato militar.



Figura 22. La batalla de Vertières Fuente: La batalla de Vertières [Acuarela]. (s. f.). Recuperado de <http://haiti.niooz.fr/flashback-18-nov-2019-vertieres-le-18-novembre-1803-devait-marquer-avec-succes-la-fin-de-l-expedition-de-st-domingue-pour-toujours-mais-helas-37847373.shtml>

En la propuesta de otorgar la libertad a los esclavizados surgida en medio de las luchas de independencia, también tuvo mucho que ver la Revolución Haitiana, ya que de la misma manera que los defensores del

Antiguo Régimen en Europa tomaron prevenciones para no ser impactados por el contagio revolucionario de los franceses, así también la mayoría de las elites latinoamericanas de las primeras décadas del siglo XIX, se aterrorizaron con el ejemplo haitiano.



Figura 23. Faustino I, rey de Haití Fuente: Faustino I, rey de Haití [Grabado]. (Hacia 1785). Recuperado de https://www.europeana.eu/es/item/92062/BibliographicResource_1000126190954

La Revolución Haitiana constituye un hito en la historia de América, y en especial en lo relacionado con el largo y difícil proceso de extinción de la esclavitud. Fue la única revolución de esclavizados triunfante en toda la historia de la humanidad; la primera nación de América en derrotar al colonialismo europeo y obtener la libertad y la única revolución llevada a cabo por personas, hasta ahora esclavizadas, lo cual devino en un mito y en un temor que estuvo presente en toda el área alrededor del Caribe durante los años siguientes. Los primeros en poner en práctica la solidaridad latinoamericana fueron los haitianos; por ello durante las múltiples rebeliones populares surgidas a finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, era frecuente que los gobiernos coloniales acusaran a los insurgentes de recibir apoyo de Haití. En efecto, todavía en la tercera década del siglo XIX, las recién creadas repúblicas latinoamericanas recurrieron a la ayuda haitiana. México, Nueva Granada, Venezuela y Cuba, fueron algunos de los beneficiados ⁷. La revolución Haitiana demostraba ser un evento único en la historia afroamericana; uno que nunca se repitió y que a la postre se convertiría en la única revolución esclava triunfante que accedía al poder.

⁷ Grafenstein Gareis, J. V. (1977). Nueva España en el circuncaribe, 1779-1808. Revolución, competencia imperial y vínculos intercontinentales (p. 252). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

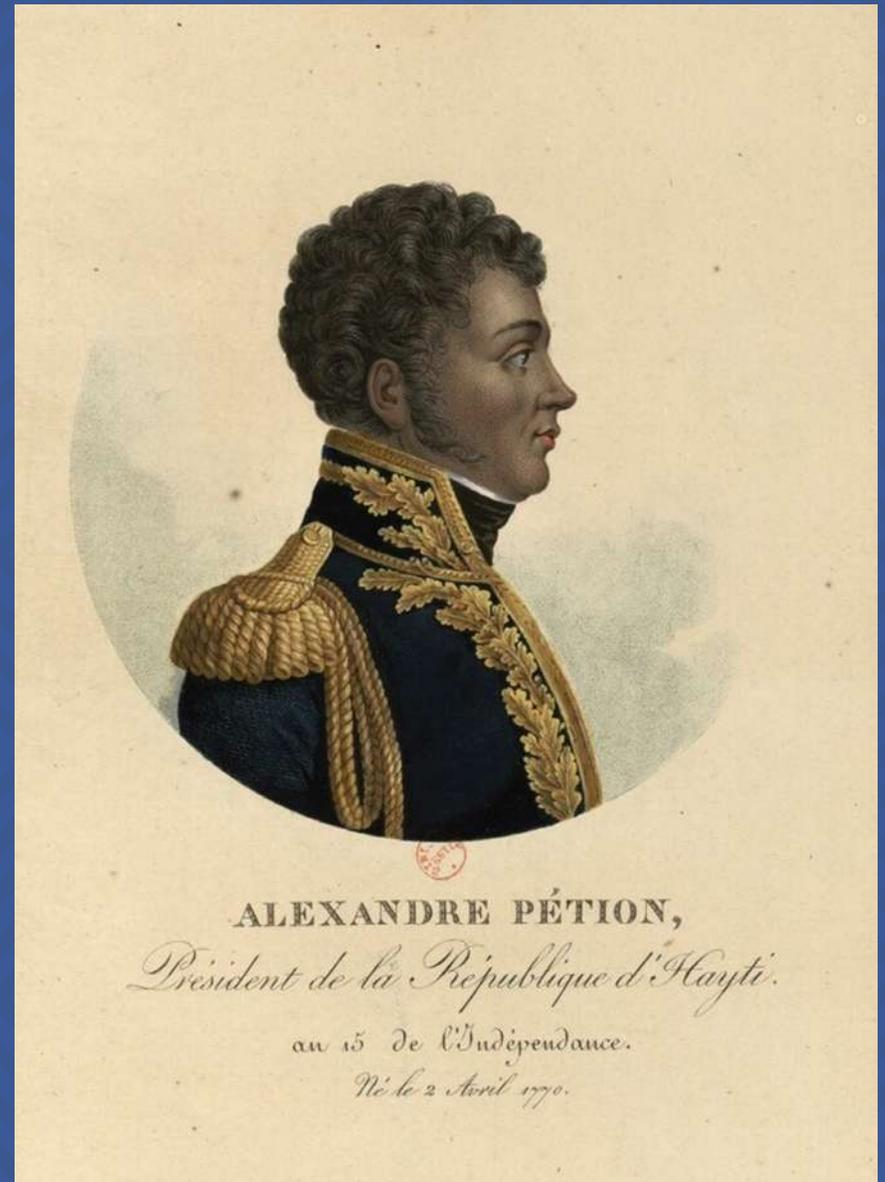


Figura 24. Alexandre Pétion, presidente de la república de Haití. Fuente: Alexandre Pétion, presidente de la república de Haití [Grabado punteado y coloreado]. (s. XIX). Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6950303h#>

Por haber sido Haití la primera nación en liberarse del colonialismo europeo en febrero de 1816, Bolívar y Alejandro Pétion llegaron a un sugestivo e interesante acuerdo. El presidente afro de la primera república de América se comprometió a entregar varios miles de mosquetes, pólvora, balas y pedernal, una imprenta y provisiones, a cambio de la promesa de Bolívar de que, dado el caso de salir victorioso en su empresa de liberar a Venezuela y la Nueva Granada, él emanciparía a todos los esclavos de todas las regiones donde su bandera ondeara. De este acontecimiento, parte de nuestra historiografía construyó un enorme mito que incluso, en algunas oportunidades, ha llegado a los extremos de interpretar y explicar la discusión y aprobación de la Ley de Partos en 1821, como una resultante no sólo de la generosidad de Bolívar, sino también como parte de su compromiso con el presidente haitiano, para retribuirle su apoyo a la causa de la libertad⁸.

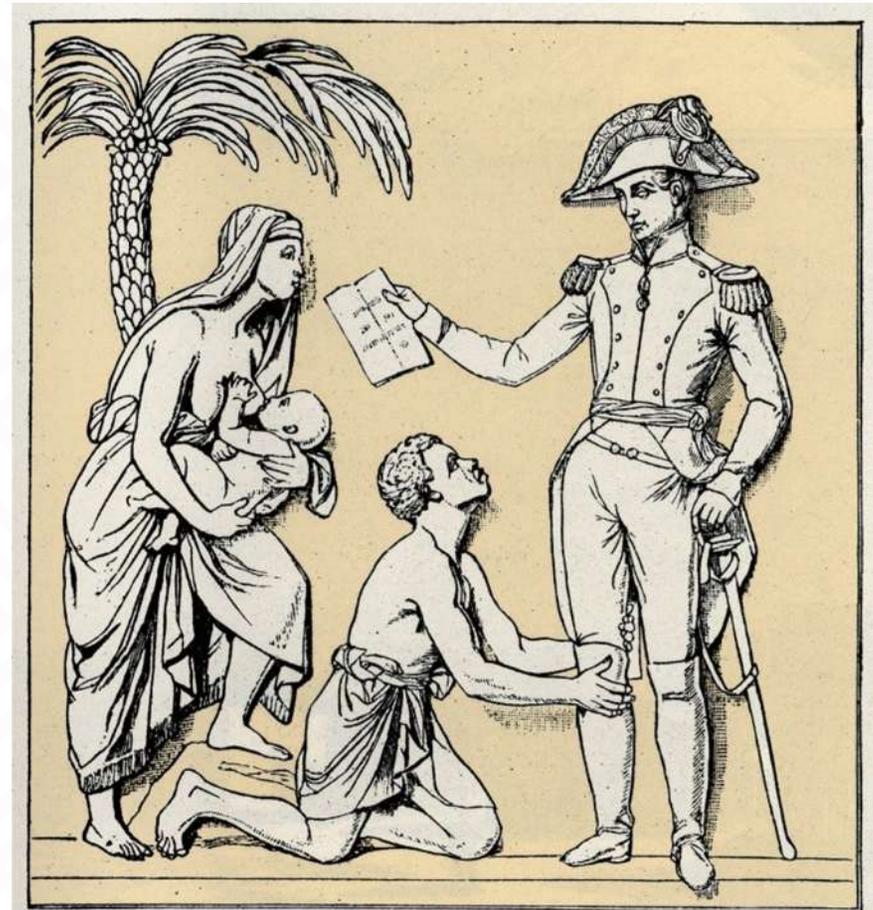


Figura 25. Abolición de la esclavitud Fuente: Tenerani, P. (s. XIX). Abolición de la esclavitud [Litografía]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-212/algunas-anecdotas-del-libertador>

⁸ Véase: Lynch, J. (2001). América Latina, entre colonia y nación (p. 234). Barcelona, España: Editorial Crítica; Bierck, H. (1977). Las pugnas por la abolición de la esclavitud en la Nueva Granada. En: El siglo XIX en Colombia visto por historiadores norteamericanos (p. 166). Medellín, Colombia: Editorial la Carreta; Sharp, W. (1968). El negro en Colombia: Manumisión y posición social. Razón y fábula, (8), 94.

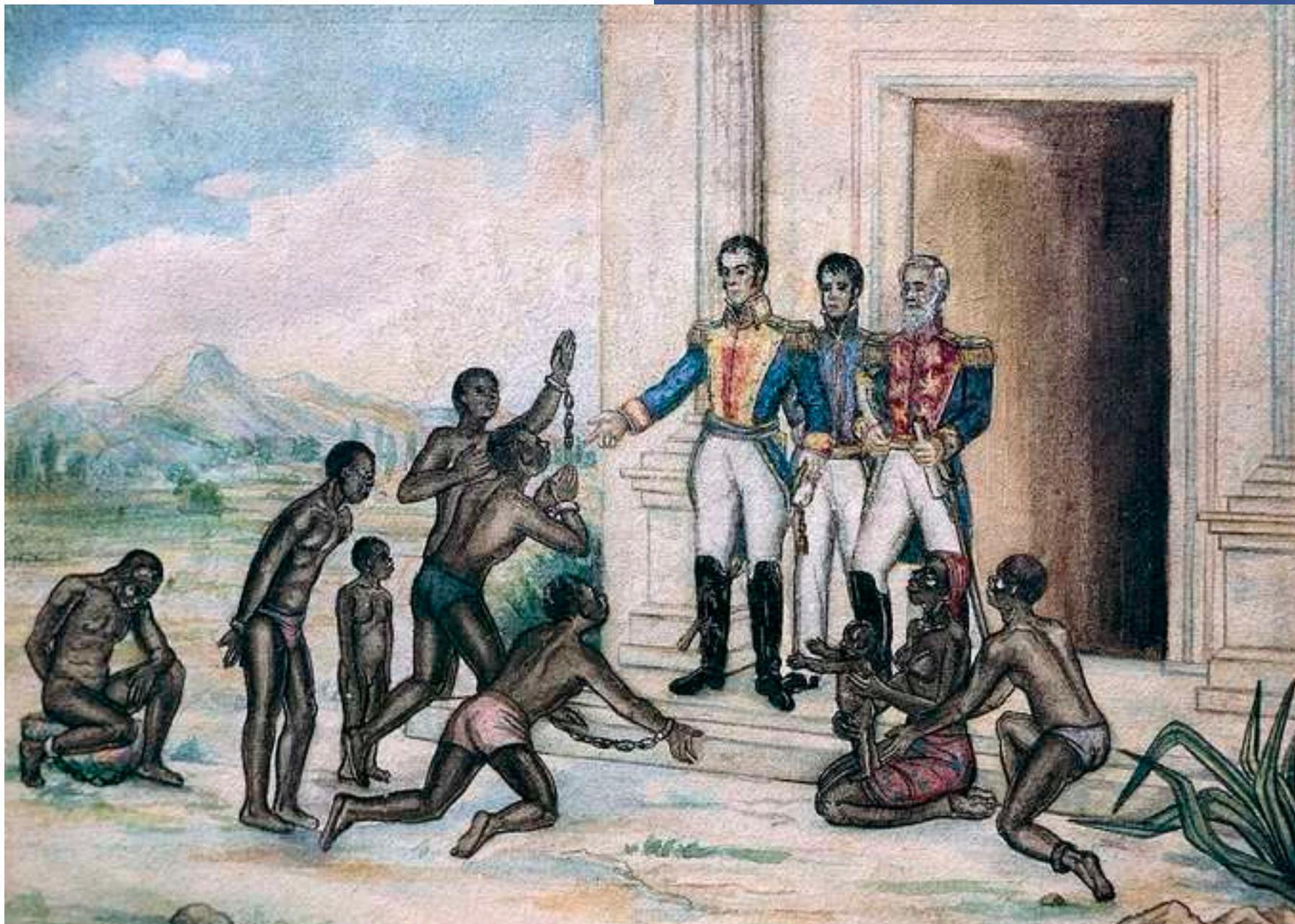


Figura 26. Liberación de esclavos de Simón Bolívar Fuente: Fernández, L. (s. XIX). Liberación de esclavos de Simón Bolívar [Acuarela sobre papel]. Recuperado de <https://pbs.twimg.com/media/EgWQngAWoAAhCI2?format=jpg&name=small>

Pero en una relectura de las fuentes, la imagen benefactora y generosa del libertador en relación con los esclavizados, comienza a desdibujarse y en cambio surge la posición del estratega militar, quien, frente al problema de la esclavización, antepuso sus intereses políticos y militares, antes que lo estrictamente humanitario. Por ello, y sugiriendo cierta conexión entre la palabra comprometida y las primeras manifestaciones abolicionistas de Bolívar, Harold Bierck plantea que cuatro meses después del citado compromiso, Bolívar expidió su primera proclama de emancipación; y la segunda en julio del mismo año de 1816⁹.

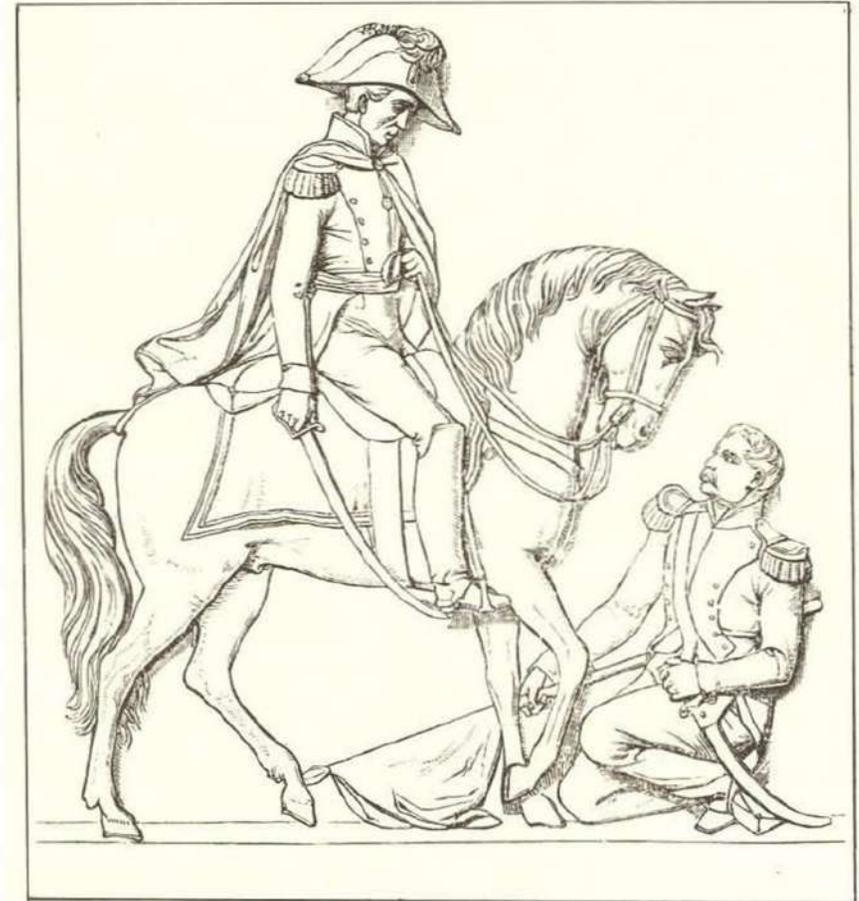
Pero los motivos que movían las primeras manifestaciones de Bolívar en favor de la libertad de los esclavizados no eran precisamente el de su compromiso con Pétion, sino la táctica política de salirle al paso a la propuesta realista de septiembre de 1815 de ofrecer libertad a los esclavizados a cambio de su vinculación a la causa española¹⁰. Y en un contrapunteo de táctica y estrategia política, Bolívar responde

en enero de 1816 con su ofrecimiento de libertad¹¹.

⁹ Bierck, H. Op. cit., p. 170.

¹⁰ Lecuna, V. (1929). Cartas del libertador, Tomo 1 (Carta 103, 1815, pp. 190-201). Caracas, Venezuela: Tipografía del Comercio.

¹¹ Lecuna. Op. cit. Carta 105, 1816, pp. 211-216.



El derecho de la guerra me autoriza para tomar justas represalias; pero yo, lejos de competir en maleficencia con nuestros enemigos, quiero colmarlos de generosidad por la centésima vez.

(Carta del Libertador al virey Sámano, después de la victoria de Boyacá.)

Figura 27. Máximas y pensamientos de Bolívar Fuente: Urdaneta, A. (Atribuido). (1881). Sin título [Litografía]. En: Urdaneta, A. (noviembre 1881). Máximas y pensamientos de Bolívar. Papel Periódico Ilustrado. Año 1(4), 60.

A partir de este momento y hasta 1828, el libertador mostrará en algunos momentos, ciertos destellos abolicionistas. Destellos que siempre estuvieron determinados por las necesidades y ventajas que le iban imponiendo el ritmo de los acontecimientos del proceso de independencia. Pero paralelamente a esta posición, también se mostraba el Bolívar que manifestaba una actitud peyorativa, con prejuicios y temores frente al hombre negro, producto tal vez

de las prevenciones que generaba en las élites y los dirigentes criollos de la época, el fantasma y la amenaza de que se repitiera el fenómeno haitiano. Al igual que los ilustrados caribeños de las primeras décadas del siglo XIX, Bolívar estaba convencido de que la esclavitud era un mal social, que había que extirpar antes de que sucediera lo de Haití. En otras palabras, su actitud era más política que humanitaria.



Figura 28. Batalla de Ayacucho Fuente: Tovar, M. (Hacia 1890). Batalla de Ayacucho. [Óleo]. Recuperado de <https://reporteobligado.com/cusco-videofotografia-de-la-batalla-de-ayacucho>

A pesar del supuesto pacto de caballeros con el gobierno haitiano, el libertador, al realizar un balance de las naciones americanas para examinar las posibilidades de éxito frente a una eventual confrontación global con España, hacía el siguiente análisis de la Nueva Granada: "Sus costas están inquietadas por todas las naciones, por todos los europeos cuyas costas nos circundan, por los africanos de Haití cuyo poder es más fuerte que el fuego primitivo"¹². Al referirse al Perú, aseguró que "allí la cosa es tan intrincada y horrible como la de los negros de Haití que por donde se le mire no presenta más que horrores, desgracias y ninguna esperanza"¹³". En una carta de 1820 dirigida al general Santander le prevenía sobre lo impolítico que resultaba mantener la esclavitud: "Los ejemplos sacados de la historia demuestran que todo gobierno libre que comete el absurdo de mantener la esclavitud es castigado por la rebelión y algunas veces con el exterminio como en Haití"¹⁴". Posteriormente alentó al mismo Santander sobre "el peligro que representaba para la Nueva Granada, el que los esclavos alborotaran el avispero, pues resultaría lo de Haití en donde la avaricia de los colonos hizo la revolución, porque la república francesa decretó la libertad y ellos la rehusaron y a fuerza de resistencia incitaron a los partidos enemigos"¹⁵".



Figura 29. Rebelión general de los negros. Masacre de los blancos [Grabado]. (Después de 1789). En: Saint-Domingue, ou histoire de ses révolutions (portada). (Después de 1789). París, Francia: Imprenta de Chez Tigner. Recuperado de <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimon/archives/SCH13144.dir/SCH13144.pdf>



Figura 30. Rebelión de esclavos en Santo Domingo. Fuente: Rebelión de esclavos en Santo Domingo [Grabado]. (Hacia 1791). Recuperado de <https://flipboard.com/@HistoriaNG/la-rebeli-n-de-los-esclavos-de-haiti/a-UbPPdrOjQsypSwXeJ6dG8A%3Aa%3A2087524548-1733bbe9f8%2Fcom.es>

¹² Lecuna. Op. Cit. Tomo 111, Carta 520, 1820, pp. 126-128.

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.* Tomo II. Carta 304, 1820, p. 152.

¹⁵ *Ibíd.* Tomo II. Carta 318, 1820, p. 180.



Frente al problema de la participación de los esclavizados en la guerra de independencia, Bolívar fue pragmático, e incluso amenazó con reducir a servidumbre a aquellos que se rehusaran tomar las armas: si los negros deseaban sinceramente la libertad, debían estar dispuestos a luchar o a morir por ella; de allí su decreto de 1816: “El nuevo ciudadano que rehúse tomar las armas para cumplir con el sagrado deber de defender su libertad, quedará sujeto a servidumbre, como también sus hijos menores de 14 años, su mujer y sus padres ancianos¹⁶”.

La proclama de Bolívar garantizaba libertad sólo a aquellos que expusieran sus vidas. Bolívar veía en la liberación de los esclavos un bien en sí mismo, al igual que un arma política contra el enemigo, que también le estaba proponiendo a los esclavizados la libertad; pero veía también en el servicio militar una oportunidad para disminuir la población negra¹⁷.



¹⁶Ibid., p. 312.

¹⁷Ibid., p. 31.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada para desarrollar los tipos de pensamiento histórico y crítico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Comprender los elementos que se dirimían en la definición de la categoría ciudadanos en la temprana república y las tensiones sociales y políticas generadas por su adquisición.



