

Pensar históricamente el proceso de esclavización. Apuestas didácticas para fortalecer la
Cátedra de Estudios afrocolombianos

Valery Alejandra Rivera Silva
Juan Pablo Nieto Vélez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado/a en Historia

Tutor
Nilson Javier Ibagón Martín, Doctor en Educación

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades - Departamento de Historia
Licenciatura en Historia
Cali, Valle del Cauca
2024 - 2025

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad explorar y proponer un diseño didáctico que favorezca la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el aula de clases, específicamente en el grado octavo. A través del análisis de la trata transatlántica y la esclavitud, se busca desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento histórico, promover una comprensión crítica de la historia y contribuir a la construcción de una conciencia histórica inclusiva que valore las contribuciones de las comunidades afrocolombianas. El propósito es fomentar una educación que refuerce la identidad nacional, la pluralidad cultural y combata el racismo sistémico en el sistema educativo colombiano.

La estructura del trabajo se divide en tres capítulos. El **Capítulo 1** proporciona un marco teórico y conceptual sobre la educación histórica, explorando las habilidades de pensamiento histórico y su relevancia en el contexto de la CEA. Aquí se presenta la base para entender cómo la enseñanza de la trata transatlántica y la esclavitud puede ser abordada de manera crítica y reflexiva en el aula. El **Capítulo 2** analiza el marco legal y educativo que ha dado lugar a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, haciendo un recorrido por las leyes y decretos que han reconocido y formalizado la inclusión de la población afrodescendiente en la educación colombiana. También se examinan las investigaciones pedagógicas sobre la enseñanza de la historia de África y la esclavitud, identificando vacíos y desafíos en la aplicación de estos contenidos en las aulas. Finalmente, el **Capítulo 3** es el núcleo práctico del trabajo. En él se presenta el diseño de una unidad didáctica que incluye seis sesiones detalladas, basadas en la enseñanza de la trata transatlántica y la esclavitud, utilizando las habilidades de pensamiento histórico como eje central. Se busca que los estudiantes no solo comprendan los hechos históricos, sino que también desarrollen una reflexión crítica sobre el impacto de la esclavitud en la sociedad contemporánea y en su propia realidad.

De esta manera, el trabajo se estructura para ofrecer tanto un análisis teórico como una propuesta pedagógica que pueda contribuir a la transformación del currículo educativo en Colombia, a través de la inclusión efectiva de los estudios afrocolombianos en todos los niveles educativos.

Palabras clave: Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), Didáctica de la Historia, Habilidades del Pensamiento Histórico, Esclavitud, Trata tras atlántica.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
1. Capítulo 1: La enseñanza de la Historia y el Pensamiento Histórico.....	16
1.1. La noción de la Educación Histórica como principio problematizador	17
1.2. La enseñanza de la Historia y sus tres dimensiones analíticas.....	21
1.3. Diferenciación de la epistemología de la Historia: la conciencia histórica y el pensamiento histórico.....	26
1.4. Los contenidos de la enseñanza de la Historia.....	31
1.5. Los seis conceptos del pensamiento histórico	34
1.5.1. Relevancia histórica (Historical Significance).....	37
1.5.2. Evidencia histórica de fuente primaria (Primary Source Evidence).....	38
1.5.3. Cambio y continuidad (Continuity and Change).....	40
1.5.4. Causa y consecuencia (Cause and Consequence).....	41
1.5.5. Toma de perspectiva histórica (Historical Perspective-Taking).....	43
1.5.6. Dimensión ética (The Ethical Dimension).....	44
1.6. Historias Difíciles y Controversiales dentro de la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.....	45
2. Capítulo 2: Trata y esclavitud como objeto de estudio escolar.....	50
2.1. Desde el Estado hacia la historia: del marco legal y curricular sobre la trata y esclavitud.....	52
2.2. ¿Qué dice la academia? Rastreo de la investigación educativa alrededor de la trata y la esclavitud.....	64
3. Capítulo 3: Diseño de la unidad didáctica.....	84

3.1. Introducción de la unidad didáctica.....	84
3.2. Justificación de la unidad didáctica.....	85
3.3. Planteamiento general de la unidad didáctica.....	85
3.4. Perfil del grupo de la unidad didáctica.....	85
3.5. Objetivos didácticos.....	86
3.5.1. Objetivo general.....	86
3.5.2. Objetivos específicos.....	86
3.6. Contenidos de la unidad didáctica.....	87
3.6.1. Contenidos conceptuales.....	87
3.6.2. Contenidos procedimentales.....	88
3.6.3. Contenidos actitudinales.....	88
3.7. Metodología de la unidad didáctica.....	85
3.8. Recursos y materiales utilizados en la unidad didáctica.....	90
3.9. Evaluación.....	90
3.10. Descripción detallada de la unidad didáctica.....	90
3.10.1. Sesión 1.....	93
3.10.2. Sesión 2.....	98
3.10.3. Sesión 3.....	104
3.10.4. Sesión 4.....	109
3.10.5. Sesión 5.....	115
3.10.6. Sesión 6.....	119
4. Conclusiones.....	124
5. Referencias bibliográficas.....	128
6. Anexos.....	138

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones para analizar la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	24
Figura 2. Marco conceptual de los diferentes conceptos que confluyen en el trabajo sobre el futuro.....	30
Figura 3. Modelo de las 4 habilidades del pensamiento histórico.....	35

Índice de anexos

Anexo 1. Lectura “El comercio de esclavos trasatlánticos” de Jake Thurman.....	138
Anexo 2. Fuentes primarias sobre la trata de esclavos.....	142
Anexo 3: Fuentes para evidencia histórica.....	143
Anexo 4: Fuentes primarias sobre la esclavitud en América.....	144
Anexo 5: Fuentes primarias distintas sobre la esclavitud en América y Colombia.....	145
Anexo 6: Guía para interpretar fuentes primarias.....	146
Anexo 7: Bases de datos para consultar fuentes primarias.....	151
Anexo 8: Fuentes sobre la esclavitud manifestándose en la actualidad.....	152
Anexo 9: Fuentes sobre la trata transatlántica.....	153
Anexo 10: Textos e imágenes representativas de la esclavitud y la trata.....	154
Anexo 11: Fuentes sobre distintos agentes en la esclavitud.....	155
Anexo 12: Fuentes sobre distintas perspectivas en la esclavitud.....	156
Anexo 13: Relato de Eduardo Galeano.....	157
Anexo 14: Estudios de caso de la esclavitud.....	158

Introducción

En Colombia, como en América Latina, los proyectos educativos enfocados en la eliminación de la discriminación y el racismo hacen parte de las legislaciones estatales como un postulado importante para la construcción de la sociedad. Sin embargo, son pocas las propuestas que llegan a materializarse en proyectos realmente influyentes. Esto puede devenir del pasado histórico con el que carga la nación, puesto que, desde la colonización hasta finales del siglo XX, no fueron reconocidos los derechos multiétnicos y pluriculturales de las poblaciones indígenas, negras, raizales y palenqueras sino hasta la constitución del 91. Este largo y tardío trayecto hasta el reconocimiento afectó profundamente el imaginario colectivo de la sociedad colombiana dejando en ella diversas formas de racismos sistemáticos. Solo hace falta revisar los momentos históricos del país y analizar las producciones gubernamentales, curriculares e institucionales al respecto para poder visualizar que la participación de la población afrocolombiana ha sido invisibilizada y marginalizada desde la propia escuela y por ende, desde la raíz social misma.

Dicho lo anterior, a raíz de la constitución del 91, documento en el cual se empiezan a reconocer de manera lícita a los grupos étnicos dentro de la materia educativa, surgieron diversas leyes para avalar el apoyo a los grupos afrodescendientes como medio de inclusión a la nación. Tal es el caso de la ley 70 de 1993, también conocida como “la ley de las comunidades negras”. Esta ley reconoce la diversidad étnica y cultural de Colombia y busca proteger los derechos de las comunidades negras de las zonas ribereñas cercanas a los ríos de la Cuenca del pacífico, y de las comunidades negras del país como grupo étnico. Así mismo, establece mecanismos para la titulación colectiva de tierras a favor de estas comunidades, reconoce su derecho a conservar y promover su cultura, y les otorga autonomía para el manejo de sus territorios. Además, dentro de esta ley el estado mismo se reconoce como el

responsable del reconocimiento de las comunidades afrodescendientes dentro de la educación nacional:

El Estado velará para que el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades (...) En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.” (Artículo 39, Ley 70 de 1993).

Las exigencias en torno a la ley 70 incluyen el derecho de la propiedad colectiva en los territorios ocupados históricamente por comunidades negras y afrocolombianas, el derecho a mantener y preservar sus diversas formas de organización, la participación en decisiones sobre su territorio, la protección contra la discriminación racial, el desplazamiento forzado y cualquier otra forma de violencia y el acceso a los servicios básicos y el desarrollo integral, como lo es la educación, la vivienda, la alimentación, el transporte y la salud (Ley 70 de 1993).

Es a partir de la lucha constante por el reconocimiento de estos derechos, y como respuesta a la necesidad de preservar, reconocer y valorar la historia, cultura y contribuciones de la población afrodescendiente en Colombia que se plantea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante, CEA). La CEA se define como “una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar” (MEN, Serie Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos 2008). En este sentido, es imprescindible entender que el reconocimiento de la población afrodescendiente, sus aportes y raíces no se limita a la construcción de sus proyectos educativos según sus propias aspiraciones y necesidades, sino que es una responsabilidad que afecta a la sociedad

conjuntamente, siendo menester compartir ese valor multicultural a través de la educación a nivel nacional:

(...) la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la CEA en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano. (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2008, 25).