Comparar y contrastar las luchas por la libertad emprendidas por descendientes africanos como Benkos Biohó, en San Basilio de Palenque (provincia de Cartagena), y Alejandro Pétiou, en Haití.



Analizar por qué Haití, a pesar de que desarrolló un proceso histórico único de levantamiento de personas esclavizadas en favor de su libertad, es el país más pobre de América en la actualidad.



Fuente 3. Los xefes de los pardos, 2012

Jorge Conde Calderón

Fragmento de Conde Calderón, J. (2012). Los xefes de los pardos: la consolidación de un sector social intermedio durante la independencia de Cartagena. *Historia y Sociedad Caribe* (23), pp. 147-173.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué relación existió entre las reformas borbónicas y la concepción de libertad de los denominados libres de todos los colores en la Nueva Granada?
- 2 ¿De qué instrumentos se valieron los libres de todos los colores para ser categorizados como ciudadanos, en los primeros años del siglo XIX, en la Nueva Granada?
- 3 ¿Quiénes eran los pardos y cómo fue su vinculación a las dinámicas sociales de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII?
- 4 ¿Qué características tenía la categoría de vecino y qué implicaciones tuvo en los procesos de movilidad social y libertad de los sectores de esclavizados (negros), mulatos y pardos de la Nueva Granada en los primeros años del siglo XIX?
- 5 ¿Qué situaciones positivas o negativas traía consigo la categoría de vecino a los sectores esclavizados, mulatos y pardos de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX?
- 6 ¿Por qué se consideraba importante la participación de los pardos en las dinámicas económicas de Cartagena a inicios del siglo XIX?

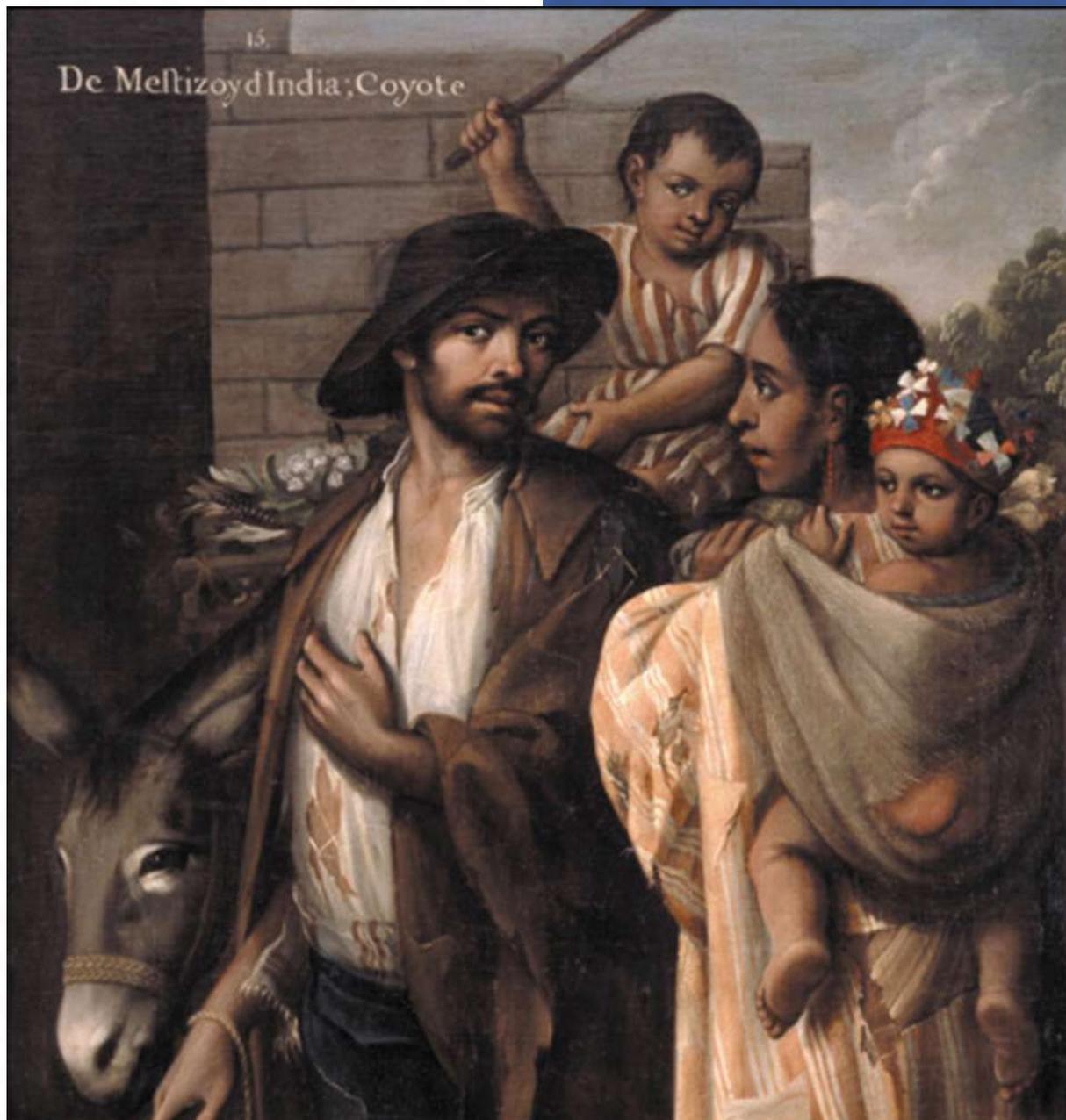


Figura 31. De mestizo y de india Coyote. Fuente: Cabrera, M. (1715-1768). De mestizo y de india Coyote. [Óleo sobre tela]. Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/la-raza-en-los-cuadros-de-castas-en-la-nueva-espana?idiom=es>

Como parte de la liberalidad política de los Borbones, pardos y mulatos, pero también zambos y negros libres, en otras palabras los libres de todos los colores fueron incorporados a las clases del pueblo o el estado llano, a través de instituciones como las milicias que reforzaban su calidad de vecinos. En muchos lugares el hecho generó tensiones y conflictos entre esos sectores

y las autoridades y nobles o notables locales, quienes vieron amenazados sus privilegios y estatus social. La mayoría de las veces las confrontaciones mantuvieron como argumento central el desconocimiento de los derechos de los libres de todos los colores debido a creencias que sancionaban de manera negativa la “mezcla de sangre”, la esclavitud de sus ancestros o simplemente, la “mancha de sangre negra”.



Figura 32. Señora principal con su negra esclava Fuente: Albán, V. (1783). Señora principal con su negra esclava. [Óleo sobre tela]. Recuperado de <http://artecolonialamericano.az.uniandes.edu.co:8080/artworks/4232>

No obstante, los pardos participaron y fueron incluidos enfrentando prejuicios sociales como el señalado arriba. Aunque esto no significó que la sociedad dejara de ser jerarquizada. Por el contrario, mantuvo una concepción vertical de los oficios, obsesionada por cuestiones de honor y reputación, en la cual todos sus integrantes se esforzaban en demostrar la pureza de su estado y el valor de sus actividades, a las que buscaban distinguir (y elevar) de las actividades de los demás¹¹. Lo significativo del caso fue que como consecuencia de esa política del reformismo borbónico la mayoría de pardos, en su carrera por ser aceptados socialmente, también se apropiaron y practicaron tales valores hasta el punto de que a finales del siglo XVIII constituían una subdivisión o calidad del estamento español¹².

¹¹Herzog, T. (2002). Vecindad y oficio en Castilla: la actividad económica y la exclusión política en el siglo XVIII. En: J. Fortea, J. Gelabert y T. Mantecón (Comp.). Furor et Rabies: violencia, conflicto y marginación en la edad moderna (p. 240). Santander, Colombia: Universidad de Cantabria.

¹²Guarisco, C. El reformismo borbónico y la participación política de indios y estado llano en el Valle de México. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 40(2003), 97-121; Kuethé, A. (1971). The status of the free pardo in the disciplined militia of New Granada. *Journal of black history*, 2(56), 105-117; Vinson III, B. (2005). Los milicianos pardos y su relación estatal durante el siglo XVIII en México. En: J. Ortiz Escamilla (Coord.). *Fuerzas militares en Iberoamérica, siglos XVIII y XIX* (pp. 47-60). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Universidad Veracruzana.



Figura 33. El soldado y la rabona. Fuente: Fierro, P. (s. XIX). El soldado y la rabona. [Acuarela]. Recuperado de: <https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20200726/rabonas-linea-combate-sur-peru-1879-1880>



Pero la modificación sociopolítica sustancial de finales del siglo XVIII fue la consolidación del vecino y el miliciano desde el ámbito institucional. La mayoría de las veces ambas condiciones estaban representadas en la misma persona. En los centros urbanos localizados en los litorales o áreas costaneras: La Habana, Panamá, Guayaquil, Portobelo, Veracruz, Bahía en Brasil, Cartagena, Santa Marta, Riohacha, ese estatus estuvo mediatizado por el elemento racial, ya que las milicias fueron cuerpos militares integrados por vecinos libres de todos los colores: pardos, morenos, blancos, zambos y negros libres. Entonces el vecino investido, además, de la condición de miliciano fue el punto de partida de la nueva transformación política. Era evidente que él como sujeto habitaba con otros en un mismo pueblo, tenía su hogar y contribuía a las cargas o repartimientos colectivos. Por lo tanto, para que un individuo adquiriese esa categoría no necesariamente tenía que ser originario de un lugar. Debía permanecer y formar parte activa de él mediante compromisos en su mantenimiento y mejora, ya que solo a través del cumplimiento de ese deber se construían lazos sociales que manifestaban la inserción del sujeto en una comunidad y su adhesión a sus intereses. Su comportamiento doméstico, en la medida en que él expresaba una experiencia de colaboración cotidiana en un lugar concreto, podía traducirse en un lugar determinado como una experiencia en la patria. Por todas las acciones realizadas en y a favor del lugar de residencia, el individuo demostraba ser capaz de disfrutar y ejercer derechos y prerrogativas políticas.



Figura 34. El soldado y la rabona. Fuente: Fierro, P. (s. XIX). El soldado y la rabona. [Acuarela]. Recuperado de <https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20200726/rabonas-linea-combate-sur-peru-1879-1880>



Figura 35. Soldado con su rabona Fuente: Fierro, P. (s. XIX). Soldado con su rabona. [Acuarela sobre cartulina]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/historiamestros/2015/12/21/mujeres-indigenas-y-negros-participacion-en-la-independencia-del-peru/>

Asímismo, la vecindad era la pertenencia a una corporación urbana con la cual sus miembros se identificaban y les permitía acceder a derechos y privilegios. En una sociedad corporativa como la hispana tardocolonial y la de 1810 también lo seguía siendo, ello no significaba una garantía de igualdad, como la entendemos hoy, sino la certeza de merecer un trato diferencial en el que se atribuía a cada quien lo suyo según el grupo (corporación) al que pertenecía. Esta construcción de la sociedad dejaba en claro que la condición de vecino no procedía de la ley, sino de un común acuerdo sobre lo que significaba la existencia de una comunidad política y sobre lo que suponía pertenecer a ella.



Ahora bien, este acuerdo se formó a partir de la fuerza de la costumbre local y la teoría del derecho de inspiración romana (el *ius commune*¹³). Por tal razón, a las actividades cotidianas que desarrollaba el vecino se agregaban las de carácter público: milicias, policías, postas, acudir en defensa del territorio (patria), oficios cuyo desempeño proporcionaba reconocimiento y distinción social a los artesanos que demostraban las mayores destrezas. Sin embargo, algunas veces el reconocimiento social era logrado luego de querrelas legales que dejaban al descubierto un entramado de relaciones clientelares como ocurrió en 1779 durante el largo pleito sostenido entre unos notables cartageneros.

¹³ Herzog, T. (2000). La vecindad: entre condición formal y negociación continua. Reflexiones en torno a las categorías y redes personales. Anuario IEHS, (15), 127.



Figura 36. Preso, recluta y veterano de infantería durante la revolución de 1876
 Fuente: Torres, R. (1876). Preso, recluta y veterano de infantería durante la revolución de 1876. [Acuarela]. En: 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. 168). Bogotá, Colombia: MNR Ediciones.

El conflicto fue principalmente entre el alcalde de primer voto Francisco García del Fierro y el alguacil mayor del Tribunal de la Inquisición José López de Tagle, pero en él también se vieron involucrados el maestro Bartolomé Ponce y los armeros Pedro Romero y José Antonio Pereira, pardos los tres. La causa principal fue por la instalación de unos talleres en unos locales bajos, propiedad del alguacil mayor, quien los había arrendado a los tres artesanos herreros. El pleito adquirió una dimensión incalculable que el alcalde intentó capitalizar a su favor por la que consideró la parte más débil: el encarcelamiento de los herreros los cuales “no eran unos artesanos cualesquiera, con la cara tiznada por la fragua”, sino además, uno de ellos con “amparo del fuero militar¹⁴”.

Casos como el anterior, muestran los privilegios y el estatus alcanzado por los pardos en su condición de vecinos, milicianos y artesanos, aunque el orden colonial imponía limitaciones sociales y políticas a esos logros. El hecho también generaba una tensión sociorracial como evidenciaba lo ocurrido a finales de 1771 durante los festejos de la Inmaculada Concepción. En ese año, Joseph de Vargas Machuca, vecino de Cartagena y notario mayor de la curia eclesiástica, señalaba, entre un cúmulo de inquietudes, que esa festividad organizada y dirigida siempre con el concurso de las autoridades reales había sido controlada prácticamente por “los pardos”. Aún más, estos “dichos pardos que siendo como son tantos” habían tenido el atrevimiento de adelantar la función festiva haciendo “varios fuegos” desde la noche anterior¹⁵.

En 1800, las inquietudes daban paso a temores que presagiaban funestas consecuencias entre los vecinos notables luego de propagarse la noticia de que un alcalde pedáneo al administrar justicia determinó que “todas las clases”, tanto la de blancos como la de pardos las “hizo iguales, poniéndoles a todos Don¹⁶”.



¹⁴ Ruiz Rivera, J. (2007). Medio ambiente urbano en Cartagena de Indias: un juez y unos herreros. En: F. Navarro Antolin (Coord.). Orbis Incognitvs: Avisos y legajos del Nuevo Mundo: Homenaje al profesor Luis Navarro García, Vol. 1 (p. 142). Huelva, España: Universidad de Huelva.

¹⁵ Archivo General de la Nación (en adelante AGN). Milicias y Marina [t. 73, f. 768]. Bogotá, Colombia.

¹⁶ AGN. Empleados públicos de Bolívar [t. 22, f. 845]. Bogotá, Colombia.



sorprende que uno de los mayores campeones del sistema miliciano fuera Juan Fernández de Moure, coronel del Batallón de blancos y uno de los comerciantes cartageneros más prominentes¹⁷.

En todo caso, en Cartagena el sistema sobrevivió a los cuestionamientos realizados sobre la supuesta indisciplina de los milicianos pardos, los señalamientos tendenciosos hechos por sus críticos y a los vaivenes financieros. A mediados de 1809, el gobernador Blas de Soria informaba que, en medio del reducido fondo en que se hallaban las cajas reales, el pago de los sueldos de las milicias estaba totalmente asegurado con el ingreso de la renta de tabacos¹⁸.



Figura 37. Negro e india, loba
Fuente: Ibarra, J. (1725).
Negro e india, loba. [Óleo sobre tela]. Recuperado de <http://52.183.37.55/artworks/13228>



En ese año de crisis monárquica, el gobernador consideraba que el mantenimiento de las milicias, aunque todavía seguía el viejo esquema defensivo, era el medio más adecuado para reforzar los deberes del vecino hacia la patria y el monarca. Sin embargo, las mutaciones sufridas por las denominadas milicias disciplinadas de hecho las habían convertido en “unos cuerpos representativos del universo local al que pertenecían”¹⁹.

¹⁷Kueth, A. Las milicias disciplinadas: ¿Fracaso o éxito? En: Fuerzas militares en Iberoamérica (pp. 19-26); Kueth, A. (2008). Decisiones estratégicas y las finanzas militares en el siglo XVIII. En: J. Marchena y M. Chust (Eds.), Por la fuerza de las armas. Ejércitos e independencias en Iberoamérica (pp. 83-100). Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.

¹⁸Corrales, M. E. Efemérides y anales del Estado de Bolívar (p. 19).

¹⁹Morelli, F. (2009). ¿Disciplinadas o republicanas? El modelo ilustrado de milicias y su aplicación en los territorios americanos (1750-1826). En: J. J. Ruíz Ibáñez (Coord.), Las milicias del rey de España. Sociedad, política e identidad en las monarquías ibéricas (p. 433). Madrid, España: FCE-Red Columnaria.



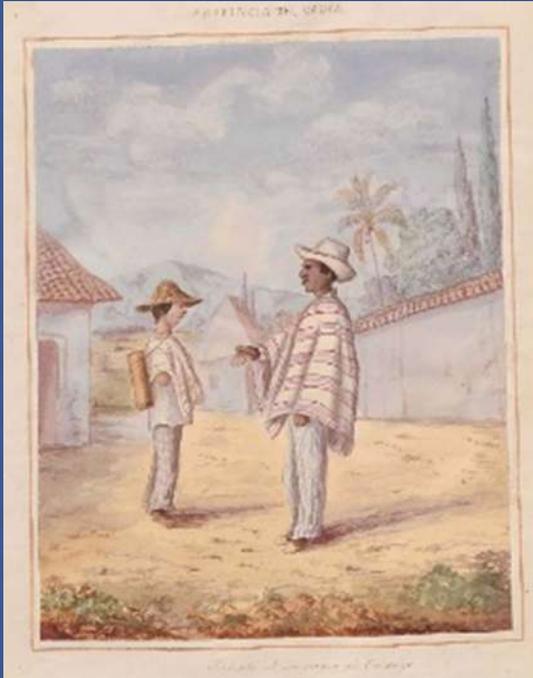


Figura 38. Retrato de un negro de Cartago
Fuente: Paz, M. (1820-1902). Retrato de un negro de Cartago: Provincia del Cauca. [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2997/0

Por consiguiente, en la Cartagena de 1810, milicianos, vecinos y artesanos se integraban en la misma persona y eran portadores de los privilegios corporativos y del fuero militar del período colonial. En apoyo de esta afirmación viene el censo realizado por el alcalde del barrio de la Santísima Trinidad de Getsemaní, quien luego de concluir su labor señalaba una lista de setecientos treinta y cinco individuos que incluía doscientos cuarenta y uno milicianos y trescientos ochenta artesanos matriculados en las milicias ²⁰. Además, el funcionario encargado de realizar el empadronamiento reconocía a Getsemaní la calidad de barrio y parroquia, la cual sin perder su condición de arrabal permitía su inclusión en la jerarquía urbana de la ciudad de Cartagena²¹.

Entonces, además de los empleos milicianos, artesanales y los ocasionales en los cabildos, las actividades productivas de los pardos, es decir, su papel en lo económico, presentaba, por el contrario, un interés superior si se analiza el fenómeno histórico que constituía en la sociedad neogranadina el mundo de los artesanos como verdadero grupo social, asumido como clase con identidad social en la época colonial.

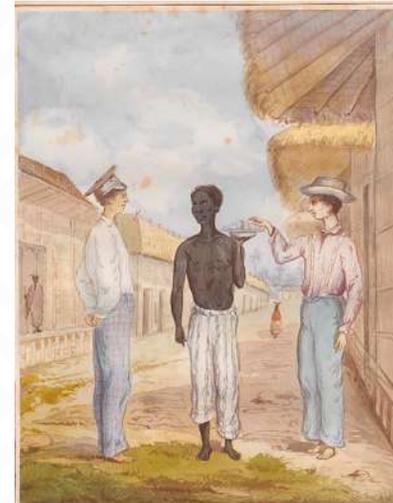


Figura 39. Vista de una calle de Quibdó. Fuente: Paz, M. (1820-1902). Vista de una calle de Quibdó: Provincia del Chocó. [Acuarela] Recuperado de: <https://www.loc.gov/item/2021670063/>

²⁰AGN. Milicias y Marina [t. 48, ff. 726-734]. Para este caso son muy útiles los censos ubicados en este fondo por la información detallada que proporcionan: manzana del barrio, número de casa, nombres, colores, oficios, edades.

²¹Los otros barrios eran: Santo Toribio, la Merced, San Sebastián y Santa Catalina. Sus censos se encuentran, en su orden: AGN. Colonia, Miscelánea [leg. 2, ff. 148-155]; Censos varios [t. 6, ff. 259-260]; Colonia, Miscelánea [leg. 31, ff. 1014-1015] y Censos varios [t. 6, ff. 615-619].

La revalorización de los oficios manuales durante el reinado de Carlos III, permitió a los artesanos gozar de algunos privilegios: primero por el reconocimiento teórico a falta de serlo en la práctica y en lo cotidiano. En adelante, no podían ser encarcelados por cuestiones de deudas, ni tampoco se le podían decomisar sus herramientas de trabajo. Al tiempo, algunos pardos acomodados económicamente, empezaron a solicitar la dispensa de su condición porque aspiraban a lograr por medio de algunas compensaciones económicas, el título de don que autorizaban las Reales Cédulas de Gracias al Sacar en 1801. En el interior de esta élite urbana de pardos sobresalían mercedidamente los artesanos quienes se verían estigmatizados por los representantes de los cabildos. Pero al mismo tiempo, los cabildos debían preocuparse por la formación educativa y profesional sin tener en cuenta el origen racial de los interesados²².

En conclusión, la clase, el estatus y su visión corporativa de la sociedad cartagenera fueron los elementos que moldearían profundamente las acciones políticas de los pardos. En 1810, la mayoría de ellos poseían de manera simultánea la condición de vecinos, artesanos y milicianos, lo cual los convirtió en una de las clases del pueblo que desempeñó un papel decisivo en el proceso de independencia de la ciudad de Cartagena de Indias.

²²Herzog, T. (2000). La vecindad: entre condición formal y negociación continua. Reflexiones en torno a las categorías y redes personales. Anuario IEHS, (15), 127.



Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada para desarrollar el pensamiento crítico y social de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Analizar e interpretar el contexto económico, político, social y cultural que favoreció la movilidad social de los pardos cartageneros en 1810; en especial, las juntas de gobierno.





Estrategia Didáctica



Paso 0: Programa mi tema.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

Las castas: entre la exclusión y la libertad

Objetivo de enseñanza

Comprender por parte de las y los estudiantes el papel que desempeñaron las castas en el proceso de independencia de la Nueva Granada y por qué han sido invisibilizadas en la historia nacional

Habilidades por desarrollar

Analizar, interpretar, argumentar, proponer e indagar por parte de las y los estudiantes.

Pregunta general

¿De qué manera el nuevo régimen político, instaurado durante el proceso de la independencia de la Nueva Granada, favoreció la aparición de nuevos actores sociales, como los mulatos y los pardos?

Paso 1: Proceso de exploración.

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

Tema	¿Qué sabemos sobre el sistema de castas en el periodo colonial en la Nueva Granada?									
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico									
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué se sabe por el concepto de castas? ◆ ¿Ha oído hablar de los pardos, los mulatos y los zambos en la Nueva Granada durante la época colonial? ◆ ¿Qué relación existió entre las personas esclavizadas y la práctica del cimarronaje en la Nueva Granada durante la época colonial? 									
Actividad sugerida	<p>Objetivo: identificar ideas iniciales sobre el sistema de castas en el periodo colonial en la Nueva Granada y contrastarlas con la información obtenida en fuentes brindada por el docente.</p> <p>1. (HE) Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para responder a las preguntas de exploración y reconocimiento que se registran en el siguiente cuadro:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Pregunta</th> <th style="width: 50%;">Respuesta desde mis ideas iniciales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Qué se entiende por el concepto de castas?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Quiénes fueron los pardos, los mulatos y los zambos en la Nueva Granada durante la época colonial?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Qué relación existió entre las personas esclavizadas y la práctica del cimarronaje en la Nueva Granada durante la época colonial?</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pregunta	Respuesta desde mis ideas iniciales	¿Qué se entiende por el concepto de castas?		¿Quiénes fueron los pardos, los mulatos y los zambos en la Nueva Granada durante la época colonial?		¿Qué relación existió entre las personas esclavizadas y la práctica del cimarronaje en la Nueva Granada durante la época colonial?	
Pregunta	Respuesta desde mis ideas iniciales									
¿Qué se entiende por el concepto de castas?										
¿Quiénes fueron los pardos, los mulatos y los zambos en la Nueva Granada durante la época colonial?										
¿Qué relación existió entre las personas esclavizadas y la práctica del cimarronaje en la Nueva Granada durante la época colonial?										

2. Los estudiantes indagan en al menos dos fuentes para responder a las preguntas. Los resultados se registran en el siguiente cuadro.

Pregunta	Información de la fuente A	Información de la fuente B
1. ¿Qué se entiende por el concepto de castas?		
2. ¿Quiénes fueron los pardos, los mulatos y los zambos en la Nueva Granada durante la época colonial?		
3. ¿Qué relación existió entre los esclavizados y la práctica del cimarronaje en la Nueva Granada durante la época colonial?		

3. Los estudiantes comparan la información de los dos cuadros, retoman cada una de las respuestas iniciales y reformulan nuevas respuestas enriquecidas con la información encontrada en las fuentes.

4. Finalmente, se socializan las respuestas de todos los grupos, enfocando la discusión en esta pregunta: ¿cómo los procesos de indagación permiten validar o transformar mis ideas iniciales sobre las castas en la colonia en la Nueva Granada?

Habilidad por evaluar

Contrastar las ideas iniciales con la información obtenida de un proceso de indagación en fuentes.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la capacidad de sus estudiantes para estructurar argumentos y socializar sus respuestas con base en las reflexiones grupales generadas y que parten de los saberes previos en torno a conceptos básicos de ciencias sociales.

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 presentadas, con el propósito de fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes a través del planteamiento de problemas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Las castas en el proceso de independencia</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico Crítico Social</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál era la condición social, económica y política de las castas a finales del siglo XVIII en la Nueva Granada? 2.¿Qué fueron las guerras de castas o guerras de colores y por qué preocuparon tanto a las élites patrióticas en el contexto del proceso independentista de la Nueva Granada? 3.¿Qué fue el cimarronismo armado y cuál fue su importancia? 4.¿Cuál fue la importancia de la ley de abolición de la esclavitud de 1851 para las comunidades negras de la Nueva Granada? 5.¿De qué manera incidió la política abolicionista de la esclavitud, liderada por Gran Bretaña a finales del siglo XVIII, en los procesos de independencia latinoamericanos a inicios del siglo XIX? 6.¿En qué consistieron los acuerdos celebrados entre Alejandro Pétion y Simón Bolívar en 1816 para lograr el apoyo al movimiento independentista de la Nueva Granada? 7.¿Cuáles fueron los verdaderos objetivos de Simón Bolívar al momento de poner en práctica los acuerdos sellados con Pétion en torno a la política de la abolición de la esclavitud? 8.¿Qué relación existió entre la amenaza haitiana de liberación y los procesos de libertad de esclavizados, mulatos y pardos en la Nueva Granada durante los primeros años del siglo XIX? 9.¿Por qué la Revolución haitiana constituye un hito dentro de la historia del proceso de independencia de Colombia y en los procesos de América Latina?

Actividad sugerida

10. ¿Quiénes eran los pardos y cómo fue su vinculación a las dinámicas sociales de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII?
11. ¿Qué características tenía la categoría de vecino y qué implicaciones tuvo en los procesos de movilidad social y libertad de los sectores de esclavizados, mulatos y pardos de la Nueva Granada en los primeros años del siglo XIX?
12. ¿Qué situaciones positivas o negativas traía consigo la categoría de vecino a los sectores de esclavizados, mulatos y pardos de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX?
13. ¿Cuál fue el rol de las castas en los procesos de independencia iniciados en 1810 en la Nueva Granada?

Objetivo: comprender las dinámicas entre las castas de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

Actividad: (HE) Manteniendo los grupos de trabajo conformados en el paso 1, se desarrolla lo siguiente:

1. A partir de la fuente 1, responder las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué fueron las guerras de castas o guerras de colores y por qué preocuparon tanto a las élites patrióticas en el contexto del proceso independentista de la Nueva Granada?
 - b. ¿Qué fue el cimarronismo armado y cuál fue su importancia?
 - c. ¿Qué tan efectiva fue la ley de abolición de la esclavitud de 1851 para las comunidades negras de la Nueva Granada?
2. Con base en la lectura de la fuente 2, titulada El fantasma de la Revolución Haitiana, de Dolcey Romero Jaramillo, determinar lo siguiente:
 - a. ¿De qué manera incidió la política abolicionista de la esclavitud, liderada por Gran Bretaña a finales del siglo XVIII, en los procesos de independencia latinoamericanos a inicios del siglo XIX?
 - b. ¿En qué consistieron los acuerdos celebrados entre Alejandro Pétion y Simón Bolívar en 1816 para lograr el apoyo al movimiento independentista de la Nueva Granada?
 - c. ¿Cuáles fueron los verdaderos objetivos de Simón Bolívar al momento de poner en práctica los acuerdos logrados con Pétion en torno a la política de la abolición de la esclavitud?
 - d. ¿Qué relación existió entre la amenaza haitiana de liberación y los procesos de libertad de personas esclavizadas, mulatos y pardos en la Nueva Granada, durante los primeros años del siglo XIX?
 - e. ¿Por qué la revolución Haitiana constituye un hito dentro de la historia del proceso de independencia de Colombia y en los procesos de América Latina?
3. Teniendo en cuenta la fuente 3, titulada Los xefes de los pardos, de Jorge Conde Calderón, explicar lo que a continuación se plantea:

Habilidad por evaluar

- a. ¿Quiénes eran los pardos y cómo fue su vinculación a las dinámicas sociales de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII?
 - b. ¿Qué características tenía la categoría de vecino y qué implicaciones tuvo en los procesos de movilidad social y libertad de los sectores de esclavizados, mulatos y pardos de la Nueva Granada en los primeros años del siglo XIX?
 - c. ¿Qué situaciones positivas o negativas implicaba la categoría de vecino a los sectores de esclavizados, mulatos y pardos de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX?
- 4.(CE) Para finalizar, el docente promueve un debate en el cual, luego de haber contestado las preguntas con base en las fuentes citadas, se discute sobre los siguientes elementos:
- a. ¿Qué cambios y permanencias hubo en la condición de vida de las personas esclavizadas, mulatas y pardas entre la finalización del periodo colonial de la Nueva Granada y el inicio de su vida republicana en el siglo XIX?
 - b. ¿Estaban realmente interesados los sectores criollos en aplicar los principios liberales y propiciar una transformación de la vida de las personas esclavizadas, mulatas y pardas después del proceso independentista de la Nueva Granada? ¿Por qué?
 - c. ¿Cuál fue la importancia de las personas esclavizadas, mulatos y pardos en la construcción de la nación colombiana?

- ◆ Identificar las posibles rupturas o continuidades en el trato de las personas esclavizadas, mulatas y pardas de la Nueva Granada a finales de siglo XVIII e inicios del siglo XIX mediante el análisis de fuentes.
- ◆ Construir conclusiones individuales y colectivas acerca de la importancia de las personas esclavizadas, mulatos y pardos en la construcción de la nación colombiana.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de criterios de análisis, construir respuestas a partir de la consulta de fuentes y socializar información a partir del trabajo en equipo. En ese sentido, es prioritario valorar la riqueza en los argumentos que respaldan las conclusiones individuales o colectivas que se construyeron en el proceso.

(CE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para llegar a consensos que provengan de un trabajo colaborativo y para contrastar sus posturas a través de debates, principalmente en torno a las dinámicas entre los diferentes grupos sociales de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

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	Las castas en el proceso de independencia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Crítico Histórico
Preguntas de evaluación e investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué la condición de vecino se considera el punto de partida de la transformación política de las castas en los primeros años del siglo XIX en la Nueva Granada? 2. ¿Qué papel cumplió el establecimiento de las milicias en el acceso a los derechos y deberes de los llamados vecinos? 3. ¿Por qué el establecimiento de las instituciones milicianas propuestas por las reformas borbónicas promovió la movilidad social de los sectores de pardos, mulatos y zambos de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII? 4. ¿Qué semejanzas y diferencias pueden establecerse entre la ley de abolición de la esclavitud (ley 2 de 1851) y la ley 70 de 1993? 5. ¿Podría afirmarse que la ley de abolición de la esclavitud de 1851 y la ley 70 de 1973, en Colombia, fueron plenamente efectivas para eliminar las desigualdades y exclusiones en torno a las comunidades negras en el país? Justificar la respuesta. 6. ¿Qué cambios y permanencias hay entre el concepto de castas, presentado a inicios del siglo XIX en la Nueva Granada, y la manera en que funciona la sociedad colombiana actual? 7. ¿Por qué es importante reconocer y valorar nuestra diversidad étnica y cultural en los procesos históricos? 8. ¿Por qué se ha presentado una historia oficial de Colombia desde una postura de invisibilización de la participación de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras y de los pueblos indígenas?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes habilidades para comparar las dinámicas de la sociedad en la Nueva Granada a inicios de siglo XIX con las de la sociedad de la Colombia actual.</p> <p>Actividad: (HE) Manteniendo los grupos conformados, se desarrollan las siguientes actividades:</p>

1. Análisis de imagen: observar las dos imágenes que se encuentran a continuación y resolver las siguientes preguntas:

- ¿Qué situación presenta cada imagen?
- ¿Cuál es la idea central que representa cada imagen?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas que se evidencian en las imágenes?
- Según lo expuesto en las imágenes, ¿podría afirmarse que la condición de vida de las comunidades afrodescendientes en el país ha mejorado? Justificar la respuesta.

Imagen 1



Imagen 2



Figura 40. Pintura que representa a una mujer con su criada esclava en el virreinato de la Nueva Granada. Fuente: Albán, V. (1783). [Pintura que representa a una mujer con su criada esclava en el virreinato de la Nueva Granada]. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200712/482206681820/esclavitud-espana-america.html#foto-2>

Figura 41. Black power
Fuente: Matador. (s. f.). Black power. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/opinion/caricaturas/matador/black-power-caricatura-de-matador-502064>

2. A partir de las fuentes leídas en este capítulo, la ley de abolición de la esclavitud (ley 2 de 1851) y la ley 70 de 1993, completar el siguiente esquema:

Legislación y comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras en Colombia

	Ley 2 de 1851	Ley 70 de 1993
Semejanzas		
Diferencias		
Importancia		
¿Fue esta ley plenamente efectiva para eliminar las desigualdades y exclusiones en torno a las comunidades negras en el país? Justificar.	Nota: para justificar esta pregunta, utilice información de las fuentes leídas en este capítulo.	Nota: para justificar esta pregunta, utilice fuentes consultadas en periódicos regionales o nacionales.

Textos sugeridos

Congreso de Colombia. (27 de agosto de 1993). Ley 70 de 1993. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada. (21 de mayo de 1851). Ley 2 de 1851. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12623#:~:text=Desde%20el%20d%C3%ADa%20de,imponen%20a%20los%20dem%C3%A1s%20granadinos>

3. A partir de las fuentes de este capítulo y del texto titulado Estrato 1, estrato 6: cómo los colombianos hablan de sí mismos divididos en clases sociales, de Arturo Wallace, responda las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué cambios y permanencias hay entre el concepto de castas, presentado a inicios del siglo XIX en la Nueva Granada, y la manera en que funciona en la actualidad la sociedad colombiana?
- b. ¿Debe o no debe mantenerse el sistema de estratificación social, tal y como se plantea hoy en Colombia? Justificar la respuesta.

	<p>Texto sugerido Wallace, A. (23 septiembre 2014). Estrato 1, estrato 6: cómo los colombianos hablan de sí mismos divididos en clases sociales. BBC News. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140919_colombia_fooc_estratos_aw</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar los cambios y las permanencias en las dinámicas de los grupos sociales presentes en la Nueva Granada a inicios de siglo XIX y en la Colombia actual.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) En este punto, el docente podrá evaluar la manera en que los estudiantes, a partir de la consulta, la lectura y el análisis de fuentes gráficas y escritas, comprenden situaciones en torno a la estructuración de la sociedad colombiana.</p> <p>Así mismo, se podrá establecer cómo los estudiantes analizan el impacto de algunas de las legislaciones que se han creado en el país en torno a las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras presentes en el el territorio colombiano, identificando cambios.</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.

<p>Tema</p>	<p>Himnos: una melodía que representa igualdad.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Pensamiento social</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<p>1. ¿Las letras de los himnos locales, regionales y/o del himno nacional, tienen en cuenta la existencia y la participación de esclavizados, mulatos y pardos en la construcción del proyecto nacional? ¿Esto qué podría significar?</p>



2. ¿Qué consecuencias ha traído para nuestra sociedad actual el hecho de que no se visibilicen los aportes históricos de personas esclavizadas, mulatos y pardos al momento de construir los himnos analizados?
3. ¿Por qué es importante reconocer y valorar los aportes de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras en el desarrollo social, político, económico y/o cultural de su comunidad o región y de nuestro país?

Actividad sugerida

Objetivo: Identificar por parte de los estudiantes cómo se dio el reconocimiento de personas esclavizadas, mulatos y pardos que participaron en el proceso de independencia de la Nueva Granada, a través de los himnos nacional, regional y local.

1. (HE) En los grupos de trabajo ya conformados, los maestros promueven que los estudiantes elijan un himno nacional, regional o local (según su ubicación geográfica) para realizar un análisis a partir de las siguientes preguntas:
 - a. Las letras de los himnos locales, regionales y/o del himno nacional, tienen en cuenta la existencia y la participación de esclavizados, mulatos y pardos en la construcción del proyecto nacional? ¿Esto qué podría significar?
 - b. ¿Musicalmente se pueden identificar en los himnos analizados las características de la música afrodescendiente o indígenas?
 - c. ¿Qué representa la existencia de paisajes sonoros de cumbia, porro, chirimía, chandé, joropo en el himno nacional, regional o local? ¿Por qué crees que se presentan esas particularidades? ¿De qué manera relacionan esos paisajes sonoros con la identidad de la región o localidad a la que pertenecen?
 - d. ¿Qué consecuencias ha traído para nuestra sociedad actual el hecho de que no se visibilicen los aportes históricos de personas esclavizadas, los mulatos y los pardos al momento de construir los himnos analizados?
 - e. ¿Por qué es importante reconocer la importancia de las comunidades negras en el desarrollo social, político, económico y/o cultural de su comunidad o región en la actualidad?
2. Oriente a cada grupo a crear estrofas para el himno analizado, en las cuales se resalten los aportes de las personas esclavizadas, los mulatos y los pardos. Al finalizar la actividad, los estudiantes analizan y comparten sus versiones de los himnos del curso, explicando por qué decidieron exaltar los aportes vinculados a sus estrofas.

Habilidad por evaluar

Analizar cómo ha sido el reconocimiento que se ha realizado a personas esclavizadas, mulatos y pardos a través de algunos de los himnos creados a nivel local, regional y/o nacional.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para relacionar aspectos históricos en torno al reconocimiento de las comunidades negras, mulatas y pardas en los himnos nacional, regional o local, como forma de valorar nuestra nación pluriétnica y multicultural



Capítulo 2

Los profesionales de la pluma: abogados y letrados

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué fue la venta de cargos públicos y qué implicaciones tuvo para la política de la Nueva Granada en la época colonial?
- 2 ¿Por qué se consideraba al derecho como una de las ocupaciones más importantes en las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX?
- 3 ¿Por qué era tan importante la ocupación del sacerdocio a finales del siglo XVIII en la Nueva Granada?
- 4 ¿Qué características y ventajas tenía la milicia de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII?
- 5 ¿Cuáles eran las razones por las que había más sacerdotes que médicos a finales de la época colonial en la Nueva Granada?
- 6 ¿Qué situaciones llevaban a que en los diferentes territorios de la Nueva Granada se toleraran los denominados sangradores, curanderos, hierbateros y comadronas?
- 7 ¿Qué funciones desempeñaban cotidianamente los abogados en esta época?
- 8 ¿Qué ventajas y desventajas estaban asociadas al ejercicio de la labor de abogado a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en la Nueva Granada?

Fuente 1. Sacerdotes, abogados y médicos, 2008



Uribe Urán, V. M. (2008). *Vidas honorables. Abogados, familia y política en Colombia. 1780-1850* (pp. 57-79). Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT.

La venta de cargos públicos solo fue el comienzo de un proceso que llevó al deterioro del poder de los cabildos y al crecimiento en los poderes de los virreyes, presidentes, gobernadores y de la Audiencia. Se trató de una reforma institucional que paulatinamente fue disminuyendo la influencia de los encomenderos, pero que también llevó a que un sector de los «españoles americanos» buscara llegar a las nuevas fuentes del poder, representadas en la burocracia colonial, la cual se vio ampliamente expandida durante el siglo XVIII, al recaer en funcionarios incapaces y venales, tal y como ocurrió durante el gobierno de Caballero y Góngora. Sin duda alguna, el sector de la élite que mostró mayores avances sociales, intelectuales, económicos y políticos en la última etapa del período colonial fue el de los abogados. Ellos compensaron con el estudio las posibilidades económicas y de ascenso social que no brindaban las actividades económicas tradicionales, que estaban viviendo la crisis de finales del siglo XVIII por la caída de la producción aurífera.

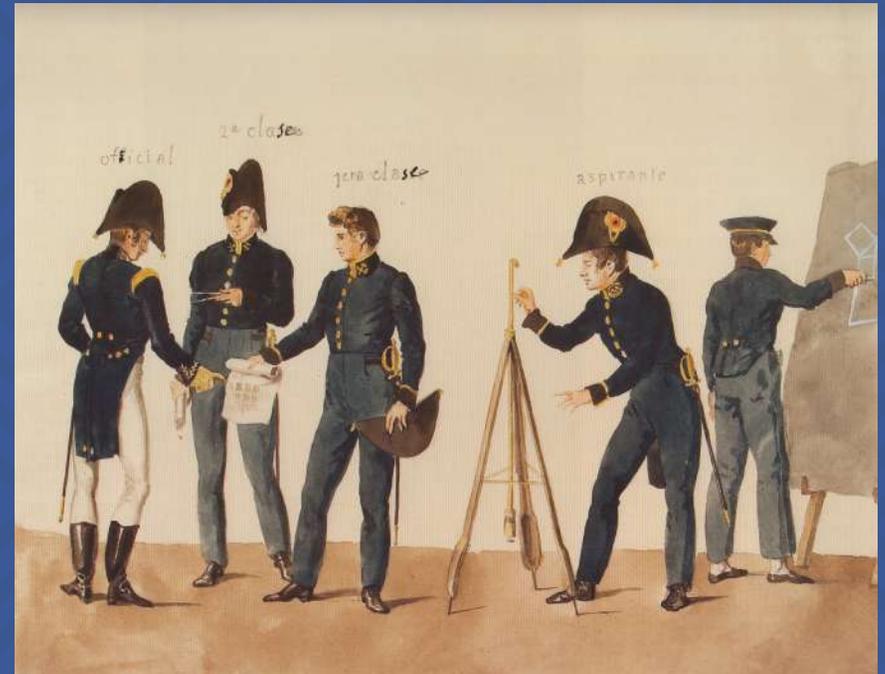


Figura 42. La milicia en clase de topografía
 Fuente: Anónimo. (1823). *La milicia en clase de topografía*. [Acuarela]. En: Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). *Historia de la Independencia de Colombia. Vida cotidiana y cultura material en la Independencia*. Tomo II (p. 96). Bogotá, Colombia: MNR Ediciones.



Como lo afirma Víctor Manuel Uribe (2008), sacerdocio, milicia y derecho, fueron las profesiones que se impartían para los altos estamentos coloniales por las posibilidades que ofrecía para vincularse a la burocracia estatal, a pesar de las restricciones que existían. A pesar del dominio de los religiosos y los militares, lo cierto es que la abogacía fue una profesión codiciada debido a ese vínculo con el Estado que en la época se constituía como la única posibilidad de alcanzar fortuna, prestigio y honor. En caso contrario, debía dedicarse al oficio en condiciones que en muchos casos no eran las mejores: La siguiente representación de estas tres profesiones básicas de la élite social del Nuevo Reino de Granada antes de la Independencia está basada en una síntesis del segundo capítulo del libro. Junto con el sacerdocio, el ejército, la burocracia y la medicina, el derecho era una de las ocupaciones más comunes de las élites coloniales. En términos comparativos, sin embargo, los abogados sólo sobrepasaban en número a los burócratas y los médicos (ver Tabla 1). Había más sacerdotes que abogados en las últimas décadas del siglo XVIII y siguió habiendo más durante la mayor parte del siglo XIX. Sólo Bogotá, una ciudad de cerca de treinta mil habitantes, según un censo de 1793, tenía siete monasterios que albergaban a 452 monjes, uera de por lo menos 76 clérigos seculares. Una relación de 1810 se refiere a la existencia de cerca de 3.504 sacerdotes regulares y seculares en todo el virreinato. De las familias de la élite procedía el 48.4 % de los clérigos nacidos entre 1650 y 1700 y el 30 % de los nacidos entre

1700 y 1750. Este dato corresponde tanto a la fuerte cultura católica de la sociedad como a la alta posición social y bienestar económico derivados de la posición de cura de parroquia. En términos absolutos, los militares eran más numerosos que los sacerdotes. Para fines del siglo XVIII, el ejército se había expandido; en 1794, el ejército regular tenía 3.597 hombres y la milicia cerca de 7.860.109. Sin embargo, los oficiales en ambas fuerzas eran relativamente pocos y muy selectos. En el período de 1760 a 1810 el ejército regular de Cartagena y Bogotá, donde estaban localizadas las guarniciones más importantes, tenía 363 y 121 oficiales respectivamente, un tercio de los cuales eran criollos o españoles nacidos en América. Los oficiales criollos del ejército pertenecían a familias de hacendados y comerciantes, la mayor parte oriundos de las dos ciudades. Los oficiales de la milicia, cuyo número exacto se desconoce, también pertenecían a grupos locales eminentes. Como los militares profesionales, los oficiales de la milicia gozaban de mucho prestigio social, autoridad y privilegios concedidos por la Corona. Tanto en el ejército como la milicia, un puñado de pardos, o mestizos, estaban en las filas de algunas compañías y, a fines de la Colonia, lograron alcanzar un alto rango.