Para hacer énfasis en la distribución de este valor multicultural a través de la educación, la ley 115 de 1994 define los fines, disposiciones, objetivos y deberes para que la educación en Colombia sea un proceso holístico. Esta ley promete un alcance integral y visibiliza los derechos en materia de educación para distintas poblaciones, es decir, las personas con discapacidad, adultos, grupos étnicos, personas pertenecientes a contextos rurales y en situación de rehabilitación social. (Título III, Capítulo 1, 2, 3, 4 y 5). A través de la visibilización de los grupos étnicos en materia educativa, se busca un reconocimiento de la historia y formas de vida de los mismos, no solo en su propia educación -vía etnoeducación-, sino en la educación de todos los colombianos.

Consecuentemente, en esta ley, se reconoce que es importante entender y propugnar “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”; es decir, dentro de la educación colombiana es imperativo que se tenga conciencia sobre la pluralidad étnica y multicultural del territorio (Título I, Art. 5). Adicionalmente, se otorga el capítulo III del título III de dicha ley de educación para grupos étnicos, en la cual se establece la etnoeducación como una herramienta que debe garantizar la integración de los principios generales de la educación “establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad” y cuyos objetivos son

afianzar los procesos identitarios para salvaguardar las prácticas sociales y culturales de los grupos.

Esta serie de leyes son el resultado de las luchas que los grupos afrodescendientes llevaron a cabo desde las décadas de los setenta y ochenta, cuando los debates por los problemas del racismo escolar se hicieron cada vez más presentes en los temas de interés de los intelectuales, estudiantes universitarios, líderes y docentes afrocolombianos, quienes reclamaron por la invisibilización de la memoria africana en los contenidos escolares de la nación (Caicedo 2022). Estas discusiones se vieron reflejadas en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en 1977, el cual representó uno de los mayores hitos de los movimientos afrodescendientes de América Latina, en el cual se congregaron intelectuales de varias partes del mundo. Según Caicedo, uno de los personajes más influyentes del congreso fue Manuel Zapata Olivella, el cual postuló una de las demandas que funcionó como cimiento para la futura creación de las leyes educativas del país:

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pensums educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural (Caicedo, 2022, 35).

A pesar de la insistencia de los movimientos afrocolombianos durante dos décadas, no fue sino hasta la divulgación del decreto 1122 de 1998 que se materializaron algunas de las exigencias presentadas en el primer Congreso de Cultura Negra, las cuales posteriormente se formalizan en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (En adelante CEA) creada a partir de la ley 70. Esto representa, según Caicedo “un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad

étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto, claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación” (Caicedo 2011, citado por Ibagón 2015, 14). En este mismo decreto, también se estipula que la CEA debe adoptarse como una lógica transversal que abarque el conjunto de los saberes escolares en todos los grados, de forma que exista una estructura curricular que implemente de manera integral un discurso que vaya en contravía del racismo sistemático que la nación había interiorizado profundamente en la educación. De esta manera, toda la comunidad educativa, desde la básica primaria hasta la educación superior, tiene la obligación de afianzar dentro de los planes curriculares los conocimientos ignorados sobre África como un lugar en el mundo y como fuente principal de gran parte del patrimonio cultural, social y económico de la nación.

Se puede observar que en los documentos curriculares de las Ciencias Sociales, a grandes rasgos, se cumple la función de orientar a los maestros y maestras con elementos de tipo conceptual y metodológico para complementar el quehacer pedagógico desde diferentes perspectivas, además de albergar una serie de propuestas de estructuración del conocimiento mediante ejes, competencias y estándares que los estudiantes colombianos deben cumplir. Estos son, específicamente, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (LCCS), los Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales (EBCCS) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)¹. Sin embargo, en términos de conocimientos sobre la identidad africana y su historia, Ibagón señala que:

La predominancia de las lógicas eurocéntricas en el proceso de selección de lo que se considera pertinente valorar históricamente en la escuela, se constituye en el núcleo central a partir del cual África, más allá de algunas reivindicaciones discursivas, sigue siendo negada y silenciada curricularmente. El sentido lineal y unidireccional a través del cual se piensa y define la reflexión histórica en el MGCS, los EBCCS y los DBA, facilita dicha negación, puesto que los modelos y estándares que definen la

¹Estos últimos, aunque en el área de Ciencias Sociales nunca se oficializaron, en diferentes instituciones educativas del país han sido tomados como referentes para definir los horizontes curriculares en torno a lo que se debe enseñar.

experiencia histórica europea al expresarse en términos universales, impiden reconocer el valor del ethos que define la historicidad africana (Ibagón, 2019, 22).

Adicionalmente, es posible percibir que, aunque de cierta manera se proponen contenidos sobre África, estos son muy escasos y en su mayoría están ligados negativamente a la concepción eurocéntrica y colonialista en la que solo se entiende su historia desde el fenómeno del esclavismo europeo “de ahí que, durante largo tiempo, la historia de África se convirtiera en la historia de los europeos en África” (Mena 2021, 27). Esto ha traído graves consecuencias en las concepciones sociales y conocimientos generales sobre la población afrodescendiente en el país.

Por otra parte, las luchas de los movimientos afrodescendientes no se terminaron en las últimas décadas del siglo pasado, puesto que, en vista de las nuevas necesidades que implican los currículos desactualizados y poco inclusivos, actualmente se ha retomado con fuerza el interés por reconocer la identidad y la cultura afrocolombiana. Con la expedición de la ley 1874 del 2017, en la cual se restablece la enseñanza de la historia “como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales” (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2008) se reconoce la importancia de la formación de la identidad nacional tomando como punto de partida la diversidad étnica, desarrollando el pensamiento crítico y la formación de la memoria histórica en la asignatura. Esto, en palabras de Mena, permite que se obtengan los insumos necesarios para construir una implementación exitosa, especialmente en aquellos sectores como los afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, aún ausentes en el relato oficial (Mena, 2021).

A raíz de que el camino por la reivindicación de la cultura afrodescendiente en la educación colombiana, a pesar de su reconocimiento legal, ha estado lleno de dificultades en la praxis, han surgido y siguen surgiendo infinidad de investigaciones para apoyar la CEA desde el plano educativo, curricular, pedagógico y didáctico. Tal es el aporte de Mena con su

propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza de la historia de África y sus descendientes en Colombia, en donde se ilustran unos ejes curriculares que se pueden tener en cuenta al momento de aplicar la CEA en el aula (Mena, 2021, 83). Mena a través de sus recomendaciones reconoce que la responsabilidad al momento de entender y estudiar la historia africana en el aula es también de las instituciones:

Las instituciones, a través de su proyecto educativo institucional (PEI), tienen todas las condiciones para transformar y declarar sus procesos en el marco de la autonomía. Se recomienda hacer uso de ello para incrustar o profundizar conocimientos relativos a la historia de África y sus descendientes, independientemente de la zona donde estén ubicados y el nivel educativo que atiendan (Mena, 2021, 100).

En este sentido, Mena divide los ejes curriculares para la enseñanza de la historia africana de la siguiente manera: eje África, eje Afrocaribe y eje Afrocolombia. Dentro de estos ejes surge un tema indispensable que permite ligar la Historia de África con el continente americano, y que Mena sitúa en el primer eje: la trata transatlántica. Como parte inherente de este, se ubica el amplio tema de la esclavitud; y, aunque este es uno de los temas más estudiados, según lo afirma Ibagón, se suele enseñar bajo una mirada reduccionista y colonialista de los sujetos sin agencia (Ibagón 2019). De tal manera se justifica este trabajo, pues los estudiantes pueden lograr comprender críticamente por qué es importante entender los procesos históricos, sociales, culturales y económicos que se llevaron a cabo a través de la trata transatlántica, cómo se puede entender la esclavitud reconociendo la agencia de los sujetos y cómo se puede reflexionar sobre ello en el presente.

Para llevar a cabo lo mencionado en párrafos anteriores, es imprescindible emprender la creación de nuevas herramientas y actividades didácticas que permitan alcanzar el interés y la conciencia social e histórica de los estudiantes dentro de las aulas de la asignatura de Ciencias Sociales. De tal forma, teniendo como punto de motivación el desarrollo de trabajos como el de Mena, la relevancia de la aplicación de la CEA en las aulas colombianas y la

perspectiva reduccionista desde la cual se ha enseñado la esclavitud, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué criterios pedagógicos y disciplinares se deben incorporar a un diseño didáctico que busque analizar críticamente la trata transatlántica y la esclavitud entendida como contenido escolar asociado a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la enseñanza de la Historia?

Con respecto a la pregunta anterior, se tendrá en cuenta el grado Octavo, puesto que a través de los Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales, se establece de manera general que los estudiantes deben “Identificar el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.” (EBCCS, Grado Octavo a Noveno, 2003). En este sentido, el tema de la trata transatlántica se ve reflejado en el plan de aula del grado Octavo, pues se pretende reflexionar a través de los orígenes de la esclavitud hasta su abolición. La trata transatlántica puede ilustrarse para los estudiantes como el punto de origen de la segregación, violencia y marginación hacia las comunidades afrodescendientes, y es a través de esta que se pretende promover un reconocimiento histórico, un sentido de justicia social, la construcción de una conciencia histórica, y la prevención del racismo y la discriminación.