Tabla 1 Ocupaciones de los neogranadinos a finales de la Colonia

	Ocupación	Número
1810	Sacerdotes	3.504
1784	Oficiales del ejército regular	485
1806	Abogados	130 a 150
1806	Altos funcionarios	100
1768-1808	Médicos	27



En contraste con los clérigos y los oficiales militares había muy pocos médicos. La medicina no estaba aún institucionalizada como carrera profesional, a pesar de algunos esfuerzos estatales a fines del siglo XVIII; la mayoría de los médicos en la Nueva Granada eran extranjeros. En 1796, el virrey José de Ezpeleta alertó a la Corona sobre “la falta general de médicos del Reino” e instó al rey a enviar algunos de Europa. En 1803, el virrey Pedro Mendinueta también sostuvo que “la falta de galenos y la abundancia de matasanos requiere el fomento del estudio de esta ciencia [médica]”. En 1802, sólo había siete estudiantes matriculados en las pocas clases que se ofrecían en Bogotá procedentes de las distintas ciudades neogranadinas como Cali, Popayán, Tunja, Cartagena; como vemos en el cuadro entre 1768 y 1808, únicamente se concedieron 27 grados médicos. Las epidemias de viruela fueron realmente el verdadero problema debido a su rápido contagio no en vano en torno a ella se hizo la primera campaña internacional para propagar la vacuna viva mediante niños inoculados que viajaban con los médicos de un lugar a otro donde se quería llevar la vacuna.

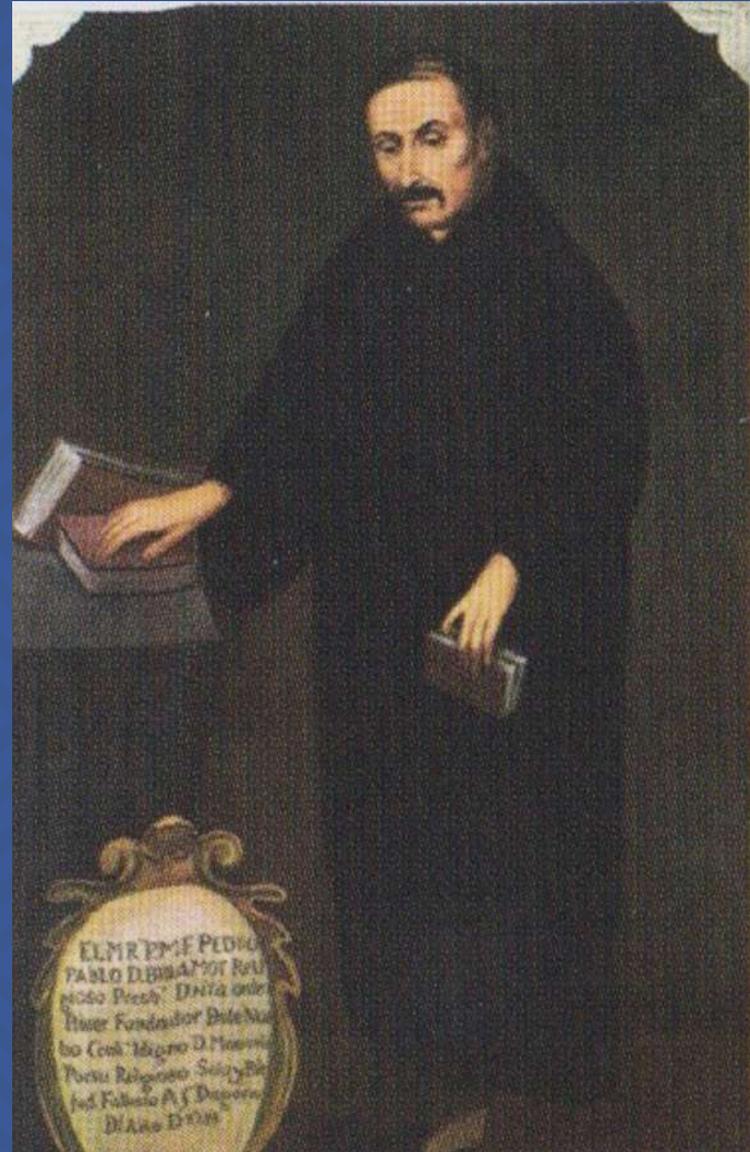


Figura 43. Fray Pedro Villamor, fundador del Hospital San Juan de Dios Fuente: Archivo Sociedad de Mejoras y Ornato. (Después de 1729). Fray Pedro Villamor. Fundador del Hospital San Juan de Dios [Óleo]. En: Romero, M. et al. (2008). Historia del Hospital San Juan de Dios de Bogotá (p. 22). Bogotá, Colombia: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural/ Universidad Nacional de Colombia.

A esta situación debemos agregar la escasez de hospitales y la importancia de los hermanos de la Orden de San Juan de Dios, quienes con el apoyo de los cabildos y los vecinos lograron fundar dichos hospitales y con ellos las campañas por el establecimiento de juntas de sanidad y campañas de limpieza en calles, acequias, carnicerías y mataderos. Los pueblos, sitios y lugares poblados menores permanecieron hasta el siglo XX sin la posibilidad de asistencia médica, por ello, las autoridades coloniales y republicanas, así como los licenciados y médicos, toleraban o incluso establecían mecanismos para intercambiar saberes con los sangradores, curanderos, hierbateros, comadronas —generalmente de diversas etnias—, que generalmente tuvieron en sus manos la salud de la mayoría de los neogranadinos. Quizá esta situación haya estado relacionada con la idea de que la cirugía era un “oficio vil”, una baja ocupación manual, y por lo tanto no era tan bien vista como la abogacía o el sacerdocio; así mismo las posibilidades de buena remuneración no eran alentadoras a seguir la profesión. Esta mala imagen y situación facilitó desde la temprana colonia la aceptación de practicantes sin estudios formales como sucedió en Cartagena en donde se dio permiso oficial para que zambos y mulatos fueran curanderos. En el panorama profesional a principios del siglo XIX tenemos cerca de mil burócratas neogranadinos. Los altos funcionarios conformaban un pequeño y selecto grupo que no pasaba de cien individuos, varios de los cuales eran miembros de las élites locales y abogados. Un almanaque publicado en la Nueva Granada en 1806 enumeraba 130 letrados, aunque los abogados podían llegar a ser unos 150. Entre los que figuraban en la lista, 72 eran de Bogotá, y el resto de otras ciudades (19 de Cartagena, nueve de las regiones del sur y el suroeste, Neiva, Buga, Cartago, Popayán y Chocó; 11 de la región de Socorro, Tunja y San Gil, y 23 procedentes de distintas partes de dentro y fuera del virreinato).

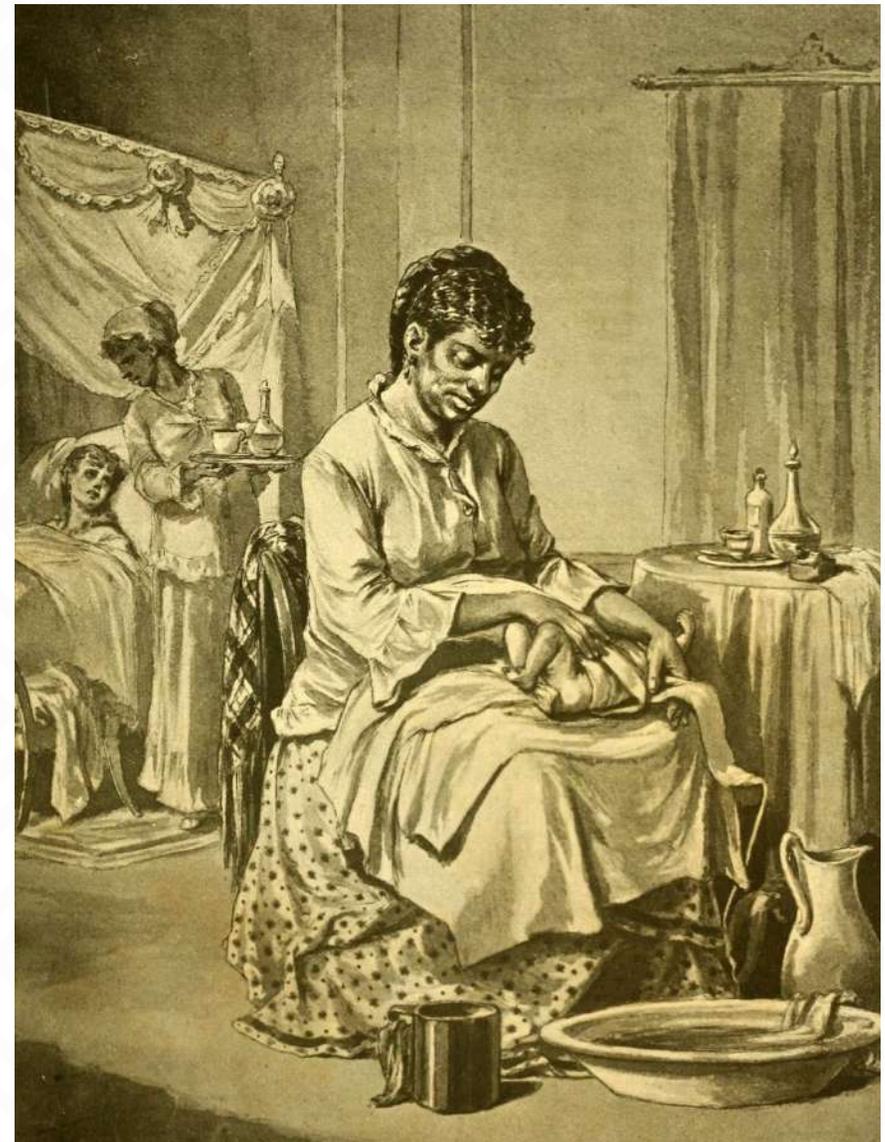


Figura 44. La partera. Tipos y costumbres de la isla de Cuba
 Fuente: Landaluze, V. (1881). La partera. Tipos y costumbres de la isla de Cuba [Dibujo]. Recuperado de www.odisea2008.com/2012/11/tipos-y-costumbres-de-cuba.html

El número total de abogados era bajo comparado con los miles de clérigos y centenares de oficiales del ejército, pero como anotamos arriba, algunos observadores de la época pensaron que era excesivo. Numéricamente, el derecho era la tercera ocupación más importante de la Nueva Granada, más aún cuando muchos hicieron carrera al servicio del Estado, pues su importancia social y política era aún mayor, así como sus posibilidades de intervenir en diversos aspectos económicos. Muy pocos graduados en derecho, tal vez no más de un tercio del total, llegaban a ejercer la profesión de tiempo completo. Muchos se dedicaban a otras actividades, como la cría de ganado, la minería y el comercio, o el sacerdocio y la enseñanza. La mayoría eran por lo menos funcionarios de nivel medio del Estado. Otros trataban de ascender lentamente la escala burocrática o se contentaban con puestos de escribanos de bajo nivel en los que podían pasar el resto de sus vidas.



Figura 45. Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Fuente: Merino, I. (1834-1837). Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. [Litografía]. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10540833w/f22.item>



Los abogados en ejercicio cumplían con una serie de funciones profesionales: redactar escrituras y testamentos para las familias ricas; formular contratos comerciales para los mercaderes locales o extranjeros; intervenir en disputas fiscales, casos criminales o litigios en torno a dotes, vínculos de bienes, herencias, donaciones, derechos de posesión de tierras, propiedades y minas, así como también en asuntos de honor, una de las mayores preocupaciones de la sociedad hispánica. Adicionalmente, todos los abogados tenían que pasar un tiempo ejerciendo como “abogados de pobres”, los actuales defensores públicos, obligación que a muchos les disgustaba profundamente y que trataban de evitar valiéndose de toda clase de excusas, desde la falta de ropas apropiadas hasta la necesidad de manejar sólo casos pagados para supuestamente apoyar a sus pobres familias. La Real Audiencia instaba a los abogados a no presentar excusas “ridículas” para evadir las visitas regulares a las cárceles que estaban obligados a hacer en cuanto “defensores de los pobres”. No era raro que abogados como Jerónimo Torres, miembro de una rica familia minera y terrateniente de Popayán, se representaran a sí mismos en litigios de tierras y de minas, o que le hicieran favores al cabildo de su ciudad o a su familia y amigos. Otra de las principales ocupaciones de los letrados era el manejo de los asuntos legales de la iglesia católica o de clérigos particulares en asuntos como la administración de sus, a menudo, sustanciales fortunas, o representándolos en frecuentes litigios relacionados con ellas.



Figura 46. Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Fuente: Merino, I. (1834-1837). Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Tomo II. [Litografía]. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10540832f/f56.item.zoom#>





A pesar de la variedad de sus actividades y clientes, parece que a los abogados les quedaba difícil acumular fortunas considerables a través de los honorarios por los litigios y otras prácticas legales. En 1809, Jerónimo Torres estuvo de acuerdo con las quejas de su hermano Camilo sobre su improductiva profesión. Camilo Torres ciertamente no era un indigente y hasta podía prestar dinero a acaudalados comerciantes de Bogotá. Pero se quejó disgustado del “oficio estéril de defender pleitos de goteras”.

Parecidas quejas hicieron el tunjano Joaquín Camacho, quien prefirió las crecientes frustraciones de un cargo burocrático al ejercicio del derecho. Otros abogados que trataron de ganarse la vida en remotas regiones lejos de la capital también se quejaron con más razón aún de las miserias que ganaban.



Figura 47. Reyerta popular. Fuente: Delarue, A. (1878). Reyerta popular. [Cromolitografía]. En: 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. 64). Bogotá, Colombia: MNR Ediciones.

Las limitadas perspectivas de avance económico de la profesión se debían en parte a la pobreza de la economía colonial de la Nueva Granada. Pero parecen algo paradójicas, dada la gran predisposición de los neogranadinos para los pleitos. El patricio y activista antimonárquico, Antonio Nariño Álvarez, observó este rasgo en 1797, estando en la cárcel acusado de conspiración. A mediados de 1790, el virrey también se quejó ante la Corona por la “enorme cantidad de litigios, la mayor parte tocantes a pleitos civiles y criminales, presentados por los vecinos de la ciudad de Tocaima”, un pequeño pueblo cerca de Bogotá. Al comerciante cartagenero, José Ignacio de Pombo, también le preocupaba el gran número de juicios por derechos de tierras, lo cual atribuía a la falta de mapas exactos. Al parecer no todos estos pleitos les producían ingresos a los abogados graduados. Muchos los llevaban “prácticos” o tinterillos, practicantes de derecho sin mayor educación formal o grados de derecho. Como sostenía un abogado: “Es muy incómodo ejercer el derecho, sobre todo en aldeas pequeñas, donde las partes interesadas se encargan de su propia defensa. Es por ello que la profesión no es tan provechosa”. Un buen número de abogados eran miembros del clero y a menudo curas de parroquia. Cerca de un tercio de una muestra de 65 sacerdotes cuyas profesiones fueron descritas, también parecen haber sido abogados.



Figura 48. Vocal de la Corte Suprema Fuente: Merino, I. (1834-1837). Vocal de la Corte Suprema. Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Tomo II. [Litografía]. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10540832f/f22.item>

Enseñar derecho en un colegio mayor también era un empleo tradicional de los abogados. No se trataba de una ocupación de tiempo completo, sino de un complemento de otras actividades. La cátedra de derecho también servía de escalón para una carrera burocrática. Los profesores de derecho tenían más posibilidades de ser nombrados en altos puestos burocráticos. Mark Burkholder anotaba que por lo menos hasta fines del siglo XVII, los profesores de derecho estaban incluidos “como cosa corriente en las listas de candidatos reunidas para uso de la Cámara de las Indias al considerar las vacantes en las Audiencias de Sur América”. Las cátedras de nivel universitario eran un medio para llegar “a posiciones de importancia política más lucrativas”. Este prestigio lo demostraba el hecho de que las actividades y logros académicos eran uno de los puntos principales en las “relaciones de mérito” (las hojas de vida) para solicitar un cargo burocrático. Los abogados ponían al día regularmente sus relaciones de mérito, mostrándolas como prueba de sus servicios al rey y, por lo tanto, como bases de la virtud, el honor y la posición social. Como lo confirman las relaciones, ingresar a la burocracia era el sueño dorado de muchos letrados y su mayor fuente de orgullo. Los abogados locales, lo demuestra John Lynch, así como otros criollos, buscaban los cargos públicos por diferentes razones: “como una carrera, una inversión de la familia, una oportunidad de adquirir capital, y un medio de influir en la política de sus propias regiones en beneficio propio”. Más importante aún, ingresar a la burocracia también era una fuente de honor y prestigio, no estrictamente individual sino extendida o pasada a los miembros de la familia.



Figura 49. Izquierda: alcalde de pueblo en el Valle de Jauja; derecha: indio-alcalde de pueblo dentro de la provincia de Pasco
 Fuente: Izquierda: Merino, I. (1836). Alcalde de pueblo en el Valle de Jauja. Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Tomo II. [Litografía]. Recuperado de <https://gallica.bnr/ark:/12148/btv1b10540832/34.item#>. Derecha: Merino, I. (1847). Indio-Alcalde de pueblo dentro de la provincia de Pasco. Costumbres peruanas, escenas de la vida religiosa y popular de Lima. Tomo II. [Litografía]. Recuperado de <https://gallica.bnr/ark:/12148/btv1b10540832/33.item>



Los abogados y la burocracia colonial

Antes de ingresar a la burocracia, lo normal era que un abogado recién graduado sirviera un poco como aprendiz o “meritorio”, es decir sin paga, a menudo en la misma dependencia donde habían servido sus parientes. Posteriormente, podía enseñar un tiempo y prestar sus servicios en un cabildo, no necesariamente en su región nativa, como regidor, alcalde ordinario o asesor. Estos eran, en general, cargos honoríficos, casi siempre sin salario y considerados una especie de carga. En ese momento, y de ser posible siguiendo ocupado en la enseñanza del derecho, el joven abogado estaba listo para ingresar a la burocracia colonial en el usual bajo cargo de “oficial secundario”, “oficial mayor” o “asesor” de un monopolio fiscal como el estanco del tabaco, o como “teniente asesor” del gobernador de una provincia. Estos cargos acarreaban un salario nominal anual de entre 400 y 1.000 pesos.



Figura 50. Funcionario civil
 Fuente: Anónimo. (1782-1785). Funcionario civil. [Dibujos]. En: Martínez, B. (1782-1785). Codex Trujillo del Perú (Fol. 77 r).



El salario más bajo era aceptable siempre y cuando el cargo se pudiera desempeñar no lejos de Bogotá o de otro centro urbano, como Cartagena o Popayán. De otra manera, se esperaba un mejor sueldo. Hacia fines de la década de 1790, por ejemplo, ningún abogado quería aceptar el cargo de “juez letrado” de la ciudad de Mompós, con un salario anual de sólo 500 pesos, por lo que, para agosto de 1800, el virrey había autorizado aumentarlo a 1.000 pesos. Este salario era atractivo incluso para abogados con una larga trayectoria burocrática, como Joaquín Camacho, que había enseñado derecho y servido varios años como teniente gobernador y corregidor en diferentes regiones. A Camacho lo animaron colegas burócratas y amigos para que aceptara el cargo de 1.000 pesos de oficial mayor de la nueva caja real que se iba a establecer en la región noreste de San Gil.



Figura 51. Funcionario civil
 Fuente: Anónimo. (1782-1785).
 Funcionario civil. [Dibujo].
 En: Martínez, B. (1782-1785).
 Codex Trujillo del Perú (Fol.
 123 r). Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/trujillo-del-peru--volumen-i/html/7b85d752-3ab2-4b0-95c1-22b86d815d6_125.html

En una etapa avanzada de su carrera, el letrado podía esperar que lo nombraran en cargos burocráticos como el de teniente gobernador de una pequeña provincia, corregidor de una ciudad principal, o contador del Tribunal de Cuentas o de un monopolio fiscal como la Administración Principal de Aguardiente de Bogotá, puestos que tenían un salario anual de 2.000 pesos. Un abogado también podía ser nombrado en cargos judiciales, incluidos los muy apetecidos trabajos de fiscal o de oidor de la Real Audiencia, que para 1816 tenía un salario de 3.300 pesos anuales o, en regiones diferentes a la Nueva Granada, de hasta 7.000 o 10.000 pesos. Por lo menos siete abogados neogranadinos ocuparon altos cargos judiciales en Audiencias fuera de la Nueva Granada a fines de la Colonia, pero parece que casi todos los cargos burocráticos de nivel medio podían ser tentadores para la mayor parte de los abogados en cualquier momento. Casi la mitad de los 46 abogados empleados por el estado a fines de la Colonia ocupaban cargos en ese nivel. También estaban dispuestos los abogados a aceptar cargos sin salario fijo pero que dependían de los llamados “derechos de actuación”. Éstos eran honorarios proporcionales al número y naturaleza de los servicios legales y de las firmas endosando documentos legales, que el abogado proporcionaba en cuanto “asesor”. Normalmente, por ejemplo, los letrados designados para la posición de “asesor de gobernador” ejecutaban estos servicios.

En tales casos, los honorarios se calculaban de acuerdo con una tarifa, o arancel aprobado por las autoridades reales y que detallaba con minucia la cantidad correspondiente a cada actividad. Con cierta frecuencia, las agencias del estado empleaban abogados externos para cumplir con tareas específicas por un período limitado. Otra situación común afectaba a abogados que trabajaban como colectores de impuestos y administraban, por una porción de las ganancias, monopolios del Estado como los del alcohol, el tabaco y los correos. Estos puestos, reflejos del componente patrimonial del Estado colonial, se vendían normalmente en pública subasta, pero en lugar de un salario fijo recibían un porcentaje de los ingresos recogidos. Como dijimos adelante, la inclinación de los abogados por el servicio burocrático era un resultado de los incentivos materiales y culturales derivados de estos cargos, en especial por ser fuente de poder y de influencia. Además, les ofrecían a los aspirantes —hijos y parientes de antiguos burócratas— la oportunidad de tener acceso al ejercicio del derecho y a un trato preferencial en los nombramientos y promociones estableciéndose una especie de derecho familiar a los cargos, situación que determinó, incluso, el establecimiento de una especie de sucesión dinástica en los puestos burocráticos. En términos culturales, a los burócratas se les recompensaba con la obtención de prestigiosos títulos nobiliarios o del título de caballero en órdenes militares, el derecho a usar atuendos y sombreros particulares característicos de su cargo, el privilegio de reunirse con el virrey, y un puesto de preferencia en las ceremonias y rituales públicos.