Con base a lo anterior, los criterios pedagógicos y disciplinares a tener en cuenta al momento de pensarse en la formulación de este trabajo serán las habilidades de pensamiento histórico. De tal manera, se propone como objetivo general desarrollar las habilidades del pensamiento histórico en estudiantes de octavo grado a través del diseño de una Unidad didáctica pensada desde la historia de la trata transatlántica y la esclavitud para favorecer la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de la práctica educativa. Para llevar a cabo esto, se formulan tres objetivos específicos. El primer objetivo específico radica en realizar una revisión teórico-conceptual acerca de la educación histórica, sus nociones y derivados para

entender el propósito de la utilización de las habilidades de pensamiento histórico. Posteriormente, se pretende analizar cómo es y ha sido representado el tema de la esclavitud y la trata tras atlántica dentro del marco legal educativo y a través de otras investigaciones académicas, para identificar los vacíos y aciertos en materia educativa y pedagógica. Finalmente y basándose en lo anterior, se busca diseñar una unidad didáctica que permita dar cuenta de la utilización de las 6 habilidades de pensamiento histórico teniendo como tema base la trata y la esclavitud africana.

Por otra parte, en cuestiones metodológicas, el presente trabajo es catalogado como una investigación educativa, entendida por Hernandez Pina como "el estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales" (García y Castro 2017, 5). Así mismo, se adscribe a un enfoque cualitativo; el cual, según Guerrero "es utilizado generalmente en el análisis de las Ciencias Sociales, siendo un proceso metodológico que utiliza como herramientas a las palabras, textos, discursos, dibujo, gráfico e imágenes (datos cualitativos) para comprender la vida social por medio de significados, desde una visión holística, es decir que trata de comprender el conjunto de cualidades que se al relacionarse producen un fenómeno determinado" (2016, 2).

En cuanto al enfoque pedagógico predominante para el diseño de la unidad didáctica, se utiliza el enfoque constructivista, el cual se basa en la idea de que los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento a partir de experiencias previas y nuevas; en palabras de Murrieta, "el estudiante construye los conocimientos de manera activa para que sean aplicados a su propia concepción del mundo. El estudiante participa activamente en la construcción de su propio aprendizaje a través de la exploración, la experimentación y la reflexión"(2023, 259). En este caso, el docente actúa como facilitador del aprendizaje,

promoviendo la exploración, el descubrimiento y la reflexión crítica. En el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la enseñanza de la trata transatlántica, el constructivismo permite que los estudiantes conecten la historia con su propia realidad y contexto cultural, fomentando una comprensión profunda y significativa.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo pretende ser un apoyo didáctico para el desarrollo de las habilidades (o metaconceptos) de pensamiento histórico propuestas por Peter Seixas, teniendo en cuenta la Cátedra de Estudio Afrocolombianos y tomando como punto de base la temática de la trata tras atlántica y la esclavitud, tema preponderante mencionado en los Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales de grado 8° y 9°. Para llevar a cabo este cometido, en el primer capítulo se hará un breve recorrido y desglose de los conceptos más importantes para comprender el por qué de la aplicación de estos metaconceptos en relación a la temática mencionada. Posteriormente, en el capítulo 2, se dará a conocer un análisis del marco legal educativo y de algunas investigaciones pedagógicas que permitan dar cuenta de lo que se ha hecho y no se ha hecho en materia pedagógica y didáctica en cuanto a la aplicación de la temática de la esclavitud y la trata tras atlántica, teniendo como propósito la apertura al conocimiento de los vacíos y posibilidades de aplicación del tema dentro del aula. Finalmente, en el capítulo 3 se dará a conocer el eje central del trabajo; es decir, la unidad didáctica dividida en 6 sesiones explicadas de manera detallada.

1. Capítulo 1: La enseñanza de la Historia y el Pensamiento Histórico

La enseñanza de la historia a nivel mundial se ha enmarcado en una tradición legitimadora de estados monárquicos hacia estados modernos en lo que actualmente entendemos por occidente. En este sentido, por lo general se ha enfocado tradicionalmente en un relato homogeneizante que niega la diferencia como elemento constitutivo de la identidad (Carretero & Sarti, 2013; De la Montaña & Rina, 2019). La historia como disciplina tiene una función social que se ha enmarcado desde el saber oficial y el saber escolar bajo la imposición discursiva y de identidad de la ciudadanía en las aulas, en un proceso de reproducción de formas de actuar, relacionarse y de anunciarse ante la realidad.

Este tipo de historia y su enseñanza es servil al ejercicio del poder epistémico de los estados, y a su vez, limita las posibilidades reales del deber ser de la historia en la sociedad. Esto se enmarca en las formas de hacer historia, enseñarla, y llevarla hacia las comunidades, lo que recae en una clara disputa desde las aulas hasta la academia.

Es preciso pensarse entonces ¿Cómo se hace la historia? ¿Por qué se hace la historia? y además ¿Por qué y de qué forma se enseña historia?. Esto nos permite identificar el olvido, los procesos históricos, las representaciones estereotipadas, la continuación de relatos anacrónicos, así como también la delimitación de temporalidades y territorios sobre otros.

Por otra parte, el mismo concepto de la historia resulta problemático, por la continuación institucional de lo que se pretende debería ser la historia, y la concepción social de lo que se entiende por ella. Un claro ejemplo de ello son las estructuras temporales, las cuales para el tiempo impuesto de occidente es lineal, sin embargo, para otras comunidades existen diferentes estructuras y dinámicas. De este modo, la utilización de una estructura temporal y no de otras pone de relieve estas problemáticas.

1.1. La noción de la Educación Histórica como principio problematizador

Cuando hablamos de la historia como disciplina, nos referimos a un amplio campo de estudio que engloba múltiples procesos analíticos, reflexivos y críticos de los procesos que ha vivido el ser humano desde el pasado hasta el presente. Al mismo tiempo, también se refiere al uso investigativo de sí misma, el cual cuenta con vastas herramientas y enfoques según las perspectiva y campo de estudio al que se refiera. En este contexto, sostenemos que, en relación con la historia, “hablamos de cómo la estudiamos, la investigamos, la leemos y escribimos sobre ella” (Richard J. Evans citado en Arteaga y Camargo, 2014, p. 113).

Frente a la epistemología de la historia, VanSledright y Reddy (2014) plantean que existen tres grandes posiciones: la primera, como una comprensión de la historia como espejo del pasado; la segunda define el conocimiento histórico como resultado de la opinión del investigador utilizando estrategias limitadas y; la tercera, asume que la generación de conocimiento histórico se da a partir de la evaluación de la evidencia. Lo que quiere decir que, la historia como la conocemos es, en cierta medida, la perspectiva del historiador o *sujeto* por quién es concebida. Es por esta razón que esta disciplina se encuentra en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos, (Arteaga, Camargo 2014), pues es el momento histórico y el contexto sociocultural del historiador o el sujeto los que permean sus interpretaciones.

Para llegar hasta este punto de inflexión y reflexión, fueron necesarias varias rupturas en la historia de la disciplina, como lo fue el “giro lingüístico” y el “giro cultural” durante el siglo XX que desafiaron la historia tradicional que había predominado durante el siglo XIX. Estas rupturas les permitieron a los historiadores tener un mayor interés por la historia de las estructuras sociales, las representaciones culturales, el lenguaje, y en especial, de los subalternos. En palabras de Arteaga y Camargo (2014, p. 116) “es desde esta nueva lectura

que podemos convocar a los desterrados, volver visible lo que ha sido borrado y escuchar la palabra de los herejes condenados por la historia oficial”; de tal manera que, sectores sociales que antes no se tenían en cuenta a la hora de hacer historia, en el siglo XX empezaron a ser parte del objeto principal de la historia, como lo es el caso de los campesinos, obreros, pueblos indígenas, minorías étnicas y raciales, mujeres, entre muchas otras diversas comunidades y clases sociales.

Los estudios subalternos son un antes y un después en la epistemología de la historia, ya que su objetivo era “producir análisis históricos en los que los grupos subalternos fueran vistos como sujetos de la historia” (Chakrabarty 2018, p. 8). En este sentido, según Gahun (citado en Chakrabarty 2018, p. 8), el “corazón de la historia es lograr que el sujeto subalterno sea quien haga su propio destino”. Este postulado de los estudios subalternos se alinea con las tendencias actuales del objetivo final de la historia, el cuál es lograr desarrollar a plenitud la conciencia histórica y pensamiento histórico de los sujetos. Como menciona Estevao C. De Rezende, esta operación es la que permitiría que la historia “(...) sea el hilo conductor para la inserción de cada ser humano en el flujo del tiempo” (De Rezende 2021, p. 17), en tanto que, el pensamiento y la conciencia histórica son esquemas mentales que posibilitan que el sujeto se pueda situar en el tiempo, analizarlo y tomar acción sobre él.