Recomendación

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



Analizar los cambios y las continuidades en las profesiones, sus roles, su imagen social y su importancia entre lo sucedido, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la Nueva Granada y en la actualidad colombiana.



Analizar la profesionalización como un mecanismo de movilidad social, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la Nueva Granada.



Comparar los cambios y las continuidades de la vida cotidiana a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la Nueva Granada, con lo que se presenta en la Colombia actual.

Fuente 2. Real Cédula mandando a la Real Audiencia de Santa Fe no admitir en adelante a grado universitario alguno a las personas que no tuviesen las calidades prevenidas por los estatutos de la universidad de Santo Tomás de dicha ciudad. Madrid, 1765

Real Cédula mandando a la Real Audiencia de Santa Fe no admitir en adelante a grado universitario alguno a las personas que no tuviesen las calidades prevenidas por los estatutos de la universidad de Santo Tomás de dicha ciudad. (23 junio 1765). En: Konetzke, R. (1962). Colección de Documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810. (Vol. III, t. 1, pp. 331-332). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.



Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué condiciones políticas, sociales o económicas limitaban el acceso de las personas esclavizadas, los mulatos y los pardos a los espacios de formación superior a finales del siglo XVIII y principios del XIX?
- 2 ¿Qué se entiende por pureza de sangre y por qué era tan importante para ingresar a la educación universitaria a inicios del siglo XIX?
- 3 ¿Por qué el rol de los abogados fue tan importante en el contexto independentista y cuales hechos históricos fortalecieron su formación?
- 4 ¿Qué continuidades históricas se identifican en las relaciones burocráticas de la Nueva Granada en el siglo XVIII y las que existen en Colombia en la actualidad?

La profesión de abogado venía a fortalecer el poder de la elite dadas las dificultades de acceso al sistema educativo y lo costoso de los estudios. Esto hizo que las plazas de estudiantes fueran monopolizadas por jóvenes cuyos padres tenían alguna relación con la burocracia colonial, fueran en cargos públicos u honorarios. Así, de 219 candidatos al Colegio del Rosario entre 1660 y 1800, 43 tenían padres en el ejército; 24 y 21 eran hijos de oficiales de la Real Audiencia y la administración fiscal, respectivamente; 55 eran hijos de alcaldes, alféreces reales, o procuradores generales de los cabildos; y 29 tenían padres con títulos honoríficos no especificados. Sólo seis pertenecían a familias de trabajadores, escribanos, plateros, boticarios o mercaderes. Una información biográfica amplia sobre los abogados coloniales neogranadinos también nos indica que, salvo unas pocas excepciones, provenían de grupos sociales distinguidos. Para 1800, el gremio incluía criollos blancos de primera a quinta generación que pertenecían a familias de dueños de minas, terratenientes, comerciantes y actuales o antiguos militares y burócratas. Finalmente, varios eran hijos de abogados. El carácter elitista de la profesión estaba garantizado por los exigentes requisitos para la admisión a uno de los colegios mayores, y por lo tanto al grado universitario. El acceso era restringido a los jóvenes blancos de viejas familias católicas americanas o españolas, que no practicaban los “oficios viles” o manuales. Los candidatos a ingresar como colegiales tenían que probar su pureza de sangre y su “legitimidad”, es decir, ser hijos legítimos. Como se puede apreciar, a pesar de las restricciones los pardos podían lograr el acceso a la universidad, aunque esta se daba sólo por la vía de excepción y sólo beneficiaba a hijos de mulatos o pardos que tuvieran fortunas considerables logradas principalmente mediante actividades comerciales.

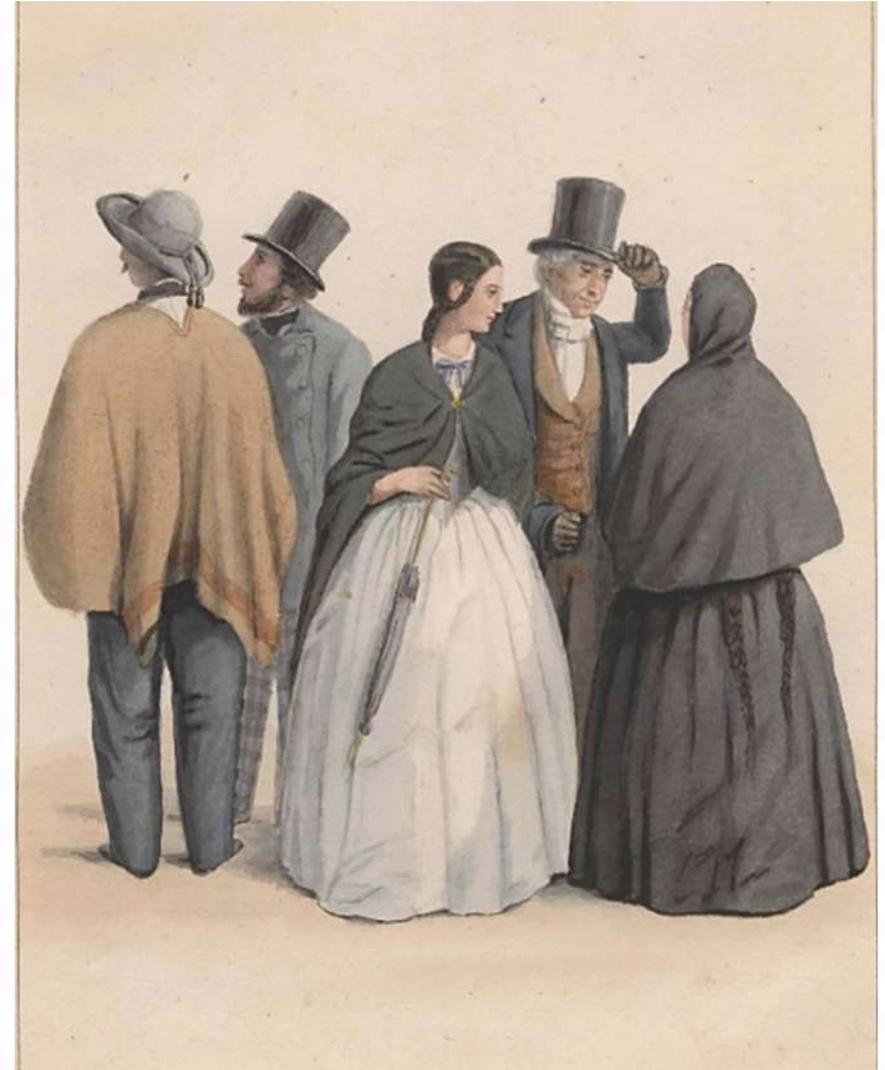


Figura 52. Habitantes de la capital: provincia de Vélez
Fuente: Fernández, C. (1850). Notables de la capital: Provincia de Vélez. [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3074/0



Figura 53. Tipos notables de la capital (provincia de Santander) Fuente: Fernández, C. (1810-1887). Tipos notables de la capital: Provincia de Santander. [Acuarela]. Recuperado de https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3066/0

Es indudable que los abogados desempeñaron un papel fundamental en el proceso de independencia, lo que obedeció a las posibilidades de formación intelectual que tenía este sector de la élite y a las relaciones que establecieron en los claustros universitarios. Su formación, lograda a finales del siglo XVIII, se vio avorecida por los avances científicos que trajo la ilustración a los seminarios y universidades de la Nueva Granada. Un buen ejemplo se tiene en el Seminario de Popayán, donde la llegada del Dr. José Félix de Restrepo, con su pariente Francisco Antonio Zea, sirvió para que se consolidara la formación de Francisco José de Caldas, quien junto a su primo Camilo Torres mostró un temprano interés por la física; por su parte Joaquín y José Caicedo y Cuero y José María Cabal mostraron su interés por el derecho.

Por los autos formados en esa mi Real Audiencia sobre la contradicción que hizo el Cabildo secular y algunos abogados de la ciudad de Cartagena a que tuviese efecto el título de abogado de la misma Audiencia despachado a Don Cristóbal Polo, se ha reconocido haberse solicitado también se recogiese el del Doctor

en Cánones, que di al mismo interesado, fundando esta pretensión en suponerle con incapacidad para adquirir uno, ni otro, por ser mulato; y visto en mi Consejo de las Indias, con el informe que en 13 de diciembre de 1775 hizo mi virrey de ese Nuevo Reino, acerca de las buenas prendas personales del mismo Don Cristóbal, y de los méritos y servicios ejecutados por su padre en la defensa de la Plaza de Cartagena, y con lo que sobre todo dijo mi Fiscal, aunque atendidas las circunstancias que concurren en este caso, y sin que sirva de ejemplar, he venido en conceder a este sujeto título de abogado que le despachó esa mi Audiencia, y después le retuvo, he resuelto no admitáis en adelante a grado alguno, como os lo mando, a las personas que no tengan las calidades correspondientes y prevenidas por los Estatutos de esa Universidad.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por los maestros para desarrollar los tipos de pensamiento histórico y crítico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Establecer relaciones entre las dificultades de acceso a la educación superior a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la Nueva Granada, y las dificultades presentadas en la actualidad.



Establecer la incidencia de la pureza de sangre en procesos de discriminación presentes en la sociedad colonial e identificar en la actualidad territorios que presentan problemáticas surgidas de ella.



Analizar las dificultades de acceso a la educación superior por parte de las denominadas castas y la forma como dichas restricciones influyeron en la formación de relaciones de poder a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Fuente 3. Sobre los abogados, 1789

Francisco Silvestre

Silvestre, F. (9 diciembre 1789). Apuntes reservados particulares y generales del estado actual del Virreinato de Santafé de Bogotá. En: Colmenares, G. (1989). Relaciones e Informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo II (pp. 150-151). Bogotá, Colombia: Fondo de Promoción de la Cultura, Banco Popular.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué implicaciones políticas y sociales pueden inferirse en la estrategia de limitar el número de abogados, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la Nueva Granada?
- 2 ¿Cuál fue el papel de los abogados durante las primeras décadas del siglo XIX?
- 3 ¿Qué tipo de impacto tuvo esta profesión en la formación del Estado?

207.—El no permitir tanto número de abogados, y fijar aquel según la poblaciones, y el pagar de las rentas públicas los que debieran permitirse, para que no faltarían arbitrios, desterrando todos los comentadores de las leyes y sus opiniones, ciñéndose al código legal en los casos claros, y según su sentido literal, y en los dudosos, consultando al príncipe en los negocios graves, para que la natural y sencilla razón tuviese más parte en la defensa y en los juicios, y éstos fuesen más prontos y con menor dispendio de la partes, sobre que podrían proponerse algunas reglas oportunas, sería la felicidad de los pueblos, aunque parezca empeño de la mayor con secuencia; igualmente que la supresión de todos los fueros privilegiados que sólo sirven de multiplicar pleitos y tribunales, y de dificultar la administración de justicia, en perjuicio general de los vasallos, y de la jurisdicción real, que en lo temporal y civil es la única que debe gobernar en un Estado; como que las leyes son unas, y a todos igualmente deben comprender, aunque modificadas en algunos casos y circunstancias.

Recomendación

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



Establecer relaciones con el presente sobre las dificultades actuales que afrontan algunas carreras en el ejercicio de su oficio, con el apoyo de fuentes .



Analizar por qué la formación de abogados se volvió conflictiva para el naciente Estado republicano.



Analizar por qué se buscaba limitar el número de abogados en la temprana república.

Fuente 4. Fragmento “¡Maten a todos los abogados!”. Los abogados y el movimiento de independencia en la Nueva Granada, 2000

Víctor Manuel Uribe Urán

Uribe Urán, V. M. (2000). “¡Maten a todos los abogados!”. Los abogados y el movimiento de independencia en la Nueva Granada, 1809-1820. Historia y Sociedad (7), 7-48. Medellín, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Por qué el texto se titula “¡Maten a todos los abogados!”?
- 2 ¿Cuáles eran las principales denuncias que establecía Simón Bolívar, a través de la Carta de Jamaica, en relación con el trato de los españoles hacia los criollos en América?
- 3 ¿Por qué la figura del abogado fue tan importante en el período colonial americano en la conformación del proceso independentista?
- 5 ¿Por qué el autor considera que el proceso de independencia fue una revolución de élite?
- 4 ¿Por qué se considera en el texto que en la configuración de las juntas revolucionarias hubo acciones excluyentes hacia algunos sectores de la población?

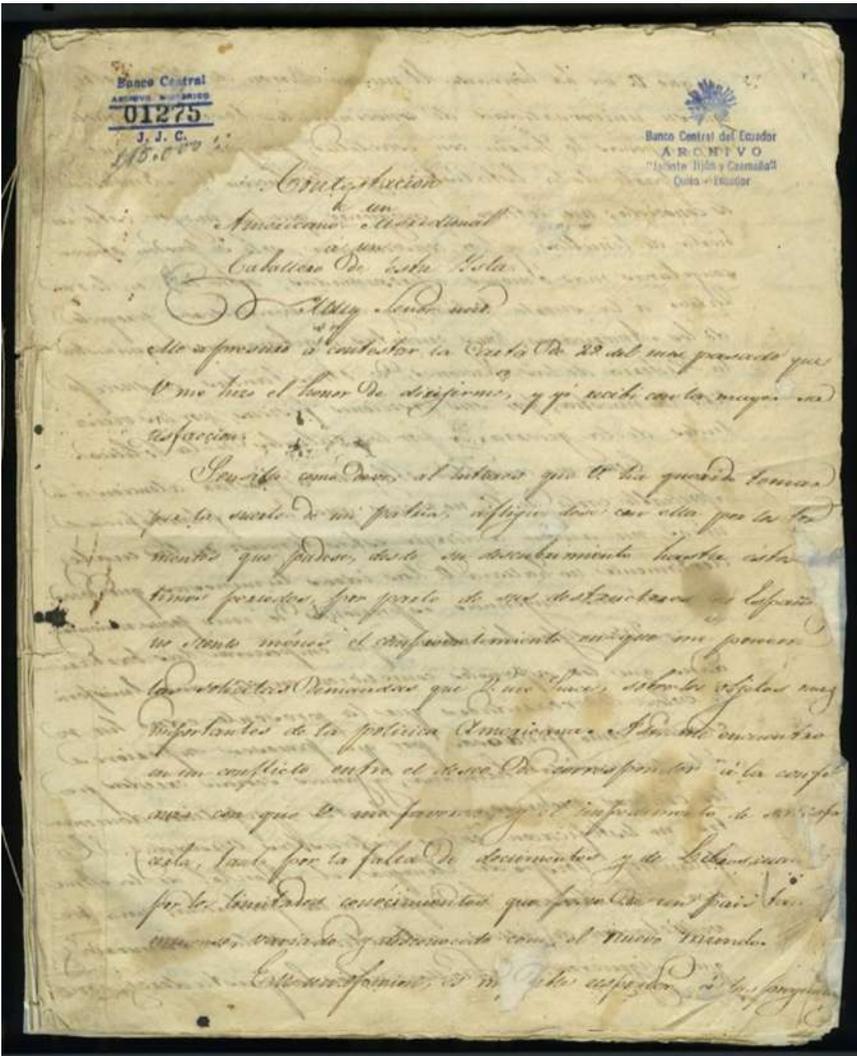


Figura 54. Carta de Jamaica Fuente: Bolívar, S. (1815). Carta de Jamaica [Documento manuscrito]. Recuperado de <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/carta-de-jamaica/>

“¡Maten a todos los abogados!”. Los abogados y el movimiento de independencia en la Nueva Granada, 1809-1820

Víctor Manuel Uribe Urán
Traducido por Cecilia Inés Restrepo de M.

Simón Bolívar, quien pronto se convertiría en un ícono de la independencia latinoamericana, escribió un famoso documento fechado en Kingston, el lugar de su exilio temporal, el 16 de septiembre de 1815. El documento de Bolívar, más tarde conocido como la Carta de Jamaica, profetizaba sobre el futuro de América Latina, evaluaba sus condiciones políticas en el momento, y justificaba las rebeliones contra la Corona española que se presentaban en la región. Primera entre las justificaciones para rebelarse estaba la exclusión de los españoles nacidos en América, o criollos, de la administración, el gobierno y la política. Bolívar escribió:

Estábamos, como acabo de exponer, abstraídos y, digámoslo así, ausentes del universo en cuanto es relativo a la ciencia del gobierno y administración del Estado. Jamás éramos virreyes ni gobernadores sino por causas muy extraordinarias; arzobispos y obispos, pocas veces; diplomáticos, nunca; militares, solo en calidad de subalternos; nobles, sin privilegios reales; no éramos, en fin, ni magistrados ni financistas...²⁰. Pasaba luego a criticar la reducción de los criollos a la pasividad total y a la servidumbre por los españoles.

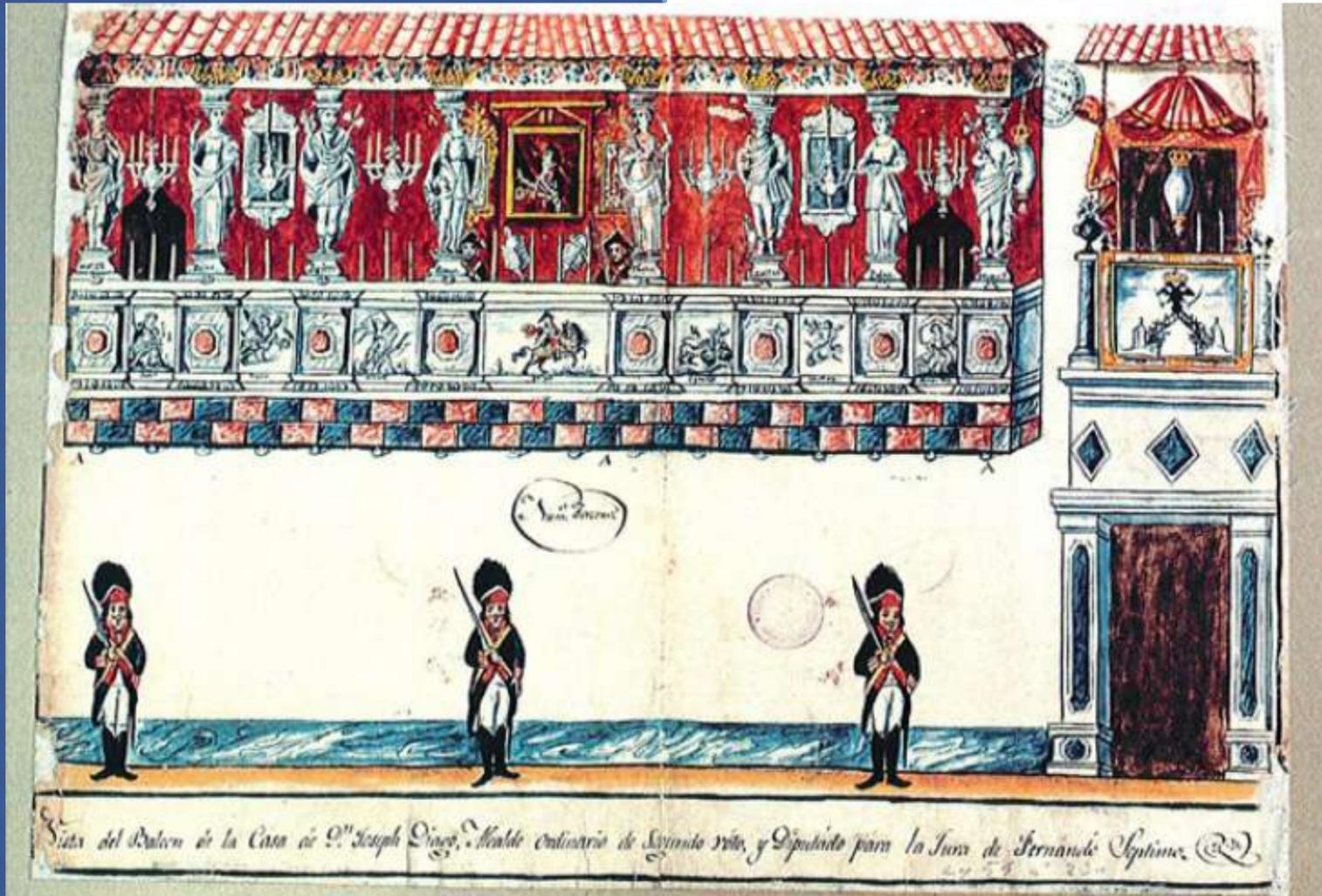


Figura 55. Jura del rey Fernando VII en la villa de Honda el 25 de diciembre 1808. Fuente: Jura del rey Fernando VII en la villa de Honda el 25 de diciembre 1808. [Dibujo]. (Después de 1808). Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/lo-popular-en-las-celebraciones-monarquicas-carta-de-jamaica/>

¹⁹ La frase es tomada de uno de los personajes de William Shakespeare en El rey Enrique VI (segunda parte, acto cuarto, segunda escena), que textualmente afirma: “The first they ne do, let’s kill all the lawyers” (N. del E.). Artículo publicado originalmente en The Americas (vol. 52, no. 2, pp. 175-210). (octubre de 1995). Washington, Estados Unidos.

²⁰ Bolivar, S. (1951). Reply of a South American to a Gentleman of this Island [Jamaica]. En: Bierck, H. (Ed.), Selected Writings from Bolivar, 2 vols. (1: pp. 103-122). Nueva York, United

La Carta de Jamaica de Bolívar hacía eco de los viejos reclamos aparecidos en los relatos de viajeros, en las observaciones e informes de los burócratas, y en los manifiestos y cartas de las élites, todos los cuales resaltaban la animosidad de los criollos contra la Corona española y su deseo de ostentar cargos. Estas alusiones a las tensiones entre criollos y peninsulares se remontan hasta 1673, se hacen más numerosas en la segunda mitad del siglo XVIII, y aparecen incluidas en muchas de las proclamas emitidas por revolucionarios latinoamericanos durante la década de 1810.²¹

El estudio de grupos particulares de criollos que pueden haber resentido su exclusión del gobierno y la administración, ofrece la oportunidad de reexaminar esas tensiones entre criollos y peninsulares y evaluar de nuevo su importancia para dar cuenta de la independencia de América Latina. La comunidad de abogados de la Nueva Granada colonial (lo que ahora llamamos Colombia), así como las de otras regiones del imperio español, incluía a muchos de los candidatos mis calificados —y aspirantes mis ansiosos— a los cargos públicos, habiéndose convertido el abogado burócrata en una figura verdaderamente central del sistema colonial²².