El intento de la historia por lograr en los sujetos tal nivel de consciencia, además del novedoso interés del siglo XX en los grupos subalternos, nos conduce inevitablemente al contexto educativo. La escuela y la enseñanza del siglo XX y siglo XXI han sido centro de debate al mismo nivel que las discusiones historiográficas más generales y su similitud puede ser entendida desde las tres formas en las que Ken Osborne (2006) identificó las formas en que la educación histórica fue transformándose a través del tiempo: En primer lugar, Osborne indica que la educación se centró en la transmisión de la narrativa sobre la construcción de la nación; similar a la primera etapa historiográfica, como la “historia de bronce” o “historia

patria” que se caracterizó por enaltecer la figura de los próceres, las élites y la creación y transformación de las naciones desde el nacionalismo.

En segundo lugar, se enfocó en el análisis de problemas contemporáneos y de carácter público. Con la llegada de la *History-from-below*², la cual, al ser más cercana a los estudiantes e inmiscuirse más en sus propios contextos, se fue apartando de historia lineal y memorística para convertirse en una perspectiva más activista al brindarle herramientas a la juventud para afrontar los problemas de la sociedad en el presente y concebir un futuro mejor (Osborne 2006, p. 108). Este enfoque, aunque ya aplicado en Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX, tomó fuerza en otras partes del mundo varias décadas después, como es el caso de Canadá, donde la enseñanza de la historia estuvo más alineada con los conceptos y métodos de las ciencias sociales, mientras que la historia fue tratada tan solo como un componente complementario.

El último enfoque se trata de la educación histórica que, a diferencia de los anteriores enfoques, “considera la historia principalmente como una forma de entrenamiento intelectual por encima de una educación para la ciudadanía” (Osborne 2006, p. 113) cuyo objetivo está centrado en formar a los estudiantes para adquirir habilidades de investigación utilizadas en la historia entendida como disciplina, mediante el manejo de fuentes primarias, en aras de fomentar en ellos el pensamiento histórico. En otras palabras, la Educación Histórica busca que los estudiantes no solo aprendan los resultados de los historiadores mediante monografías y libros de texto, sino que entiendan cuál es el orden metodológico que siguen estos para dar sentido a los datos recogidos y así realizar una interpretación o una hipótesis a partir de las

² En español, "Historia desde abajo", es un enfoque historiográfico que pone el foco en las experiencias, perspectivas y acciones de las clases sociales más desfavorecidas, los grupos marginados y aquellos actores que tradicionalmente han sido excluidos de las narrativas históricas oficiales. A diferencia de la historia tradicional, que tiende a centrarse en los grandes líderes, figuras políticas y eventos de las élites, la "History from Below" se interesa por cómo los campesinos, obreros, esclavos, mujeres, minorías étnicas y otros grupos subalternos han vivido y contribuido a los procesos históricos.

fuentes -en este sentido en la definición del horizonte de formación la pregunta central es cómo se construye el conocimiento histórico-.

La Educación Histórica es uno de los modelos más innovadores respecto a cómo entender el alcance y sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en espacios escolarizados. Al revisar la bibliografía producida desde este enfoque, se nota un incipiente interés por el tema por parte de los académicos de los países hispanohablantes, quienes se fundamentan principalmente de las propuestas conceptuales de Peter Seixas, Saiz y Jörn Rüsen³, desde las cuales se han planteado diversas interpretaciones que llegan a un mismo punto, el de integrar en la enseñanza de la historia la formación de metaconceptos que refuercen la forma de pensar en la historia no como una línea cronológica de acontecimientos o un conjunto de relatos, sino como un proceso complejo del pasado, en el cual fueron participes multitud de identidades y desde las cuales suscita una reflexión empática, comprensiva, crítica e investigativa que contribuyan al desarrollo de la consciencia de cada sujeto.

Por otro lado, otro aspecto importante de la Educación Histórica es la labor del docente, la cual es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia histórica en los

³ Seixas, Peter y Carla Peck . "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps." *Canadian Journal of Education* 31, no. 4 (2008): 1015-1038.

Seixas, Peter. "Theorizing Historical Consciousness." En *Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, Jörn Rüsen, 10-23. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

Seixas, Peter, y Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.

Seixas, Peter. "A Model of Historical Thinking." *Educational Philosophy and Theory* (2015): 1-13. doi:10.1080/00131857.2015.1101363.

Sáiz Serrano, Jorge. "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes." *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2013): 43-66. ISSN 0214-4379.

Sáiz Serrano, Jorge. "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico." *Ensayos* no. 29 (2014.): 83-99.

<http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>.

Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López Facal. 2015. "Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria." *Revista de Estudios Sociales*, no. 52 (2015): 87-101. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9042>.

Rüsen, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, 2005

estudiantes. Según Arteaga y Camargo (2014), los docentes deben transformar las actividades didácticas en procesos de aprendizaje que simulan el trabajo del historiador, permitiendo a los estudiantes formular hipótesis, analizar fuentes y contextualizar la información histórica. Esto implica un enfoque interdisciplinario que integra conocimientos de la psicología y la pedagogía, facilitando una comprensión más profunda y crítica de los eventos históricos. Además, los docentes deben fomentar en los estudiantes la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre el pasado, ayudándoles a entender su relevancia en el presente y a desarrollar una empatía histórica que les permita reconocer las diferentes perspectivas y contextos históricos.

Arteaga y Camargo (2014) también aseveran que el docente del siglo XXI no necesita tener un conocimiento universal detallado sobre los hechos históricos, ni ser un sujeto que únicamente obedece los currículos establecidos al momento de poner en práctica un programa de estudios, sino que este debe contar con la capacidad de tomar conciencia y de pensar históricamente para poder producir los conocimientos que el docente espera también de sus estudiantes. Para llevar a cabo esta labor, es necesario que los futuros docentes tengan acceso a la historiografía contemporánea y los más recientes debates teóricos, de manera que constantemente se actualicen sobre las nuevas propuestas pedagógicas sobre la práctica docente y así puedan romper con las antiguas narrativas de la historiografía tradicional, además de que, les permite adaptarse a los múltiples y diversos contextos y escenarios que el sector educativo y sus estudiantes suelen presentar.

1.2. La enseñanza de la Historia y sus tres dimensiones analíticas

El concepto de Educación Histórica contiene dentro de su campo, múltiples ámbitos y conceptos que se han ido construyendo durante su estructuración, es decir que, se compone de campos de estudio como lo son la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y la conciencia histórica, de las cuales toma ciertas características y se distancia un poco de otras.

Existe una dicotomía entre la enseñanza de la historia tradicional y la educación histórica, pues presentan diferencias significativas en su enfoque y objetivos. Por un lado, la enseñanza de la historia de corte tradicional se centra en la transmisión de conocimientos específicos sobre hechos, fechas y personajes históricos mediante metodologías cerradas y currículos establecidos de forma fija. En contraste, la educación histórica aboga por un enfoque más integral, orientado no solo a impartir conocimientos, sino también a desarrollar en los estudiantes una conciencia histórica crítica y habilidades para pensar históricamente (Erdmann y Hassberg, 2011; Martins, 2021; Nordgren, 2016; Schmidt, 2019; Shemilt, 1980). De esta manera, mientras que la primera se preocupa por asegurar que los estudiantes recuerden y comprendan eventos específicos, la segunda busca fomentar la capacidad de interpretar fuentes primarias, entender la complejidad de los procesos históricos y aplicar este conocimiento a contextos contemporáneos. Así, la enseñanza de la historia tradicional pone énfasis en el contenido curricular, mientras que la educación histórica prioriza la formación de competencias críticas y reflexivas en el ámbito histórico.

Esta diferenciación es importante ya que, desde una perspectiva compleja, la enseñanza de la historia consiste en un proceso educativo que busca mucho más que la mera transmisión de hechos y fechas del pasado. Dominique Julia la define como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (2001, citado en González 2018, 23). Por su parte, Joaquim Prats y Santacana (2014, 13) proponen que la enseñanza de la historia debe enfocarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes, ajustándose a sus etapas de desarrollo y necesidades educativas. Esto implica utilizar métodos didácticos que permitan a los alumnos manipular y contextualizar los contenidos históricos de manera significativa. Los autores destacan que es fundamental partir de trabajos sencillos sobre nociones de tiempo y espacio,

y progresar hacia análisis más complejos de épocas históricas y realidades sociales. Además, subrayan que el objetivo no es solo la acumulación de información, sino la formación integral de los estudiantes, fomentando su capacidad para comprender el presente a través del estudio del pasado, desarrollar un sentido de identidad y apreciar la diversidad cultural y la herencia común.

Sobre la enseñanza de la historia, varios de los ya mencionados académicos han hecho importantes aportes al área. En el caso de Gómez, Ortuño y Miralles (2018) destacan que uno de los desafíos más complejos en la enseñanza de la historia es transitar desde un paradigma tradicional a uno constructivista e innovador, que desarrolle el pensamiento histórico. Este enfoque implica que los estudiantes deben interactuar con las fuentes históricas, comprender el tiempo histórico, analizar la relevancia histórica, y entender las causas y consecuencias, la empatía histórica y la dimensión ética de los hechos pasados (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, Seixas, 2015). Dicho desafío se complementa con el señalado por Prats (2016), quien afirma que muchos estudiantes suelen percibir la historia como una asignatura centrada en la memorización de hechos y fechas, lo cual limita su comprensión y apreciación de la complejidad histórica.

Ante estos desafíos, vale la pena mencionar las reflexiones críticas propuestas por Rocío del Pilar Posada (2010), quién argumenta que la enseñanza de la historia debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, promoviendo en los estudiantes la capacidad de problematizar el conocimiento histórico y utilizar diversas fuentes para construir su propio entendimiento del pasado. Este enfoque no solo amplía la conciencia personal y social de los alumnos, sino que también les proporciona herramientas para comprender y transformar la realidad presente (Posada 2010). Desde esta perspectiva, Álvarez (2020) sugiere la posibilidad de implementar un "laboratorio histórico" en el aula, donde los estudiantes puedan simular el trabajo del historiador mediante el análisis de fuentes primarias y

secundarias. Este enfoque fomenta competencias cognitivas como la lectura crítica, la interpretación contextualizada de las fuentes y la formulación de hipótesis basadas en evidencias (Álvarez, 2020, 446).

Adicionalmente, es imprescindible entender que la enseñanza de la historia se descompone en tres dimensiones cruciales: la **historia por enseñar**, la **historia enseñada** y la **historia aprendida**. Estas dimensiones son fundamentales para comprender cómo se debe estructurar la enseñanza de la historia en contextos escolares. Ibagón y Minte (2019, 119) proponen un esquema que permite entender la relación entre estas tres dimensiones (figura 1):

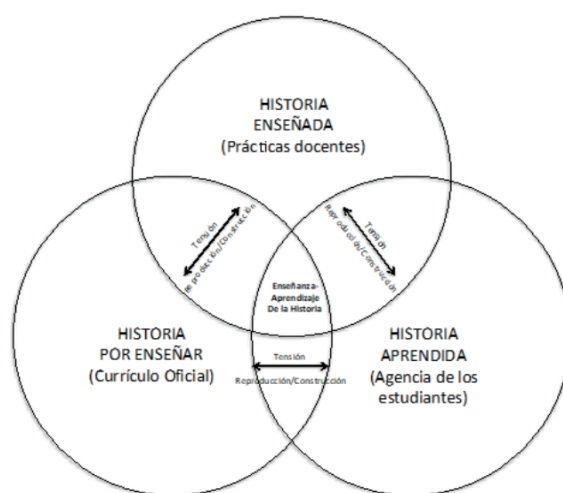


Figura 1: Dimensiones para analizar la enseñanza-aprendizaje de la historia. Tomado de:

Ibagón y Minte, 2019, 119.

Como podemos observar en la figura anterior, la historia por enseñar se refiere a los contenidos curriculares oficiales que dictan qué se debe enseñar en las escuelas -Historia regulada-. Esto incluye documentos normativos, planes de estudio, y libros de texto. La organización curricular de la enseñanza de la historia está sujeta a esquemas cerrados y estáticos que a menudo perpetúan una versión oficial de la historia, dejando poco espacio para abordar contenidos críticos o controversiales (Ibagón y Minte 2019, 120).

Por su parte, la historia enseñada se centra en cómo los docentes imparten la historia en el aula, basada en sus discursos y prácticas pedagógicas. Es importante establecer una diferencia entre esta y la primera dimensión, pues a menudo existe una desconexión entre el currículo prescrito y la práctica real en el aula. Esta dimensión reconoce las rupturas y continuidades con el currículo oficial y enfatiza la necesidad de métodos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico y el cuestionamiento de representaciones históricas limitadas y estereotipadas (Ibagón y Minte 2019).

Finalmente, la historia aprendida se enfoca en cómo los estudiantes interpretan y comprenden la historia enseñada. Esta dimensión es crucial porque evalúa el impacto de la enseñanza en los estudiantes y cómo estos internalizan y aplican el conocimiento histórico en su vida cotidiana. La historia aprendida es un reflejo directo de la efectividad de los métodos pedagógicos y la capacidad de los estudiantes para conectar el conocimiento histórico con su vida práctica y contextos actuales (Ibagón y Minte 2019, 124).

La discusión en torno al currículo, la práctica en el aula y el impacto de la enseñanza en los estudiantes es otro de los aspectos que hacen parte de la educación histórica y la enseñanza de la historia, cuyo debate se centra en la necesidad de redefinir los contenidos y enfoques pedagógicos para superar los modelos tradicionales de enseñanza basados en la mera transmisión y memorización de hechos históricos. Según Ibagón y Miralles-Martínez (2019, 12), el currículo oficial y los textos escolares, aunque fundamentales, no deben ser los únicos determinantes de lo que se enseña y se aprende en historia. Es crucial considerar también las prácticas docentes y la agencia de los estudiantes. En este contexto, se enfatiza la importancia de formular preguntas clave sobre el qué, para qué, cómo y por qué enseñar y aprender historia, introduciendo problematizaciones que permitan comprender la relevancia del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en las sociedades contemporáneas dentro del currículo. Lo que convierte a la educación histórica en un

proyecto que se extiende a niveles políticos, pues el cambio de enfoque debe formularse desde las primeras instancias educativas de cada país.

1.3. Diferenciación de la epistemología de la Historia: la conciencia histórica y el pensamiento histórico

Como se afirmó en párrafos anteriores, el pensamiento histórico y la conciencia histórica son conceptos fundamentales para la educación histórica y la enseñanza de la historia, especialmente, para estudiarla desde una perspectiva crítica y reflexiva. No obstante, definir cada uno de estos puede ser una tarea compleja, pues es relevante aclarar que no se habla de lo mismo cuando a estos dos nos referimos.

El pensamiento histórico involucra aquellas capacidades o habilidades pertinentes para analizar, interpretar y entender los sucesos pasados críticamente, generando conexiones temporales a partir de la interpretación de lo que pasó y lo que está pasando (Ibagón 2021). Esto, según Ibagón, se logra por medio de la “valoración y conjugación de diversas visiones acerca del pasado y sus múltiples relaciones con el presente” (2021, p. 159). Además, este concepto no se define solo como ese discernimiento del pasado desde el punto de vista presente, sino también como un proceso creativo que genera narrativas a través de la interpretación histórica (Gómez et. al. 2013, Citado en Tapia 2021, 37). Dichas narrativas, de acuerdo a Sáiz (2015) son el recurso fundamental del pensamiento histórico, pues permiten entender las distintas representaciones del pasado a través de diversas perspectivas y dimensiones.

Por otro lado, es imprescindible mencionar que el concepto “pensamiento histórico” está influenciado de forma transversal por la noción “Historical Literacy” -Alfabetización Histórica- (Lee 2004, 30). En este sentido, Lee (2004) afirma que entender la historia no es una habilidad innata o aleatoria, sino que requiere de la adquisición de un *lenguaje*

especializado y el procesamiento de unas nociones concretas concedidas por la disciplina histórica. De ahí que afirme: “A concept of historical literacy demands that we go beyond this by beginning to think seriously about what kind of substance orientation requires, and what disciplinary understandings must underpin that orientation” (Lee 2004, p. 38).

Desde esta perspectiva, Seixas y Morton (2013) proponen que hay tres problemáticas que se efectúan en la disciplina de la historia: la distancia entre el pasado y el presente, las decisiones del historiador y, la mirada interpretativa del mismo. Estas tres situaciones instauran una tensión entre la creatividad del historiador y los vestigios fragmentados que consolidan el pasado, siendo esto lo que concede lugar a la aparición del pensamiento histórico. Según estos autores el “Historical thinking is the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas & Morton 2013, 2).

Por otra parte, otro de los conceptos importantes para entender los procesos del pensamiento histórico es la conciencia histórica. Según Bernal y Perez, la conciencia histórica “constituye la capacidad de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarnos en este” (2023, 91). En este sentido, la conciencia histórica se caracteriza por la posibilidad de reflexionar en torno al pasado y de esta manera, construir el futuro a partir de dicha reflexión.

Uno de los máximos representantes de la noción de conciencia histórica es Jörn Rüsen. Este, considerado el teórico principal de la corriente, afirma que la conciencia histórica se ejecuta por medio de la narración, no como un medio de descripción sino como una forma de aprehensión del pasado (Cataño 2011, 228). Esta habilidad del ser humano de efectuar procedimientos cognitivos para darle sentido al pasado, efectuando una orientación temporal en la vida práctica del presente es definida por Rüsen como “competencia narrativa” (Rüsen

2004, p. 69). Rüsen (2004) fracciona la competencia narrativa en tres subcompetencias que constituyen los elementos principales de la narrativa histórica (contenido, forma y función).

Con respecto al *contenido*, Rüsen (2004) le atribuye el nombre de “competencia de experiencia histórica”, la cual alude a la potestad de mirar al pasado y captar su cualidad temporal diferente del presente. En cuanto a la *forma*, se habla de la competencia de “interpretación histórica”, cuya significación se centra en la pericia para vincular las diferencias entre el pasado, presente y futuro a través de la concepción de un todo que comprime las dimensiones temporales. Finalmente, Rüsen concibe la *función* a través de la “competencia de orientación histórica”, que se refiere al hecho de ser capaz de utilizar la interpretación y la experiencia como propósito de orientación de vida; es decir, como una influencia en las decisiones sobre las distintas situaciones (Rüsen 2004, 70).

Estas tres dimensiones conforman, según Rüsen, los 4 tipos de conciencia histórica: la tradicional, la ejemplar, la crítica y la genética. Cataño (2011) afirma que Rüsen define esta tipología a través de la orientación que se tenga en la vida práctica, definiendo de tal forma si el pasado se toma como una afirmación, repetición, negación o transformación. De tal manera, mientras la conciencia histórica tradicional hace referencia a la permanencia de las tradiciones y costumbres pasadas sobre el presente y el futuro, la ejemplar se toma como un tipo de mensaje o lección influyente en las decisiones ulteriores. Por su parte, en los tipos de conciencia crítica, el pasado deja de hacer incidencia en el presente al establecer una ruptura en las condiciones de cada temporalidad, y desde el principio genético, la temporalidad se asume desde una perspectiva compleja al reconocer que la condición humana es susceptible a la transformación y el progreso (Cataño 2011, 236).