²¹ Núñez de Pineda y Bascuilan, F. (1973). *Cautiverio feliz y razón individual de las guerras dilatadas del Reino de Chile* [c. 1673]. Santiago, Chile: Editorial Universitaria; De Ulloa, J. J. y A. (1983). *Noticias secretas de América* [1748]. Bogotá, Colombia: Banco Popular; Von Humboldt, A. (1941). *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. 5 vols. [1811]. México: Robredo; Alarain, L. *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el arlo de 1808, hasta la época presente*, 5 vols.



(1: pp. 58-59). México: Imprenta de J. M. Lara, 1849-1852; Colmenares, G. (Ed.). (1989). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada*, 3 vols. Bogotá, Colombia: Biblioteca de Cultura Popular; Silvestre, F. (1968). *Descripción del Nuevo Reino de Santafé de Bogotá* [1789]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional; Konezke, R. (1950). *La condición legal de los criollos y las causas de la independencia*. *Estudios Americanos*, 2(5), 31-54; Burkholder, M. A. (1980). *Politics of Colonial Career. Jaye de Baquijano and the Audiencia of Lima* (pp. 22, 27, 100, 118, 121). Albuquerque, United States: University of New Mexico Press. Véanse otras numerosas referencias en: Humphreys, R. A. & Lynch, J. (Eds.). (1965). *The Origins of Latin American Revolutions, 1808-1826* (pp. 243-300). Nueva York, United States: Alfred A_ Knopf; y véanse, además, las notas 32 y 37.

²² Safford, F. (1974). *The Ideal of the Practical: Colombians Struggle to Form a Technical Elite* (p. 7). Austin, United States: University of Texas Press; Ruiz Guifiaz, E. (1916). *La magistratura Indiana*, Buenos Aires, Argentina: n. p.; Uribe, V. M. *The Lawyers and New Granada's Late Colonial State*. *Journal of Latin American Studies* (próxima publicación).

Por lo tanto, resulta concebible que entre los criollos descontentos excluidos del oficio existieran algunos abogados, y este grupo profesional debe haber proporcionado un apoyo sustancial a los que trataron de desafiar el anticriollismo español²³. De hecho, la comunidad legal de la Nueva Granada, como lo demostrara este artículo, si suministró muchos líderes al movimiento por la independencia de las décadas de 1810 y 1820. Más aún, sus miembros fueron blanco de la persecución y, por causa de sus actividades revolucionarias, una cuarta parte de ellos fueron ejecutados por los españoles en la década de 1810. Sin embargo, no resulta totalmente claro si la exclusión política fue el factor decisivo que impulsó a los abogados coloniales y a otros revolucionarios para rebelarse contra la Corona y buscar la independencia, tal como lo han afirmado actores contemporáneos e historiadores posteriores.²⁴

²³Es poco lo que se conoce acerca de la intervención de los abogados en la independencia de América Latina. Véase: Levesie, R. (enero-marzo, 1946). La historia de los abogados en el Río de la Plata y su intervención en la Revolución de Mayo. Revista Jurídica Argentina La Ley, 41; Cutolo, O. V. (1961). Los abogados en la Revolución de Mayo (5: pp. 199-212). Tercer congreso internacional de historia de América. Buenos Aires, Argentina, n. p.

²⁴Revolutions and Underdevelopment. 2.a ed. (1994). Albuquerque, United States: University of New Mexico Press [especialmente, pp. 11-23]. Una de las obras académicas que ayudan a reforzar la tesis de la exclusión de cargos es la de Burkholdea, M. A & Chandler, D. S. (1977). From Impotence to Authority: The Spanish Crown and the American Audiencias, 1687-1808. Columbia, United States: University of Missouri Press.



Figura 56. Declaración de Independencia Fuente: Leudo, C. (Después de 1810). [Óleo]. Recuperado de <https://www.directobogota.com/post/lideres-bicentenario>



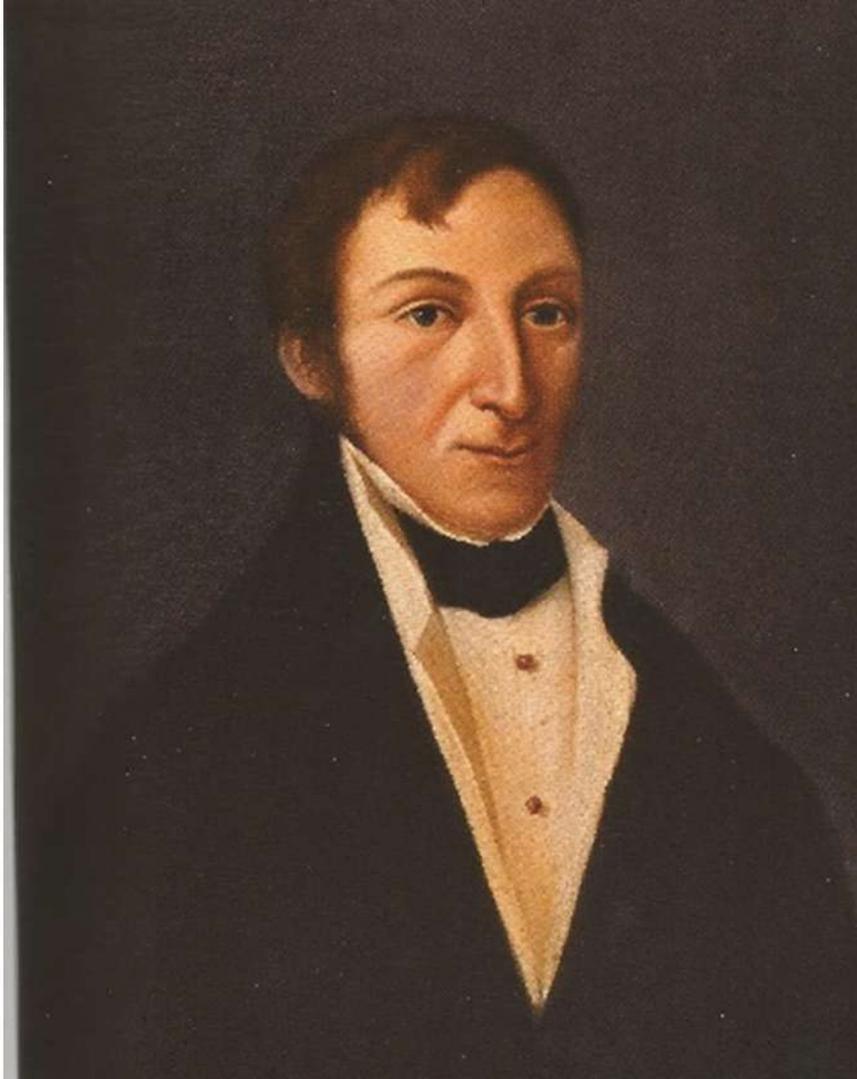


Figura 57. Miguel de Pombo. Tradujo y publicó la Constitución de Estados Unidos. Fuente: Franco, C. (1886). Miguel de Pombo. [Óleo sobre lienzo]. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16590521>

Este ensayo no pretende proporcionar un recuento completo de las causas del movimiento de independencia. En cambio, hará algunas inferencias en lo concerniente a la naturaleza y las circunstancias del papel decisivo de los abogados para alcanzar en últimas la independencia. Demostrará que la presencia de abogados, y de otros miembros de los segmentos altos de la sociedad colonial en las juntas supremas revolucionarias, organizadas en la Nueva Granada durante la década de 1810, particularmente en la de Bogotá, fue un indicador primordial de que el movimiento de independencia en sus comienzos fue una revolución de la élite, destinada a expandir al máximo el control de los criollos sobre el gobierno.



Figura 58. Nariño y Zea en la imprenta. Fuente: Anónimo. (s. f.). Nariño y Zea en la imprenta. [Grabado]. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/bicentenario/Paginas/antonio-narinio.aspx>

Basándose en la abundante información genealógica, los materiales en archivos, las colecciones de documentos impresos y las fuentes secundarias, este artículo demostrará también los mecanismos sociales que les permitieron a los abogados y a otros miembros de la élite activar y comandar el movimiento en sus comienzos. Se referirá especialmente a la capacidad de esta para actuar de manera colectiva a través de una notable red de relaciones familiares, conexiones con sus pares intelectuales, antiguos condiscípulos o colegas burócratas a través del territorio, así como de la influencia sobre los concejos o cabildos locales. Aunque fueron excluidos de algunos cargos oficiales altos, los criollos siempre estuvieron involucrados íntimamente con el gobierno local. Los abogados utilizaron tradicionalmente estos cabildos para lanzar sus carreras burocráticas; ahora les servirían como comités claves para la coordinación de las actividades revolucionarias y la captura del aparato estatal. En últimas, esto contribuyó al triunfo de la independencia.

Los abogados y las juntas revolucionarias

Los abogados fueron los líderes más conspicuos del movimiento por la independencia que comenzó con la creación de juntas supremas, o comités de cogobierno, en las principales ciudades del virreinato de la Nueva Granada, incluyendo a la misma Bogotá el 20 de Julio de 1810²⁵. El 31 de agosto de 1810, Joaquín Carrión y Moreno, oidor de la Real Audiencia de Bogotá (la más alta corte de apelaciones en el virreinato), envió un informe confidencial al Consejo de Regencia español en el que incluía los nombres de los principales líderes de la revolución que hacía poco había comenzado en la Nueva Granada.

Carrión mencionaba a José Acevedo, regidor de Bogotá; al canónigo magistral Don Andrés Rosadillo; Don Baltasar Milano, oidor de la Audiencia de Quito; Manuel Pombo y todos sus parientes de Bogotá y Cartagena; el fiscal del crimen en funciones Don Frutos Gutiérrez, y los dos alcaldes ordinarios de Bogotá²⁶. Supuestamente Carrión y sus colegas de la audiencia recibieron noticias de que el comerciante y patricio Antonio Nariño Álvarez, junto con los abogados Joaquín Camacho e Ignacio Herrera, Pedro Groot, el tesorero de las Reales Cajas (abogado también), y “muchos abogados que aspiran a cargos de togado (fiscal y oidor) en la Real Audiencia” conspiraban contra las autoridades coloniales desde octubre de 1809 (poco después de que las élites de Quito se rebelarán contra las autoridades locales y establecieran su junta de gobierno). Como resultado, algunos de estos hombres fueron efectivamente encarcelados a finales de 1809 y comienzos de 1810²⁷.

²⁵ Sobre la medida de crear una junta en la capital de la Nueva Granada y en otras regiones, véase: Spanish American Revolutions, de Lynch (especialmente, p. 238).

²⁶ Informe del Oidor Carrión y Moreno al Consejo de Regencia. En: Ortega Ricaurte, E. (Ed.). (1960). Proceso histórico del 20 de julio de 1810. Documentos (pp. 199-209). Bogotá, Colombia: Banco de la Republica. Véase, además: Un español narrador de los sucesos del 20 de julio. (1932). Boletín de Historia y Antigüedades [de aquí en adelante BHA], 19(222), 423-435.

²⁷ Oficio del Virrey a la Audiencia, 15 octubre, 1809. En: Proceso histórico del 20 de julio (pp. 1-2); Declaración del Dr. Pedro Salgar, noviembre 2, 1809. En: *Ibíd.*, pp. 10-13.

Tabla 1
Composición de la Junta Suprema de Santa Fé de Bogotá por ocupación

Ocupación	Julio 27, 1810	24-25 octubre, 1810
Abogados	8	6
Abogados-sacerdotes	2	2
Abogados-burócratas	4	3
Sacerdotes	5	4
Burócratas	5	3
Militares	2	2
Comerciantes	3	2
Hacendados	2	1
Desconocido	4	1
Total	35	24

Fuente: Hernández de Alba. Como nació la república (pp. 77-80); Gómez. El tribuno (p. 277); García de la Guardia. Calendario manual; Abello Salcedo. La primera república (pp. 423-453).

La composición de la junta de Bogotá confirma que los abogados mencionados por Carrión eran de hecho los líderes activistas de esa ciudad. De los seis sectores ocupacionales presentes en la junta, representativos todos de los grupos sociales altos, los abogados eran los más numerosos (véase la Tabla 1). Los delegados de las clases bajas, tales como los muchos sastres, albañiles, zapateros o carpinteros que se encontraban en la ciudad, estaban notablemente ausentes²⁸.

²⁸Sobre la estructura ocupacional de Santafé de Bogotá a finales del periodo colonial, véase: McFarlane, A. (1993). Colombia Before Independence: Economy, Society and Politics Under Bourbon Rule (p. 55). Cambridge, United States: Cambridge University Press; Vargas, J. (1989). La sociedad de Santafé. Bogotá, Colombia: Cinep.

Tabla 2
Lazos entre la Junta de Bogotá y la profesión.

Abogados en la Junta	Relación	Otros abogados en la Nueva Granada
Frutos Joaquín Gutiérrez	Cuñado	Nicolás Ballén de Guzmán, teniente corregidor de La Mesa en 1806.
Ignacio Herrera Vergara	Hermano medio Yerno Primo hermano Primo lejano	José María Gutiérrez y Caviedes. Bernabé Antonio Ortega Luis Félix Vergara Manuel S. Vallecilla
Luis de Azuola	Tío	Francisco J. de Ugarte
Joaquín Camacho	Hermano Cuñado	Manuel Ignacio Camacho, Antonio Martínez Recamán.
Camilo Torres y Tomas Tenorio Carvajal	Hermano Tío	Jerónimo Torres Tenorio. Ídem.
Manuel Bernardo Álvarez	Padre Sobrino político	Manuel Bernardo Álvarez Lozano José Gil Martínez Malo.
Joseph Sanz de Santamaría	Hijo Cuñado	Francisco Sanz de Santamaría Francisco Vergara y Caicedo y Francisco González Manrique.
Juan Francisco Pey	Cuñado	Manuel de Andrade abogado-sacerdote
<i>Otros miembros de la Junta no abogados</i>		
Francisco Morales Fernández	Padre Cuñado	Francisco Morales Galavís Eustaquio Galavís
Antonio Morales	Hermano Sobrino	Francisco Morales Galavís Eustaquio Galavís
Luis Caicedo y Flórez	Cuñado Suegro	Pedro Romero Sarachaga José Antonio Leiva

Fuentes: Restrepo S. y Rivas. Genealogías de Santafé de Bogotá; Hernández de Alba. Galería de hijos; Pardo Umaña. Haciendas; Plazas. Genealogías de Neiva; Restrepo Sáenz. La familia de Nariño; Arboleda. Diccionario biográfico, Genealogías de Santafé de Bogotá.

Muchos de estos abogados, y otros miembros de la junta, tenían no solo relaciones profesionales sino también múltiples lazos familiares con otros colegas que estaban por fuera de la junta. Estas conexiones sugieren que la mayoría de la comunidad de abogados y sus parientes apoyaron los movimientos iniciales que finalmente llevaron a la Independencia. De hecho, cerca de una sexta parte de los 130 a 150 abogados de la Nueva Granada, estaban vinculados directamente con la Junta Suprema de Bogotá. Adicionalmente, por lo menos un tercio de los miembros de la junta tenían fuertes lazos familiares unos con otros. Así, por ejemplo, Antonio Morales, futuro oficial militar y el burócrata Francisco Morales eran padre e hijo; el abogado José Miguel y el sacerdote Juan Bautista Pey eran hermanos; el abogado y burócrata Tomas Tenorio era tío del también abogado Camilo Torres; el burócrata Manuel Pombo tenía la misma relación con Miguel Pombo; y el terrateniente Luis Caicedo y el abogado Tomás Sanz de Santamaría eran cuñados. Por consiguiente, la junta parece haber sido una selecta camarilla de parientes de la elite y, probablemente, de amigos²⁹. Los abogados y sus parientes también fueron activos en las juntas patrióticas o revolucionarias que se crearon en otras regiones del virreinato (véase Tabla 3). En contraste, como también lo muestra la Tabla 3, la presencia de abogados en una de las juntas realistas creadas para oponerse a la independencia fue insignificante. En efecto, entre los veintidós miembros del cabildo realista de Popayán, tan solo aparece un abogado³⁰. Efectivamente, la extensión y la naturaleza del movimiento para deponer a las autoridades coloniales se vieron afectadas por el aparente dominio de los abogados en las diversas juntas que lo comenzaron.

Tabla 3
Abogados en las otras juntas del virreinato

	Miembros	Abogados	%
Cali (febrero 1811)	29	6	20,6
Cartagena (noviembre 1811)	20	9	45,0
Socorro (julio 1810)	12	4	33
Primer Cabildo Realista			
Popayán (febrero 1811)	22	1	4,5

Fuentes: Zawadzky. Las ciudades confederadas (pp. 101,148); Rodríguez Plata. La antigua provincia (pp. 26-27); Posada. El 20 de Julio, 257; Lemaitre. Cartagena colonial (pp. 126-136).

²⁹ Restrepo S., J. M. y Rivas, R. (1928). Genealogías de Santafé de Bogotá. Bogotá, Colombia: n. p.; Arboleda, G. (1962). Diccionario biográfico y genealógico del antiguo departamento del Cauca. Bogotá, Colombia: Librería Horizontes; Hernández de Alba, G. (1965). Cómo nació la República. Bogotá, Colombia: n. p.

³⁰ En el caso de la Junta de Cartagena, los abogados Germán Gutiérrez de Piñeres, José María García de Toledo, José María del Castillo, José Antonio Ayo, Eusebio María Canabal, Basilio del Toro de Mendoza, Ramón Ripoll, Ignacio Caveró, y el sacerdote y abogado Manuel B. Rebollo, actuaron como figuras líderes. Lo mismo hizo Miguel Díaz Granados algún tiempo después. Véase: Ortega, R. Proceso del 20 de Julio (p. 257). En Cali, el papel de los abogados José María de Cuero y Caicedo, Joaquín de Caicedo y Cuero, José María Alomia, José Antonio Borrero, y el abogado y sacerdote Fray José Joaquín de Escobar fue no menos notable.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el profesor para desarrollar los tipos de pensamiento histórico y crítico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Establecer relaciones políticas y sociales entre lo que significó el desarrollo de una profesión de abogado a finales del siglo XVIII y el peligro que representó para los intereses de la Colonia el ejercicio de ella.



Analizar de ~~los~~ **relaciones sociales y relaciones familiares** en la conformación del proceso de independencia de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX.



Analizar los procesos de exclusión social y política que se dieron en el contexto del proceso de independencia de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX.

Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

De las élites, las castas y los excluidos

Objetivo de enseñanza

Comprender los impactos de la sociedad de castas de la Nueva Granada de inicios del siglo XIX y sus fenómenos de desigualdad en las dinámicas sociales de Colombia en la actualidad

Habilidades por desarrollar

Indagar, Analizar Interpretar, Argumentar, Proponer, por parte de las y los estudiantes.

Pregunta global

¿De qué manera el análisis de los profesionales del siglo XIX permite a las y los estudiantes interpretar los nuevos espacios de movilidad social a los que podían acceder las denominadas castas en la Nueva Granada?

Véase: Zawadzky. (1943). Ciudades confederadas del Valle del Cauca, Historia, actas, documentos (p. 111). Imprenta Bolivariana, n. p. Uribe, V. M. (1993). Rebellion of the Mandarins: Lawyers Political Parties, and the State in New Granada, 1780-1850 (apéndices A, C) (tesis doctoral). University of Pittsburgh, United States.

Paso 1: Proceso de exploración.

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

Tema	Educación y profesiones a finales de la Colonia y principios de la República
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Crítico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron las ocupaciones y carreras más importantes durante la época independentista de la Nueva Granada? ¿Por qué? 2. ¿Cuáles son las profesiones y ocupaciones más importantes en la actualidad colombiana? ¿Por qué? 3. ¿Qué tan importantes fueron el sacerdocio, las carreras militares y el derecho en la Nueva Granada en el contexto independentista? ¿Por qué? 4. ¿Tuvieron acceso a la educación superior las comunidades de personas esclavizadas, los mulatos y los pardos? ¿Por qué? 5. ¿Qué se entiende por la expresión pureza de sangre y qué impactos pudo haber tenido esta expresión sobre la sociedad neogranadina a finales de siglo XVIII e inicios del siglo XIX? 6. Teniendo en cuenta que la sociedad neogranadina de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX estaba fuertemente marcada por la exclusión social, argumentar: ¿fueron iguales las condiciones de exclusión hacia las clases criollas a las que se practicaban hacia otros grupos étnicos de la sociedad? ¿Por qué?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Analizar las características de las estructuras sociales de la Nueva Granada a inicios del siglo XIX y su incidencia en las dinámicas educativas e independentistas de la época.</p> <p>(ED) Actividad: árbol de conocimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores promueven la organización de los estudiantes en grupos de trabajo. A cada grupo le entregan las preguntas de exploración y reconocimiento para que puedan discutir las y resolverlas. También se les entregan insumos para elaborar un árbol de conocimiento (revistas, periódicos, colores, tijeras, pegante, marcadores, cartulina, otros). 2. El profesor asigna a cada integrante del grupo se una pregunta con el fin de que, al terminar la discusión, la persona encargada construya la rama que le corresponde del árbol de conocimiento.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Cada grupo discute cada pregunta en un máximo de cinco minutos, por un total de media hora. 4. Concluida la discusión de las preguntas, los estudiantes se encargan de construir su rama del árbol del conocimiento de acuerdo con la pregunta que se les asignó. 5. De manera conjunta, el grupo debe terminar su árbol de conocimiento, vinculando todas las ramas construidas por los diferentes integrantes. 6. Al finalizar, se socializan en público los árboles de conocimiento. En este proceso, se identifican los puntos en común y las posibles ideas que servirán para complementar el ejercicio realizado por cada grupo. 7. Cada estudiante reflexiona individualmente sobre la actividad a partir de la siguiente pregunta: ¿de qué manera una sociedad que excluye a algunos sectores sociales puede verse afectada en términos sociales, políticos y económicos?
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar las consecuencias de la exclusión social, política, cultural y económica en la sociedad a partir de la construcción de un árbol de conocimiento.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(ED) El docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar argumentos y conclusiones sobre las dinámicas sociales de la Nueva Granada antes de la Independencia, con base en la inferencia e interpretación de información de las fuentes analizadas, las discusiones dadas y sus saberes previos.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención sugerida para el docente en 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 conduzcan al planteamiento de posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que empiecen a construirse. Se solicita al docente observar la ruta de enseñanza - aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>La Nueva Granada: entre la independencia y la exclusión</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico Social Crítico</p>

Preguntas para la investigación y evaluación

1. ¿Qué funciones, características, importancia, ventajas y desventajas tenían los oficios del abogado, el sacerdote y la milicia en la sociedad neogranadina de inicios del siglo XIX?
2. ¿Quiénes podían vincularse a estos oficios y quiénes no? ¿Qué razones se presentaban para ello?
3. ¿Qué era la pureza de sangre y por qué era tan importante para ingresar a la educación universitaria a inicios del siglo XIX?
4. ¿Qué dificultades encontraban las personas esclavizadas, las mulatas y las pardas para incorporarse a las dinámicas educativas y laborales en la Nueva Granada a inicios del siglo XIX?
5. ¿Cuál era el rol y la importancia de los médicos, sangradores, curanderos, hierbateros y comadronas en el contexto independentista de la Nueva Granada?
6. ¿De qué manera las dinámicas educativas y laborales de la Nueva Granada, a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, llevaron a acentuar las características excluyentes de una sociedad de castas?