Adicionalmente, Santisteban y Cerarols (2014) consideran que la conciencia histórica está directamente relacionada con la formación de una conciencia ciudadana y con la construcción

de identidad. Desde este punto, la orientación temporal nos permite ser críticos política y culturalmente; en palabras de Santisteban (2017, 96), “la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones y la historia se convierte en un instrumento de liberación y de intervención social, como parte esencial de la educación democrática”. Para entender este concepto, es importante abordar también el de “pensar históricamente”.

Santisteban (2019) remarca que pensar históricamente es desplazarse mentalmente en el tiempo; en este caso, tener una conciencia temporal que establezca una relación entre el pasado y el presente, y que se dirija al futuro. Haciendo esta relación directa entre la traslación temporal y la conciencia histórica, las posibilidades que se piensan para el futuro son imprescindibles en la comprensión del pasado, pues, en palabras de este autor si no existieran estas, el estudio de la historia no tendría sentido. Es aquí donde se destaca como punto primordial para entender la trascendencia de la conciencia histórica una línea enfocada en el estudio del futuro de manera explícita, llamada “educación para el futuro” (Santisteban y Cerarols 2014, 256). Anguera (2013, citado en Santisteban y Cerarols 2014, 257) propone un marco conceptual en el cual confluyen los trabajos sobre el futuro y su relación con la conciencia histórica (figura 2):

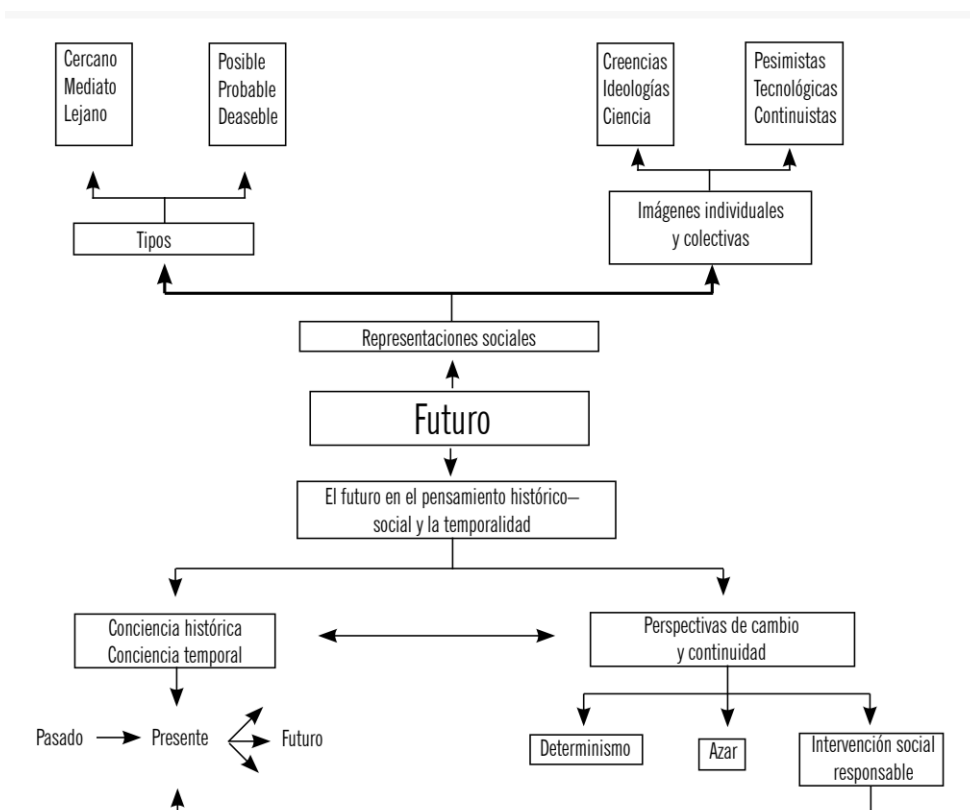


Figura 2: Marco conceptual de los diferentes conceptos que confluyen en el trabajo sobre el futuro. Tomado de: Santisteban y Cerarols (2014, 257).

Teniendo en cuenta lo anterior, Santisteban y Cerarols afirman que los estudios para el futuro hacen uso del pensamiento histórico-social (que devienen directamente de la conciencia histórica-temporal) para crear representaciones sociales en distintos lapsos y posibilidades, bien sean individuales o colectivos; teniendo como objetivo primordial la creación de posibilidades y capacidades de cambio en los estudiantes. Por su parte, Whitaker (1997) señala que enseñar “para el futuro” no puede significar lo mismo que “sobre el futuro”, ya que, mientras aprender del futuro nos permite saber qué puede suceder, aprender para el futuro implica entender la responsabilidad y el compromiso que se tiene por medio de la acción social para la conformación de un futuro justo y sostenible (citado por Santisteban y Cerarols 2014, 258)“.

En términos generales, la relación entre el pensamiento histórico y la conciencia histórica apela directamente a ese carácter crítico al momento de estudiar la historia desde distintas temporalidades y puntos de vista. Sin embargo, como se vio anteriormente, el pensamiento histórico muestra esa capacidad de reflexionar, analizar y comprender la realidad a través de distintas posiciones y de manera disciplinar, en palabras de Tapia (2021), “ se basa en la metodología utilizada por el historiador en la construcción del conocimiento histórico; sin que ello signifique que la finalidad última de la educación histórica sea formar historiadores en el aula escolar” (p. 37). La conciencia histórica, por el contrario, se presenta como esa capacidad de explorar y actuar sobre las posibilidades futuras basándose en la influencia del pasado. Tal y como lo presenta Santisteban (2017): “La conciencia histórica utiliza procedimientos para la construcción de la temporalidad y del cambio-continuidad, en un proceso que va del pasado al futuro” (94).

Estos dos conceptos resultan preponderantes dentro de la enseñanza de la Historia; esencialmente para ser incluidos dentro de los esquemas de planeación que van delineando los objetivos formativos a desarrollar en las aulas. Esta inclusión, plantea un cuestionamiento en torno a la calidad y pertinencia de los contenidos que tradicionalmente se enseñan y las formas en las que se transmiten de generación en generación.

1.4. Los contenidos de la enseñanza de la Historia

El currículo de la enseñanza de la historia se adscribe a una dualidad que ha abierto campo a múltiples debates en torno a cómo tratar dicha disciplina dentro del aula de clase. Algunos, por un lado, defienden la firme creencia de que aprender historia se reduce a identificar los sucesos del pasado y sus causantes. Otros, por el contrario, conciben el aprendizaje histórico como un despertar, una disquisición del pasado como factor influyente en el presente y el avenir, guiado por unos principios metodológicos de reflexión (Barca, 2021; Chapman, 2018;

Gómez y Miralles, 2017). En palabras de Domínguez (Citado en Tapia 2021, 13), hablamos de la dicotomía entre el conocimiento de la historia (contenidos sustantivos) y el conocimiento sobre la historia (conceptos metodológicos, o “contenidos estratégicos”).

Es preciso puntualizar de manera inicial sobre aquellos contenidos que representan la idea tradicional del aprendizaje de la Historia como la retención de acontecimientos pretéritos. Gómez, Ortuño y Molina le llaman “contenidos sustantivos”, mientras que Ibagón y Mente (2019,114) definen dichos contenidos como “contenidos formales o de primer orden”. Ibagón y Mente afirman que estos se refieren directamente a aquellos datos cronológicos, tales como las fechas, hechos y eventos concretos del pasado, así como del acervo conceptual de la disciplina. Por lo tanto, dentro de la práctica educativa, en el aula se usan estos contenidos para responder a las preguntas ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde? (Gómez, Ortuño y Molina 2020, 9).

En este orden de ideas, Cosme Gómez (2014) habla de la existencia de “conocimientos de primer orden”, en los cuales ocurre la enumeración de contenidos “ciertos” sobre un acontecimiento. De tal manera, categoriza los dos conceptos más relevantes utilizados en los contenidos de primer orden. En primer lugar, la cronología, con la cual se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los hechos históricos. Un ejemplo de esto sería que dentro del aula se exija recordar la fecha exacta de la caída del Imperio Romano o la muerte de Carlomagno, con el fin de evaluar dicho conocimiento en un examen. Además, se habla también del término “conceptual/factual”, que exige el conocimiento de un concepto o un hecho concreto del pasado; como muestra, entender la diferencia entre maestro, oficial y aprendiz (Gómez, 2014, 59).

Si bien se presenta una fuerte crítica en cuanto a los contenidos de primer orden por su carácter superfluo con respecto al desarrollo de la conciencia y pensamiento histórico, puesto

que se recurre mucho más a la memorización que a la reflexión, Cosme (2014), Gómez (2020) e Ibagón (2020) coinciden en resaltar la importancia de estos contenidos dentro del aula, pues estos permiten el paso de los contenidos de segundo orden; es decir, el establecimiento de un contexto para plantear un análisis más profundo. En otras palabras, Tapia manifiesta que para que los docentes puedan promover que los estudiantes aprendan a pensar históricamente(...), es fundamental que los propios docentes hayan desarrollado un conjunto de contenidos sustantivos y metaconceptos históricos o de segundo orden. (Tapia 2021, 12).