Actividad sugerida

Objetivo: comprender el impacto social de la configuración de una sociedad de castas, en términos educativos y laborales, en el virreinato de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. **(HE) Actividades**

1. Manteniendo los grupos del paso anterior, se leen las fuentes que componen el presente capítulo y luego se completa el siguiente esquema: A cada integrante del grupo se le asigna una pregunta con el fin de que, al terminar la discusión, la persona encargada construya la rama que le corresponde del árbol de conocimiento.

Oficios en la Nueva Granada			
	Sacerdotes	Militares	Abogados
Características			
Funciones			
Importancia			
Ventajas			
Desventajas			



2. Teniendo en cuenta la información del cuadro anterior, el docente promueve la respuesta de los estudiantes a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuál de los tres oficios descritos en el cuadro tenía mayor relevancia en la sociedad neogranadina, en el contexto de independencia? ¿Por qué?
 - b. ¿Quiénes podían vincularse a estos oficios y quiénes no? ¿Qué razones se presentaban para ello?
 - c. ¿Qué se puede concluir con la información que arroja esta tabla? Utilizar la información proporcionada en las lecturas para construir las conclusiones.
3. En el siguiente paso, el grupo caracteriza en un cartel mediante imágenes, dibujos o recortes la condición de médicos, sangradores, curanderos, hierbateros y comadronas en el contexto independentista de la Nueva Granada, teniendo en cuenta que debe expresarse el rol y la importancia que tenían estos oficios en aquella época.
4. Al finalizar, a manera de conclusión, el grupo responde la siguiente pregunta: ¿de qué manera las dinámicas educativas y laborales de la Nueva Granada, a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, llevaron a acentuar las características excluyentes de una sociedad organizada por castas? Argumentar la respuesta usando citas de las fuentes leídas.

Habilidad por evaluar

Analizar el impacto de la conformación de una sociedad de castas en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII, a partir de la consulta de fuentes y la creación de estructuras conceptuales.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de la consulta de fuentes, elaborar gráficos a partir de las cifras que presentan los textos junto con su interpretación y la derivación de conclusiones y socializar la información a partir del trabajo en equipo.

Paso 3: Proceso de interpretación.

La intención de este paso es que el profesor promueva el análisis de 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	¿Son las castas del pasado las exclusiones del presente en Colombia?										
Tipos de pensamiento por fortalecer	Pensamiento social crítico histórico										
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las continuidades y las rupturas en los oficios y las profesiones que se presentan en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII y en la actualidad colombiana? 2. ¿Se ha encargado la educación que se promueve hoy en Colombia de erradicar la exclusión social que formaba parte del sistema de castas de la Nueva Granada de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX? 3. ¿Se podría afirmar que las dinámicas políticas que se presentaron en la sociedad neogranadina de la Independencia y las de la Colombia actual han permitido la permanencia del sistema de castas a través de la exclusión política? ¿Por qué? 										
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Comprender los cambios y las permanencias, en torno a los impactos de las exclusiones sociales provocadas por el sistema de castas, a través de la comparación de las dinámicas políticas y educativas de finales de la época colonial y las de la actualidad colombiana.</p> <p>(HE) Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manteniendo los grupos y teniendo en cuenta las fuentes trabajadas en el paso anterior, leer el artículo titulado “Las carreras profesionales más apetecidas en el mundo laboral”, publicado en el periódico El Tiempo, y, al final, completar el siguiente cuadro. Debe procurarse que, en la justificación de las respuestas presentadas, se usen citas de los textos leídos, que deben referenciarse según la norma de la APA. <table border="1" data-bbox="445 1117 1948 1448"> <thead> <tr> <th colspan="3" data-bbox="445 1117 1948 1175">Profesiones y oficios</th> </tr> <tr> <th data-bbox="445 1175 1066 1317"></th> <th data-bbox="1066 1175 1499 1317">La Nueva Granada; finales siglo XVIII</th> <th data-bbox="1499 1175 1948 1317">Colombia actual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="445 1317 1066 1448">¿Qué oficios o profesiones son los más relevantes en cada época histórica?</td> <td data-bbox="1066 1317 1499 1448"></td> <td data-bbox="1499 1317 1948 1448"></td> </tr> </tbody> </table>		Profesiones y oficios				La Nueva Granada; finales siglo XVIII	Colombia actual	¿Qué oficios o profesiones son los más relevantes en cada época histórica?		
Profesiones y oficios											
	La Nueva Granada; finales siglo XVIII	Colombia actual									
¿Qué oficios o profesiones son los más relevantes en cada época histórica?											

¿Qué necesidades sociales, políticas o económicas habrán orientado la adopción de esos oficios o profesiones en cada época histórica?		
¿Permiten los oficios y las profesiones mencionados anteriormente disminuir los niveles de exclusión social?		
¿Cuáles son las continuidades, las rupturas y la importancia en los oficios y profesiones que se presentaban en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII y en la actualidad colombiana?		
¿Qué tipo de necesidades encuentra en su comunidad y qué tipo de oficio o profesión se requiere para solucionarlo?		

Las carreras profesionales más apetecidas en el mundo laboral. (16 diciembre de 2020). El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-las-6-profesiones-del-futuro-550893>

2. Orientar al grupo de trabajo a observar el vídeo titulado “¿Cuáles son las familias que gobiernan a Colombia? Hagamos Memoria”, de El Espectador, y, teniendo en cuenta las fuentes leídas en este capítulo, debe responder la siguiente pregunta:

¿Podría afirmarse que las dinámicas políticas desplegadas en la sociedad neogranadina de la Independencia y las de la Colombia actual han permitido la permanencia del sistema de castas a través de la exclusión política? ¿Por qué?

Debe recurrirse a citas de las fuentes usadas para responder la pregunta, referenciándolas con la norma de la APA.

Referencia ¿Cuáles son las familias que gobiernan a Colombia? Hagamos memoria [Archivo de video]. (15 de junio de 2018). El Espectador. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vRxeug8n7PI>

3.El grupo de trabajo lee el texto titulado “Separados y desiguales: educación y clase social en Colombia”, escrito por Mauricio García, y, contrastando esa información con la de las fuentes contenidas en este capítulo, llevar a cabo una representación teatral que permita responder de forma creativa y llamativa la siguiente pregunta: ¿Se ha encargado la educación que se promueve hoy en Colombia de erradicar la exclusión social que formaba parte del sistema de castas de la Nueva Granada de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX?

Esta representación se socializa con los demás grupos y, al final, se comparten las conclusiones generales de esta pregunta.

Referencia

García, M. (16 de diciembre de 2013). Separados y desiguales: educación y clase social en Colombia. Recuperado de <https://razonpublica.com/separados-y-desiguales-educacion-y-clase-social-en-colombia/>

Habilidad por evaluar

Identificar cambios y permanencias en los impactos de las exclusiones sociales provocadas por el sistema de castas, a través de la comparación de las dinámicas políticas y educativas de finales de la época colonial y las de la actualidad colombiana, a partir de la consulta y el contraste de fuentes.

Recomendación para evaluar

(HE) El docente puede evaluar, a partir de la consulta y lectura de fuentes, la manera en que los estudiantes comprenden situaciones que se pueden presentar dentro de las dinámicas educativas y laborales del país en dos momentos históricos diferentes. De igual manera, el docente puede evaluar la forma en que los estudiantes uso las fuentes con rigor, construyen esquemas conceptuales para presentar sus respuestas y desarrollan productos creativos para socializar sus reflexiones sobre los ejes temáticos trabajados.

Paso 4: Proceso proyección ciudadana.

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

<p>Tema</p>	<p>¿Cómo podemos eliminar la discriminación de nuestras sociedades?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Pensamiento social</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera la discriminación racial y las dificultades de ingreso a la educación superior que se presentaron en el siglo XIX en la Nueva Granada continúan evidenciándose en nuestro país? 2. ¿Ha ayudado o no la Constitución colombiana de 1991 a disminuir casos de discriminación en medio de una marcada diferencia racial?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Desarrollar habilidades comunicativas a partir de la participación de los estudiantes en una conversación sobre la discriminación en espacios educativos.</p> <p>Actividad</p> <p>Se sugiere al docente abrir una conversación en el aula para responder a esta pregunta: ¿protege la Constitución colombiana de 1991 a las personas de la discriminación? En caso de ser positiva la respuesta, ¿cómo lo hace?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se inicia la conversación desplegando una lluvia de ideas a partir de la pregunta problematizadora. 2. Puede nutrirse esta lluvia de ideas con preguntas como estas: <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es la discriminación racial? ¿Qué otras discriminaciones existen? ◆ ¿Por qué es erróneo discriminar? ◆ ¿Qué consecuencias trae para una sociedad democrática el hecho de discriminar? ◆ ¿Cuándo he discriminado? ◆ ¿Cuáles son los casos más comunes de discriminación en mi entorno (familia y escuela)? ◆ ¿Será posible erradicar la discriminación de nuestro país? ◆ ¿Cómo puedo contribuir a un cambio positivo y definitivo que erradique la discriminación en mi entorno? 3. (HE) Luego, los estudiantes se reúnen en grupos de trabajo para discutir sobre hechos relevantes en su entorno, región o país, que se hayan presentado en el siglo XX o XXI y que estén asociados a la discriminación racial. Finalmente, se establecen conclusiones sobre los hallazgos obtenidos. 4. Dos o más estudiantes del grupo exponen los puntos de vista acordados en cada grupo. A medida que se desarrolla el ejercicio, los demás participantes pueden plantear preguntas o presentar comentarios a los expositores, en un lapso de 20 minutos. En este momento se nombra un moderador que organice las intervenciones.

(CE) Si se considera necesario, como resultado de la conversación puede elaborarse un documento en el que queden registrados los disensos, consensos, preguntas y conclusiones del intercambio.

Habilidad por evaluar

Analizar los procesos de continuidad y cambio que se han presentado en el país en torno a la discriminación

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar en los estudiantes la apropiación conceptual y contextual de los procesos de discriminación social, que inician en el proceso de independencia, pero que permanecen hasta la época actual.

(CE) También en este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para llegar a consensos que provengan de un trabajo colaborativo, con el fin de erradicar definitivamente prácticas discriminatorias en los contextos escolar, familiar y de sus amigos.





Capítulo 3

**Esclavos, negros, mulatos
y pardos: ¿para qué ser
militares?**

Fuente 1. Del orden colonial al poder militar, 2003

Juan Marchena Fernández

Marchena Fernández, J. (2003). La expresión de la guerra: El poder colonial. El ejército y la crisis colonial. En: Carrera Damas, G. (Ed.). Historia de América Andina. Tomo IV (pp. 79-128). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Los soldados constituyeron sin duda la base de la sociedad colonial en sus inicios, dadas las características de empresa militar que caracterizó a la conquista. Este carácter, como hemos visto, se fue perdiendo en la medida en que avanzaba la consolidación del Estado colonial y cuando el papel de los conquistadores fue reemplazado por otros actores sociales como hacendados, mineros, comerciantes o funcionarios públicos, quienes poco a poco fueron ganando el espacio social, político y económico que perdían los encomenderos y los señores de la guerra contra los indígenas. Para controlar los territorios americanos, la Corona estableció el ejército de América, el cual se ubicó en algunos puntos portuarios fijos para defender

las plazas de las incursiones de ejércitos enemigos y en algunas capitales virreinales y de gobernación, sin que alcanzaran, más que coyunturalmente, un número muy grande de efectivos en cada sitio. Esto significó la imposibilidad y falta de control de la población y del territorio cuando se hizo necesaria debido a las protestas antifiscales del Siglo XVIII. Esto impuso la necesidad de trasladar a las élites coloniales el control de sus espacios de dominio y para ello se crearon las milicias locales, que fueron hábilmente utilizadas como un medio de ascenso social, no sólo para las élites, sino también para miembros de los sectores populares como pardos, zambos y mulatos. Desde luego, las milicias también fueron un espacio de conflicto entre españoles peninsulares y americanos que llevaría a que los criollos, finalmente, controlaran esta institución militar.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué situaciones políticas, sociales y económicas condujeron a la reestructuración de los cuerpos militares de la Nueva Granada a finales del periodo colonial?
- 2 ¿Por qué, para algunos sectores de la sociedad neogranadina colonial, resultaba riesgoso dotar de armas a los sectores populares al conformar el sistema de milicias?
- 3 ¿Qué requerimientos tenían que cumplir las personas que querían incorporarse a las milicias de la Nueva Granada a finales del periodo colonial? ¿Qué tanto profundizaban dichos requerimientos en el sistema de castas instaurado en la época?
- 4 ¿Qué ventajas y desventajas representó para personas esclavizadas, mulatas y pardas la instauración de fueros militares en los distintos batallones y regimientos de la Nueva Granada durante la época de la Colonia?
- 5 ¿Qué problemáticas caracterizaron a las tropas de soldados americanos a finales del siglo XVIII? ¿Qué consecuencias trajo esto?
- 6 ¿Por qué, en las primeras décadas del siglo XIX, las milicias representaron un espacio de movilidad social de las castas, así como de control social y político por parte de las élites neogranadinas?
- 7 ¿Podría afirmarse que la consolidación de los llamados soldados de la República significó la reproducción del mantenimiento del sistema de castas que se había impuesto en la Nueva Granada desde el periodo colonial?



La imposibilidad económica de mantener el ejército de operaciones peninsular permanentemente en América, obligaba a reorganizar el sistema de milicias, dotándolas de un reglamento y transformándolas en “disciplinadas”, al igual que las peninsulares, con oficiales veteranos que las mantuviesen instruidas, incorporando a las élites locales en sus cuadros de oficiales y animando a los sectores populares a integrar los distintos batallones y regimientos. Siguiendo este organigrama en la Nueva Granada se organizaron unidades milicianas, atendiendo al volumen de población y en función de las distintas etnias que la conformaban: blancos, pardos, morenos, cuarterones, zambos, etc. Se dotó a todos los milicianos del fuero militar (que comportaba la exención de la jurisdicción judicial ordinaria, entre otros importantes privilegios) y, en casos concretos, se concedieron beneficios y dispensas a las élites locales a cambio de asegurar su pertenencia a la oficialidad. Tenían obligación de sufragar algunos gastos de sus unidades, potenciar y facilitar la recluta y ejercer un control efectivo sobre esta población a sus órdenes, comprometiéndose así con la Administración colonial a ser garantes y defensores de la política reformadora de la Corona.



Figura 59. Uniforme del batallón de pardos de Guadalajara. Fuente: Archivo General de la Nación. (1771). Uniforme del batallón de pardos de Guadalajara. [Acuarela]. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/view/50606/html7>



La aplicación y aceptación del fuero militar variaron en función de las posibilidades que tenían las élites de controlar el sistema a nivel local. Así, en los casos en que las autoridades consolidaban en la cúpula del sistema miliciano a un grupo poderoso de peninsulares, fueran militares o comerciantes, las élites criollas rechazaban de plano la pertenencia a la institución, pues entendían que el fuero militar, más que defenderles, les haría rehenes de la competencia comercial y social de los “chapetones”. Tales fueron los casos de Nueva Granada y Nueva España, en la década de los setenta y primeros ochenta. En cambio, en otras zonas donde los peninsulares eran escasos y quedó en manos de los grupos locales criollos el control de las unidades —lo que equivalía a transformarlas en una guardia pretoriana al servicio de sus intereses— y de los tribunales militares, las élites americanas se incorporaron rápidamente.

Esta situación, por una parte, originó que las milicias se transformaran en un instrumento de control social y político de las élites sobre los sectores populares (tanto urbanos como rurales) encuadrados en las unidades bajo su mando (en muchos casos los peones de sus haciendas o sus aparceros), generando unas fuertes relaciones de clientelismo político y usando esta fuerza como presión para salvaguardar sus intereses en caso de problemas con sus subordinados. Pero, por otra parte, el sistema miliciano generó también recelos en algunos altos funcionarios de la administración colonial, civiles y militares, para los cuales la idea de armar a los sectores populares mediante las milicias, instruirlos militar y tácticamente, sobre todo después de las grandes sublevaciones de la década de los ochenta, era totalmente errada, diabólica y descabellada.



Figura 60. Infante español (1808) Fuente: Archivo Palafox. (s. f.). Infante español en 1808. [Dibujo]. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-152/las-milicias-en-la-colonia>



Figura 61. Uniforme de soldados. (siglo XIX) Fuente: Uniforme de soldados, s. XIX. [Título atribuido]. [Dibujo]. Recuperado de <https://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/el-rio-magdalena-en-la-guerra-de-independencia>

La discusión entre los que consideraban más o menos ventajoso, más o menos improcedente y peligroso, más o menos costoso, un sistema defensivo interno y externo en el que el peso recayera sobre las tropas peninsulares, las de dotación o las milicias, nunca se dio por finalizada. La normativa que reglamentaba el ingreso a la oficialidad del ejército de América no hizo sino evolucionar adaptándose a las circunstancias: “No se admitirán Cadetes no siendo Hijos de Oficiales, o personas de que se tenga conocimiento evidente que sean bien nacidos”, complementada por la Real Orden de 1760 (29 de nov.) que indica: “Exclusivamente se permitirá sentar plaza de cadetes en las unidades de América a los Hijos de Oficiales, Hijos de Ministros de las Reales Audiencias, Hijos de Oficiales Reales, y a aquellos naturales de América que hagan constar limpieza de sangre, por papeles e instrumentos fidedignos de ambas líneas”. Sin embargo, más adelante se aclaraba: “Se escogerán los oficiales en cuanto al nacimiento, buena conducta, concepto y fundadas esperanzas de espíritu y utilidad... atendiendo más a la notoriedad y concepto público que a las certificaciones y papeles, que se suelen obtener con el favor y la amistad”. La normativa general para acceder a la oficialidad quedó fijada, por último, con carácter territorial: Los coroneles se escogerán entre los más cualificados y titulados de cada partido... los demás jefes y oficiales entre los caballeros hidalgos y los que viviesen noblemente, aunque fuesen comerciantes... los sargentos entre los que se hallaren más a propósito sin exigirles otra cualidad... los soldados entre los vecinos de todo estado y condición. Por tanto, se estableció una equiparación formal entre los nobles de sangre (peninsulares) y los nobles de vida (criollos), puesto que el requisito de la limpieza de sangre era de fácil consecución y más aún para aquellos cuya distinción económica y social era elevada.



Figura 62. Regimiento provincial de infantería de México (siglo XVII)
 Fuente: Regimiento provincial de infantería de México. S. XVII. [Dibujo].
 Recuperado de <https://www.gob.mx/agn/es/articulos/angresguarda-los-modelos-para-uniformes-del-ejercito-propuestos-por-el-brigadier-caballero-de-croix?idiom=es>

Con esta equiparación entre nobleza española y “nobleza” americana, se produce la vinculación entre el ejército de América y los grupos de poder locales más poderosos desde el punto de vista económico y social, cumpliéndose así los objetivos básicos trazados por la administración: hacer propio de estas clases altas criollas la defensa de América como defensa de sus intereses y otorgando facilidades para que estos militares americanos no tuvieran que abandonar sus ocupaciones particulares. En resumen, descargar al ejército de América de la necesidad del envío de unidades completas peninsulares, disminuir costos y aumentar la eficacia del mismo.



Figura 63. Miguel Hidalgo (siglo XIX)
Fuente: Miguel Hidalgo. S. XIX. [Dibujo]. Recuperado de <https://ademexicoprepa.wordpress.com/2011/08/30/la-naciente-insurgencia-de-carlos-herrejon/>

La transformación es importante. Si para el siglo XVII la supremacía de los peninsulares es total, a finales del siglo XVIII los americanos componen prácticamente la totalidad de la tropa. Es, por tanto, un cambio radical el que se produce a lo largo del XVIII o, si se quiere, en la segunda mitad del siglo, fenómeno de importantes repercusiones sociológicas y políticas, especialmente de cara a los acontecimientos de 1810. La identificación entre estos soldados y los sectores populares urbanos no deja lugar a dudas. Su calificación social, desde el punto de vista de la élite, en función de los modos y procedimientos de la recluta en España y América, no podía ser otra. Y en buena medida esta calificación surge de la oficialidad: “Las tropas son muy malas, sin clase ni disciplina ni buenas costumbres... siendo unos hombres enigmas, ni bien soldados ni bien paisanos... confundidos en la especie de ínfima calidad, casados con mulatas de la peor condición... y que se niegan a hacer ejercicios pues consideran se les está usurpando el tiempo...”



Figura 64. Ejercito realista (siglo XIX). Fuente: Moritz, J. Ejercito realista, s. XIX. [Título atribuido]. [Óleo]. Recuperado de <https://muchahistoria.com/ejercito-realista/>



Por tanto, el soldado era considerado como “miserable” en cuanto a sus condiciones de vida, comparados con la oficialidad. En realidad, no era otra la consideración de los sectores populares por parte de la élite en la ciudad de fines del XVIII: “Estos soldados son desidiosos, flojos e insensibles al entusiasmo de la Gloria Militar”. “Los más son gente tosca y miserable”. Es cierto que algunos procedían del desecho del ejército peninsular, pero la mayor parte de las tropas procedían de las ciudades americanas, reclutados en su mayoría al amparo del sueldo, del fuero y de las posibilidades de sumar algunas monedas a sus menguadas economías domésticas, dedicándose a otras actividades cuando no vestían el uniforme, lo cual fue más que corriente. La dedicación de la tropa a otros menesteres extramilitares, la desertión continua, las sublevaciones, el apoyo al contrabando, los robos, hurtos e intimidaciones de los soldados a los civiles, las bancarrotas continuas de las unidades, fenómenos corrientes en las guarniciones americanas, nos indican que esta realidad era más que general. Si a esto se añade el hecho a que muchos de ellos mantenían una familia, debían, por fuerza buscar otras actividades retribuidas, ya fueran legales o no, para poder subsistir.



Figura 65. Batalla ejército realista (1820). Fuente: Nanetti, G. Batalla ejército realista. (1820). [Título atribuido]. [Óleo]. Recuperado de <https://muchahistoria.com/ejercito-realista/>

Por otra parte, las milicias, como ya comentamos, se transformaron en el exponente más claro de la exteriorización de las relaciones de poder de las élites locales, ya fundamentalmente criollas, para con los sectores populares. Y ello tanto en el mundo urbano como en el mundo rural: un universo de artesanos, dependientes de comercio y campesinos sujetos al control de las principales familias de cada jurisdicción, al servicio de ellas y de sus intereses y reguladas por las interpretaciones que realizaban sus mismos jefes, es decir, el patriciado local, del fuero militar. En el perdido interior de los territorios o en el complicado mundo de los barrios urbanos, los milicianos —es decir, los sectores populares— apenas si pudieron manifestarse si no fue por boca de los que los mandaban, armaban y pagaban; es decir, las élites rurales, hacendados o estancieros o las élites urbanas, comerciantes, rentistas y especuladores financieros, que aprestaron gruesos contingentes de peones, campesinos, comuneros, indígenas, mestizos o pardos —incluso esclavos—, para defender las banderas que mejor representarían sus intereses.

Estos ejércitos y milicias serían las bases del ejército republicano. De ellos salió la oficialidad y buena parte de las tropas que se encargarían de desarrollar las guerras de independencia y de formar los nuevos reclutas. De todas maneras, fue necesario realizar transformaciones ideológicas que convirtieran a los soldados del Rey en soldados de la República, que permitieran superar la mentalidad colonial y que les diera un nuevo código de honor.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por los profesores para desarrollar los tipos de pensamiento histórico, social y crítico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Identificar las estrategias políticas y sociales que establecieron las élites peninsulares y criollas para controlar a los sectores populares de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII.



Analizar el rol de la milicia en la movilidad social de las denominadas castas a finales del siglo XVIII y principios del XIX en la Nueva Granada.



Relacionar el discurso de las élites criollas y peninsulares sobre los soldados con las dinámicas sociales de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII.

Fuente 2. Resolución sobre el servicio militar, 1821

Resolución sobre el servicio militar. (28 agosto 1821). Archivo General de la Nación: Fondo de esclavos y negros. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:



¿Por qué en 1821 era obligatorio en la Gran Colombia el alistamiento de hombres a partir de los 16 años?



¿Qué planteaba el decreto emitido en 1821 sobre el alistamiento de personas esclavizadas?

Resolución

28 de agosto de 1821

“Sobre el orden que debe guardarse en la conscripción de los ciudadanos para el servicio militar El Congreso General de la República de Colombia.

Habiendo tomado en consideración las dudas que ocurrieron al ponerse en ejecución en la ciudad de Bogotá el decreto del mismo Congreso de 30 de junio último, sobre alistamiento de un ejército de reserva, ha resuelto lo siguiente:



Que aunque las dudas que se presentan son puramente de ejecución y por consiguiente su resolución toca precisamente al Gobierno, puesto que no versan sobre interpretación de la ley, ni sobre cosas extraordinarias que exijan nuevas reglas, sin embargo atendiendo a la importancia de la materia y celeridad que exige,
Decreta

Que siendo todo ciudadano soldado nato de la patria está obligado a entrar en los alistamientos de milicias desde la edad de diez y seis años hasta la de cincuenta por lo menos.

...Que los esclavos no se computen en la población para formar el alistamiento, ni éstos se alistén sino en extrema necesidad y bajo la condición de una justa indemnización.

Dada en el Palacio General del Congreso General de Colombia en el Rosario de Cúcuta a 25 de agosto de 1821-11º.

El Presidente del Congreso, José Miguel Peña.
El Diputado Secretario, Miguel Santamaría-El Diputado Secretario, Francisco Soto. Palacio del Gobierno en el Rosario de Cúcuta a 28 de Agosto de 1821.

Ejecútese.

José Maria del Castillo

Por Su Excelencia el Vicepresidente de la República, el Ministro de Hacienda, Pedro Gual”.



Recomendación

Esta fuente puede utilizarla el profesor para desarrollar los tipos de pensamiento histórico y crítico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



PH

Analizar la necesidad de la formación de milicias de reserva para la consolidación del Estado de la Gran Colombia en 1821. Para esto, se recomienda indagar sobre el contexto político de la época.



PC

Interpretar el no alistamiento de las personas esclavizadas decretado en 1821 en el marco de los procesos de independencia. Para esto, se recomienda consultar el Capítulo 3 del texto “Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada”, de esta misma colección.

Fuente 3. Resolución sobre los esclavos que abracen el servicio a las armas, 1821

Resolución sobre los esclavos que abracen el servicio a las armas. (16 octubre 1821). Archivo General de la Nación: Fondo de esclavos y negros. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>, acceso 24 de julio de 2009.

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Por qué la resolución del 28 de agosto de 1821 (fuente 2) suscitó inquietudes en representantes del gobierno de Cundinamarca?
- 2 ¿Cuáles eran las condiciones para que en 1821 las personas esclavizadas pudieran ingresar al servicio de las armas en la Gran Colombia?
- 3 ¿Por qué en 1821 las personas esclavizadas tendrían interés en formar parte de las milicias de la Gran Colombia?
- 4 ¿Qué costo debían pagar las personas esclavizadas para poder participar de las milicias de la Gran Colombia?



Resolución

(16 de octubre de 1821)

“sobre los esclavos que abracen el servicio de las armas
El Congreso General de Colombia
Habiendo tomado en consideración la consulta del Vicepresidente de Cundinamarca sobre lo que debiera hacerse en el caso de que algunos esclavos quieran abrazar el servicio de las armas, separándose de sus amos, y del modo en que éstos deban ser indemnizados, acuerda la resolución siguiente:

Se declara que los esclavos pueden ser admitidos al servicio de las armas bajo los pactos y condiciones que tenga a bien imponerles el Gobierno, indemnizándose a los amos con calidad de preferencia de los fondos que se colecten para la manumisión.

Dada en el Palacio del Congreso General en el Rosario de Cúcuta a 14 de Octubre de 1821. El Presidente del Congreso, José Ignacio de Marquez

Palacio de Gobierno en el Rosario de Cúcuta a 16 de Octubre de 1821. Ejecútese.

Francisco de P. Santander

Por Su Excelencia el Vicepresidente de la República, el Secretario del Interior, José Manuel Restrepo”.



Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema.

Recomendación

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



Analizar en contexto el interés de las personas esclavizadas en formar parte de las milicias de la Gran Colombia en 1821. Para esto, se recomienda desarrollar un ejercicio de contextualización sobre los procesos de abolición de la esclavitud y del acceso a la libertad propuestos desde la temprana república.

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

De los soldados del rey a los soldados de la república

Objetivo de enseñanza

Analizar los impactos de la estructuración del ejército americano en las dinámicas sociales y políticas de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX

Habilidades por desarrollar

Analizar, Interpretar, Argumentar, Proponer, Indagar,

Pregunta general

¿De qué manera la estructuración del ejército americano impactó en las dinámicas sociales y políticas de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX?

Paso 1: Proceso de exploración.

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

Tema	¿Cuál es la importancia de la fuerza pública para un país?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la fuerza pública? 2. ¿Cómo se estructura la fuerza pública en Colombia? 3. ¿Cuál es la finalidad de las fuerzas militares en Colombia? 4. ¿Cuáles sectores de la sociedad pueden pertenecer a la fuerza pública en Colombia? 5. ¿Es estrictamente necesario tener fuerza pública en un país? Argumente la respuesta.
Actividad sugerida	<p>Objetivo: conocer el marco constitucional de la fuerza pública en Colombiana.</p> <p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (HE1) El profesor promueve que los estudiantes se organicen en grupos de trabajo y discuten las preguntas de exploración y reconocimiento. 2. (HE2) Luego, propone la lectura del capítulo 7, sobre la fuerza pública, del título VII de la Constitución política de Colombia 1991, artículos 216 a 223, y complementan las respuestas del punto anterior. 3. Cada grupo de estudiantes presenta sus respuestas en un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, entre otras posibilidades).
Habilidad por evaluar	El profesor evalúa la habilidad de los estudiantes para identificar aspectos constitutivos de la estructura del Estado colombiano.
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede identificar los saberes previos de sus estudiantes sobre la fuerza pública colombiana.</p> <p>(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del grupo de estudiantes para organizar información y estructurar sus respuestas a partir de la consulta e interpretación de lo estipulado en la Constitución política de Colombia sobre la fuerza pública.</p>

Paso 2: Proceso de contextualización e indagación.

La intención de este paso es que el docente contraste 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 aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	La condición de persona esclavizada, mulata y parda durante las guerras de independencia de la Nueva Granada
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Crítico Social
Preguntas de investigación y evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué situaciones políticas, sociales y económicas condujeron a la reestructuración de los cuerpos militares de la Nueva Granada a finales del periodo colonial? 2. ¿Qué ventajas y desventajas representó para personas esclavizadas, mulatas y pardas la vinculación de distintos batallones y regimientos de la Nueva Granada durante la época de la Colonia? 3. ¿Podría afirmarse que la consolidación de los llamados soldados de la república significó la reproducción del mantenimiento del sistema de castas que se había impuesto en la Nueva Granada desde el periodo colonial? ¿Por qué? 4. ¿Por qué, en las primeras décadas del siglo XIX, las milicias representaron un espacio de movilidad social de las castas, así como de control social y político por parte de las élites neogranadinas? 5. ¿Qué efecto tuvo la resolución de 1821 sobre la forma de vida de las personas esclavizadas que ingresaban al servicio militar?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: comprender los impactos sociales y políticos que generó la creación del ejército republicano en la Nueva Granada a finales del periodo colonial e inicios del periodo independentista.</p> <p>(HE) Actividad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.El profesor mantiene los grupos de trabajo del paso anterior. De manera autónoma, se distribuyen las preguntas de investigación y evaluación 1 a 4 y se responden con la información de las fuentes del capítulo. 2.Cada estudiante responde por escrito la pregunta asignada, en máximo una página, usando citas textuales y referenciando según la norma de la APA.

<p>Actividad sugerida</p>	<p>3. Luego, cada uno socializa el texto construido en el grupo y lo complementa con los aportes de los demás integrantes.</p> <p>4. (CE) Finalmente, el grupo discute y establece sus conclusiones en torno al siguiente interrogante: ¿por qué la vinculación de personas esclavizadas a las milicias representó una amenaza para los intereses económicos de los esclavistas?</p> <p>Recomendación En este punto, se sugiere complementar estas reflexiones con la lectura de la fuente 2 del capítulo 1 (El fantasma de la revolución Haitiana, de Dolcey Romero Jaramillo), así como con sus preguntas orientadoras y recomendaciones. A continuación, los estudiantes presentan en plenaria las conclusiones de cada grupo.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar, argumentar y exponer los impactos sociales y políticos en torno a la conformación de los ejércitos americanos a finales del periodo colonial e inicios del periodo republicano en la Nueva Granada.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar las habilidades para analizar información y construir respuestas a las preguntas formuladas sobre el tema tratado.</p> <p>(CE) En este punto, el docente puede evaluar la capacidad de los estudiantes para llegar a consensos que provengan del trabajo grupal y para contrastar fuentes con el fin de establecer conclusiones, en torno a las dinámicas sobre las castas neogranadinas y en relación a la conformación de los ejércitos americanos en la Nueva Granada. De igual forma, se plantea la posibilidad de compartir a los demás integrantes de la institución educativa, de manera creativa, las conclusiones sobre las temáticas trabajadas en la clase.</p>

Paso 3: Proceso de interpretación.

La intención de este paso es que los estudiantes analicen 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	Entre la milicia y la libertad: un espacio de movilidad social.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Pensamiento social Histórico Crítico
Preguntas de investigación y evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles eran los requisitos para ingresar al ejército en la Nueva Granada a finales del periodo colonial? ¿Cuáles son los requisitos para ingresar a la fuerza pública actualmente en Colombia? ¿Qué aspectos cambiaron y qué tienen en común? 2. ¿Qué alternativas tienen los jóvenes en Colombia frente a la prestación del servicio militar obligatorio?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: comprender lo que ha cambiado y lo que ha permanecido en la actualidad colombiana en relación con la incorporación de personas a las Fuerzas Armadas y con el porte de armas en comparación con la época colonial.</p> <p>(HE) Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizados en grupos, los estudiantes desarrollan los siguientes puntos: <ol style="list-style-type: none"> a. Responder cuáles serían los efectos sociales de permitir el libre porte de armas. b. Buscar ejemplos de sociedades en las que el libre porte de armas haya producido dificultades de diferente índole. 2. En cada grupo, los estudiantes leen el artículo “¿Cómo hacer uso de la objeción de conciencia para no prestar servicio?”, escrito por Yamid Sanmiguel y publicado por El Tiempo. Con base en lectura, responden: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué es la objeción de conciencia? b. ¿Cuál artículo de la Constitución ampara la objeción de conciencia? c. ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene la objeción de conciencia en el contexto de la prestación del servicio militar obligatorio? d. ¿Qué debe hacer una persona que desee acogerse a la objeción de conciencia frente a la obligación de prestar servicio militar? e. ¿Qué tan pertinente es el denominado servicio Social para la Paz como alternativa al servicio militar obligatorio? 3. A partir de las lecturas, los estudiantes construyen tres conclusiones acerca de las motivaciones de quienes integraron el ejército patriota para unirse a él. <p>Referencia: Sanmiguel, Y. (s. f.). ¿Cómo hacer uso de la objeción de conciencia para no prestar servicio? El Tiempo. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15543219</p>

Habilidad por evaluar	Que los estudiantes onstruyan conclusiones acerca de las motivaciones para ingresar al ejército patriota a para partir de las fuentes asociadas.
Recomendación para evaluar	(HE) El docente puede evaluar la manera en que los estudiantes, a partir de la consulta y lectura de fuentes, comprenden los cambios en las motivaciones para incorporarse al ejército patriota durante las guerras de independencia en la Nueva Granada y para ingresar a las Fuerzas Armadas del país en la actualidad.

Paso 4: Proceso 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 los rodean y proponer alternativas para participar en la solución de problemas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	La mujer en el mundo militar colombiano
Tipos de pensamiento por fortalecer	Pensamiento social
Preguntas de investigación y evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ha sido el proceso de vinculación de las mujeres a la fuerza pública colombiana a lo largo de la historia? 2. ¿Qué prejuicios han limitado la vinculación de la mujer a la fuerza pública colombiana? 3. ¿Por qué es importante la participación de las mujeres en la fuerza pública colombiana? 4. ¿El hecho de haber vinculado mujeres en los diferentes estamentos de la fuerza pública colombiana significa que las instituciones que la conforman sean plenamente incluyentes? ¿Por qué? 5. ¿Qué otros grupos de la población colombiana deberían participar en la conformación de la fuerza pública?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: : comprender la importancia de la participación de la mujer en la fuerza pública colombiana actual.</p> <p>Actividad: Conformar grupos de tres estudiantes y realizar los siguientes pasos:</p>

- a. Cada estudiante debe leer uno de los siguientes capítulos del texto Derecho a la igualdad y acceso de las mujeres a la fuerza pública: un análisis jurídico histórico, de Valentina Zapata Lezcano y Kelly Johana Martínez Ríos:
- ◆ Estudiante 1: capítulo 2. Las mujeres en la Policía Nacional.
 - ◆ Estudiante 2: capítulo 3. Las mujeres en el Ejército Nacional.
 - ◆ Estudiante 3: capítulo 4. Las mujeres en la Armada Nacional y el subcapítulo 5. Las mujeres en la Fuerza Aérea.
- b. Cada estudiante responde las preguntas de investigación y evaluación 1 y 2 a partir del texto asignado.
- c. (HE) Los estudiantes socializan la información encontrada en la fuente con sus compañeros de grupo. Posteriormente, construyen un texto colectivamente para responder a la pregunta de investigación y evaluación 3. Para ello, deben acudir a citas de los textos leídos, que deben referenciar según la norma de la APA.
- d. (CE) El grupo elabora un producto creativo (cartel, representación, poema, historia, collage u otro) para responder las preguntas de investigación y evaluación 4 y 5. Este producto se socializa en plenaria para establecer las conclusiones sobre este apartado.

Referencia

Martínez, K. y Zapata, V. (2020). Derecho a la igualdad y acceso de las mujeres a la fuerza pública: un análisis jurídico histórico. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20467/1/2020_derecho_igualdad_acceso.pdf

Habilidad por evaluar

Reconocer y argumentar la importancia de los procesos de inclusión en el seno de la fuerza pública en la realidad colombiana actual

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la manera en que los estudiantes, a partir de la consulta y lectura de fuentes, interpretan y exponen la importancia de la vinculación de la mujer a la fuerza pública en Colombia.

(CE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para llegar a consensos que provengan de un trabajo colaborativo y para contrastar sus propuestas para conformar una fuerza pública incluyente en el país.

Otras fuentes asociadas a los temas del texto



Fuente 1. Hacendados – Mineros, esclavos y mazamorreros, 1825

Potter Hamilton, J. (1825). Viajes por el interior de las provincias de Colombia (1999, pp. 282- 288). Bogotá: Colcultura.

Fuente 2. Tribunales políticos, militares y de real hacienda, que hay en el virreinato, 1789

Silvestre, Francisco. (1789, 9 de diciembre). “Apuntes reservados particulares y generales del estado actual del Virreinato de Santafé de Bogotá”. En Colmenares, Germán. (1989). Relaciones e Informes de los gobernantes de la Nueva Granada (Tomo II, pp. 102-108). Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura, Banco Popular.

Fuente 3. El clero antes de la Independencia y en el proceso revolucionario, 1987

Vallecilla, Nelly. (1987, enero-diciembre). “La creación de espacios de poder: el caso del clero durante la independencia de la Nueva Granada”. En Historia y Espacio, vol. III(11/12), pp. 111–127.

Fuente 4. Las representaciones de mujer: la imagen de María santa y doncella y la imagen de Eva pecadora y maliciosa, 2001

Bermúdez, Isabel Cristina. (2001). Imágenes y representaciones de la mujer en la gobernación de Popayán (pp. 28-32). Quito: Corporación Editora Nacional y la Universidad Andina Simón Bolívar (Serie Magíster, vol. 13).

Fuente 5. Real Cédula declarando la forma en que se ha de guardar y cumplir en las Indias la pragmática sanción de 23 de marzo de 1776 sobre contraer matrimonios, 1778

Real Cédula declarando la forma en que se ha de guardar y cumplir en las Indias la pragmática sanción del 23 de marzo de 1776 sobre contraer matrimonios. (1778, 7 de abril). En: Sección Indiferente General (540, Libro 18, fol. 63). Sevilla: Archivo General de Indias.

Fuente 6. Informe sobre el convento de niñas de La Enseñanza, 1797

Informe sobre el convento de niñas de La Enseñanza. (1797). En: Hernández de Alba, Guillermo. (1983). Documentos para la historia de la educación en Colombia (Tomo V, pp. 399-403). Bogotá: Nelly.

Fuente 7. La Pola, 1964

Díaz Díaz, Oswaldo. (1964). Historia extensa de Colombia (Volumen VI, tomo I, pp.235-246). Bogotá: Lerner.

Fuente 8. Algunas hipótesis para el estudio de la resistencia campesina en la región central de Colombia, 1992

Dueñas Vargas, Guiomar. (1992). Algunas hipótesis para el estudio de la resistencia campesina en la región central de Colombia. Anuario de Historia Social y de la Cultura (20), pp. 90-106.

Fuente 9. Indios gentiles inmediatos que hay que reducir y terrenos que ocupan, 1789

Silvestre, Francisco. (1789, 9 de diciembre). Apuntes reservados particulares y generales del estado actual del Virreinato de Santafé de Bogotá. En Colmenares, Germán. (1989). Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada (Tomo II, pp. 102-108). Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura, Banco Popular.

Referencias



Fuente 10. Guajiros inconquistables, 2009

Sourdis Nájera, Adelaida. (2009, mayo). Guajiros inconquistables. El Heraldo, (suplemento), pp. 3-4.

Fuente 11. Real Cédula sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos, 1789

Real Cédula sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos. (1789, 31 de mayo). En Salmoral, Manuel Lucena. (1996). Los Códigos Negros de la América España (pp. 279-284). Madrid: Unesco, Universidad de Alcalá.

Fuente 12. Sobre la libertad de los esclavos, 1816

Bolívar, Simón. Sobre la libertad de los esclavos. (1816, 2 de junio). Archivo General de la Nación: Fondo negros y esclavos. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

Fuente 13. Ley sobre penas al tráfico de esclavos, 1825

Ley sobre penas al tráfico de esclavos. (1825). Archivo General de la Nación: Fondo de negros y esclavos. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

Conde Calderón, J. (2012). Los xefes de los pardos: la consolidación de un sector social intermedio durante la independencia de Cartagena. *Historia y Sociedad Caribe*, (23), 147-173.

Marchena Fernández, J. (2003). La expresión de la guerra: el poder colonial. El ejército y la crisis colonial. En: G. Carrera Damas (Ed.), *Historia de América Andina*. Tomo IV (pp. 79-128). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Martínez, K. y Zapata, V. (2020). Derecho a la igualdad y acceso de las mujeres a la fuerza pública: un análisis jurídico histórico. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20467/1/2020_derecho_igualdad_acceso.pdf

Real Cédula mandando a la Real Audiencia de Santa Fe no admitir en adelante a grado universitario alguno a las personas que no tuviesen las calidades prevenidas por los estatutos de la universidad de Santo Tomás de dicha ciudad. (23 junio 1765). En: Konetzke, R. (1962). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*. (Vol. III, tomo 1, pp. 331-332). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Resolución sobre el servicio militar. (28 agosto 1821). Archivo General de la Nación: Fondo de esclavos y negros. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwel>, acceso 24 de julio de 2009.

Resolución sobre los esclavos que abracen el servicio a las armas. (16 octubre 1821). Archivo General de la Nación: Fondo de esclavos y negros. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

Romero Jaramillo, D. (2008). El fantasma de la revolución haitiana: esclavitud y libertad en Cartagena de Indias, 1812-1815. *Historia Caribe* (8), 19-33.

Silvestre, F. (9 diciembre 1789). Apuntes reservados particulares y generales del estado actual del Virreinato de Santafé de Bogotá. En: Colmenares, G. (1989). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada*. Tomo II (pp. 150-151). Bogotá, Colombia: Fondo de Promoción de la Cultura, Banco Popular.

Uribe Urán, V. M. (2008). *Vidas honorables. Abogados, familia y política en Colombia. 1780-1850* (pp. 57-79). Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT.

Uribe Urán, V. M. “¡Maten a todos los abogados!”. *Los abogados y el movimiento de independencia en la Nueva Granada, 1809-1820* *Historia y Sociedad* (7), 7-48. Medellín, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín

Valencia Llano, A. (2003). La insurgencia y la consolidación de los campesinos vallecaucanos. *Historia y Espacio* (21), 53-72.



@mineduccion 

@mineduccioncol 

@mineduccion 

ministerio de educación nacional 

www.mineduccion.gov.co