Paralelamente, Domínguez (2015) plantea que al hablar del conocimiento *de y sobre* la historia, nos referimos innegablemente a los conceptos sustantivos y metodológicos. En este sentido, como se mencionó anteriormente, mientras los primeros se refieren a lo sustancial de la historia (lo que los historiadores descubren y cuentan del pasado), los conceptos metodológicos -o de segundo orden- hacen alusión a cómo se construye dicho conocimiento del pasado, qué significado tiene y qué características presenta. Son estos *conceptos metodológicos* los que permiten que el estudiante aprenda a “hacer historia” mediante actividades y ejercicios prácticos de indagación a través del desarrollo de destrezas cognitivas, necesariamente ligadas a los conocimientos sustantivos (Domínguez 2015, pp. 48).

En últimas, los contenidos de segundo orden, denominados también conceptos metodológicos o metaconceptos del pensamiento histórico tienen un papel clave en el aprendizaje del pensamiento histórico. Es por ello que se constituye como la noción principal del trabajo; pues determina las seis habilidades históricas que se desarrollarán en el capítulo 3.

1.5. Las seis habilidades del pensamiento histórico: Una aproximación desde la Teoría de Peter Seixas

Los metaconceptos o habilidades del pensamiento histórico alientan un gran cambio en la enseñanza de la historia, en la medida que se apoyan en la defensa de pensar la enseñanza y aprendizaje desde dimensiones cognitivas complejas que van más allá de ejercicios de memorización de información sobre hechos del pasado (Domínguez 2015, p. 54). Estos metaconceptos son abordados y denominados por varios autores a partir de distintos modelos. En este sentido, no existe un único modelo conceptual que explique cuáles son y en qué consisten los metaconceptos históricos o conceptos de segundo orden (Tapia 2021, p. 41). Sin embargo, es importante conocer algunos de estos para presentar el modelo a tomarse en cuenta en este trabajo de investigación.

En primera instancia, encontramos el modelo de cuatro habilidades (Santisteban, 2010; Sáiz, 2013). Este modelo, en palabras de Santisteban (2010, 39), se construye de la mano de la historiografía, las teorías de enseñanza y aprendizaje y la didáctica de la Historia como una propuesta coherente teórica y práctica. Se cimenta bajo el devenir del “pensar históricamente”, pues para lograrlo se requiere:

(...) en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. (...) en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban 2010, 39).

En este sentido, Santisteban (2010, 39) contempla 4 tipologías conceptuales relacionados con las competencias de pensamiento histórico: la construcción de la conciencia histórica-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación o creatividad

histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica. Para ilustrar mejor esta estructura, Santisteban (2010, 39) realiza un mapa conceptual interrelacionando las competencias de pensamiento histórico y definiendo cada una de las habilidades (Figura 3).

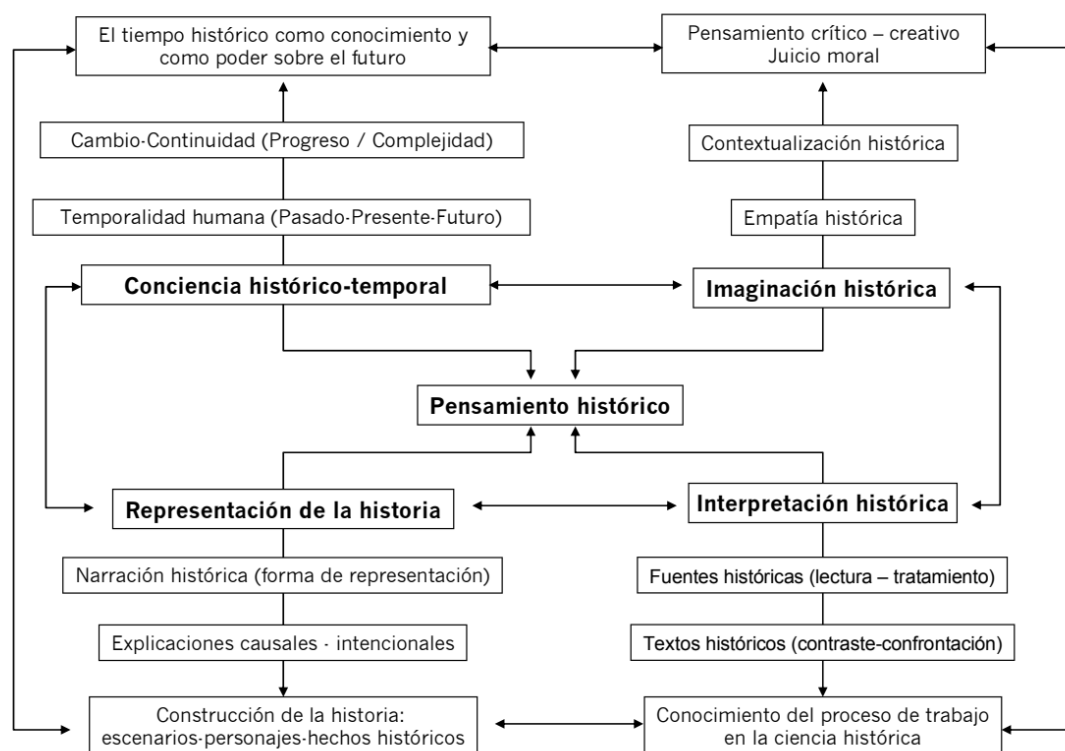


Figura 3: Modelo de las 4 habilidades del pensamiento histórico. Tomado de: Santisteban, González y Pagués (2010, 39).

Así mismo, Jorge Sáiz destaca que las habilidades del pensamiento histórico pueden ser conceptualizadas en cuatro grandes ámbitos distintos. En primer lugar, se menciona la importancia del planteamiento de problemas históricos, donde se busca problematizar el pasado y sus evidencias, presentándose como una realidad en construcción que se nutre de interrogantes de investigación. En segundo lugar, se destaca el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes históricas, fomentando un pensamiento complejo y creativo que va más allá de la mera decodificación de información. En tercer lugar, se resalta el desarrollo de una conciencia histórica, que implica la capacidad de relacionar fenómenos del pasado y

del presente, permitiendo una comprensión diacrónica de la historia. Por último, se menciona la importancia de la construcción narrativa del pasado histórico, que consiste en la habilidad para comunicar de manera argumentada relatos sobre el pasado basados en pruebas o evidencias históricas. Estas habilidades representan competencias fundamentales en el pensamiento histórico y plantean desafíos en su enseñanza y evaluación en el ámbito educativo (Sáiz, 2013, p. 4).

Por otro lado, destacamos el modelo de seis metaconceptos de pensamiento histórico por Peter Seixas, el cual será el punto central de este trabajo. En su texto “The Big Six Historical Thinking Concepts” (2013, 2) Peter Seixas y Edward Morton proponen una discusión acerca de la Historia, el pasado y el pensamiento histórico. Dentro de esta discusión se plantea que la Historia acarrea problemas para interpretarla, siendo la misma heterogénea, multidimensional y pluriperspectiva. De esta forma, los historiadores cuentan con las herramientas necesarias para solventarlos, sin embargo, en la escuela es diferente. Seixas y Morton (2013) plantean que, en los planes de la asignatura de Historia se pone poca atención a los métodos y formas de pensamiento de los historiadores, así mismo, no se construyen formas de pensamiento entre los estudiantes para no solo aprender, sino también entender y analizar las narrativas pasadas. Es aquí donde entran los metaconceptos de pensamiento histórico como una serie de estrategias para lidiar con las complejidades y problemas que se presentan al momento de estudiar la Historia. Estas problemáticas son delimitadas por los autores en seis preguntas, las cuales determinan cada uno de los metaconceptos, que serán explicados y justificados de manera detallada posteriormente (Seixas & Morton 2013, p. 5-10):

1. ¿Cómo decidimos qué es importante aprender del pasado?
2. ¿Cómo sabemos lo que sabemos acerca del pasado?
3. ¿Cómo podemos darles sentido a las complejas fluctuaciones de la Historia?

4. ¿Por qué pasan los eventos y cuáles son sus impactos?
5. ¿Cómo podemos entender mejor a los sujetos del pasado?
6. ¿Cómo la Historia puede ayudarnos a vivir en el presente?

1.5.1. Relevancia histórica (Historical Significance)

Para responder a la pregunta sobre cómo decidimos qué es importante aprender del pasado, debemos comprender el metaconcepto de la significancia o relevancia histórica. Este metaconcepto implica identificar eventos, personas y tendencias en la historia que han tenido un impacto duradero y significativo en el presente. (Egea y Arias, 2018; Harris y Girard, 2014; Hunt, 2009; Lévesque, 2005; Seixas, 2015) . La significancia histórica nos permite valorar ciertos elementos del pasado basándonos en su relevancia y en cómo estos han moldeado nuestro mundo actual. En Palabras de Seixas & Morton, “la Historia no es todo lo que ocurre en el pasado, sino las historias o narrativas significativas que decimos acerca de aquello que pasó” (2013, 20).

La significancia histórica se basa en cuatro indicadores clave, los cuales ayudan a los historiadores a determinar qué elementos del pasado merecen ser recordados y estudiados. En primera instancia, para que un evento sea significativo tiene que haber implicado un cambio profundo que afectó a muchas personas durante un largo período de tiempo. En segunda instancia, para justificar la importancia se toma en cuenta si este evento o persona revela aspectos fundamentales de la historia. Como tercer punto, aquellos eventos o personas deben ocupar un lugar preponderante en una narrativa determinada. Finalmente, se considera importante entender que la significancia varía en el tiempo y en determinados grupos sociales. (Seixas & Morton 2013, 21).

Un claro ejemplo de significancia histórica en Colombia es la “Independencia de Colombia” en 1810, consolidada en 1819 con la Batalla de Boyacá. Este evento implicó un cambio profundo y duradero al romper con el dominio colonial español, afectando a toda la sociedad y sentando las bases de la República. Además, revela aspectos fundamentales de la historia global, como la lucha por la autodeterminación y el fin del colonialismo en América Latina. La independencia ocupa un lugar central en la narrativa histórica de Colombia, siendo una fecha emblemática y celebrada anualmente. Sin embargo, su significancia varía dependiendo del grupo social, ya que algunos, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, no experimentaron una liberación plena tras este proceso.

En la práctica, los estudiantes pueden aplicar estos indicadores a través de actividades que los animen a identificar eventos y figuras históricas que consideran significativos. Por ejemplo, pueden realizar un "boceto de significancia" donde seleccionen y justifiquen eventos históricos basándose en los criterios discutidos. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de por qué ciertos eventos son recordados y otros no.

Incluir el concepto de significancia histórica en nuestro trabajo es crucial porque permite a los estudiantes identificar qué eventos y personas fueron significativos y apreciar el impacto duradero de estos en la sociedad actual. Esto enriquece su aprendizaje y les proporciona herramientas para analizar críticamente el pasado y su relevancia en el presente.

1.5.2. Evidencia histórica de fuente primaria (Primary Source Evidence)

La pregunta central de este metaconcepto es cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado (Chapman, 2018; Gómez y Miralles, 2017; Seixas, 2015). El metaconcepto de "Evidencia" se centra en la interpretación de fuentes primarias. Los historiadores utilizan estas fuentes como fundamentos para sus afirmaciones históricas. Las fuentes primarias pueden ser relatos directos, restos materiales, o registros documentales. Analizar la evidencia implica

contextualizar, interpretar, y corroborar la información de estas fuentes para construir argumentos históricos sólidos y creíbles (Seixas y Morton 2013, 46).

Los principios para entender la evidencia incluyen: 1) La historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias; 2) Hacer buenas preguntas sobre una fuente puede convertirla en evidencia; 3) La procedencia de una fuente y el contexto de su creación son fundamentales para su análisis; 4) Los recursos deben ser analizados en relación con su contexto histórico; y 5) Las inferencias hechas de una fuente deben ser corroboradas por otras fuentes (Seixas & Morton 2013, 49).

Un ejemplo de cómo el concepto de "evidencia" se aplica en la historia de Colombia es el análisis de la Carta de Jamaica escrita por Simón Bolívar en 1815. Este documento es una fuente primaria crucial que revela el pensamiento político de Bolívar y sus visiones sobre la independencia de América Latina. Para los historiadores, analizar la "Carta de Jamaica" implica considerar el contexto en el que fue escrita: un momento en que Bolívar se encontraba exiliado y reflexionaba sobre las luchas por la independencia. La interpretación de esta carta no solo requiere entender el lenguaje y las intenciones de Bolívar, sino también corroborar su contenido con otras fuentes, como cartas de otros líderes independentistas o documentos oficiales de la época. A través de este proceso de análisis y corroboración, los historiadores pueden construir una narrativa sólida sobre el pensamiento libertador en América Latina, mostrando cómo las fuentes primarias sirven como evidencia fundamental para entender el pasado de forma crítica y contextualizada.

Cada fuente se analiza considerando su contexto histórico y se corrobora con otras evidencias para construir una narrativa coherente y fundamentada. De tal manera, incluir el concepto de "Evidencia" en el estudio de la trata transatlántica y la esclavitud en la cátedra de estudios afrocolombianos es crucial para enseñar a los estudiantes a manejar y evaluar fuentes

primarias de manera crítica. Esto no solo enriquece su comprensión del pasado, sino que también les proporciona habilidades analíticas aplicables en diversas áreas, promoviendo una educación integral y crítica de la historia.

1.5.3. Cambio y continuidad (Continuity and Change)

Este metaconcepto aborda la pregunta de cómo podemos entender los flujos complejos de la historia. La continuidad y el cambio se refieren a la forma en que algunos aspectos de la sociedad permanecen estables mientras otros evolucionan con el tiempo (Seixas & Morton 2013, p. 76). Este análisis permite a los estudiantes identificar patrones, periodos de transformación y elementos de estabilidad, proporcionando una comprensión más profunda de la dinámica histórica.

Los indicadores clave que permiten entenderlo incluyen, en primer lugar, comprender que la continuidad y el cambio están interrelacionados, coexisten conjuntamente. En segundo lugar, el cambio es un proceso con ritmos y patrones variados. Como tercer punto, es importante tener en cuenta que el progreso y el declive son evaluaciones que permiten entender el cambio y continuidad a lo largo del tiempo. Finalmente, la periodización es una herramienta que nos puede ayudar a organizar el pensamiento sobre continuidad y cambio al definir qué eventos constituyen un periodo histórico (Seixas & Morton 2013, 86).

En la práctica, los estudiantes pueden aplicar estos conceptos comparando diferentes periodos históricos. Un ejemplo claro de continuidad y cambio en la historia de Colombia es el “conflicto armado colombiano”, que ha perdurado por más de medio siglo, desde mediados del siglo XX hasta el acuerdo de paz con las FARC en 2016. Este evento muestra cómo algunos aspectos del conflicto, como la violencia y las tensiones agrarias, se han mantenido estables a lo largo del tiempo, mientras que otros, como los actores involucrados (guerrillas, paramilitares, el Estado) y las causas del conflicto, han cambiado y evolucionado. Por

ejemplo, si bien el conflicto comenzó en gran parte por disputas sobre la tierra, con el tiempo se transformó en un conflicto más complejo, con influencias del narcotráfico y políticas internacionales. Este análisis permite observar tanto la continuidad en las causas estructurales de la violencia como los cambios en su naturaleza a lo largo de las décadas. Así, la comprensión de este proceso a través del lente de la continuidad y el cambio ayuda a los estudiantes a identificar las dinámicas que han permitido la persistencia del conflicto, así como los momentos clave de transformación hacia la paz.

En suma, la inclusión del concepto de "Continuidad y Cambio" es esencial para el estudio de la trata transatlántica y la esclavitud, ya que permite a los estudiantes entender cómo estas prácticas se desarrollaron y persistieron en diferentes contextos históricos. Este enfoque ayuda a desentrañar las complejidades de estos fenómenos y a reconocer tanto las rupturas como las continuidades en la historia afrocolombiana, promoviendo una enseñanza más rica y matizada de las Ciencias Sociales.

1.5.4. Causa y consecuencia (Cause and Consequence)

El metaconcepto de "Causa y Consecuencia" responde a la pregunta de por qué ocurren los eventos y cuáles son sus impactos. Este concepto es fundamental para entender la historia como una serie de eventos interrelacionados donde las decisiones humanas y las condiciones contextuales se combinan para producir consecuencias a corto y largo plazo. (Seixas & Morton 2013, 6).

Los principios para comprender este metaconcepto se condensan en: 1) El cambio es impulsado por múltiples causas y resulta en múltiples consecuencias; 2) Las causas varían en importancia; 3) Los eventos resultan de la interacción entre actores históricos y las condiciones en las que operan; 4) Las consecuencias incluyen resultados imprevistos y 5) La

historia no es inevitable y puede haber tenido diferentes desenlaces si se hubieran alterado acciones o condiciones (Seixas & Morton 2013, 119).

Para aplicar estos principios, los estudiantes pueden analizar eventos como “El Bogotazo” de 1948, un evento clave que resultó del asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán. Las causas de este evento fueron múltiples: la profunda desigualdad social, la polarización política entre liberales y conservadores, y la creciente frustración de las clases populares. La consecuencia inmediata fue una ola de violencia y disturbios en Bogotá y otras partes del país, pero las consecuencias a largo plazo fueron aún más significativas, ya que este evento marcó el inicio del periodo conocido como "La Violencia", una guerra civil no oficial que afectó a Colombia durante más de una década. Además, el Bogotazo aceleró la desconfianza en las instituciones del Estado y facilitó el surgimiento de movimientos armados como las FARC en los años siguientes. Este análisis ayuda a los estudiantes a entender cómo un solo evento puede ser el resultado de múltiples causas complejas y generar consecuencias imprevistas y de gran alcance, moldeando profundamente la historia del país.

En palabras de Seixas y Morton, “los estudiantes pueden considerar las maneras en las cuales las condiciones, oposiciones y reacciones imprevistas impidieron las intenciones de los actores, teniendo como resultado consecuencias imprevistas (2013, 104)”. De esta manera, la integración del concepto de "Causa y Consecuencia" en nuestro estudio es crucial para entender los múltiples factores que llevaron a estas prácticas y sus impactos a largo plazo. Este análisis fomenta una comprensión crítica y completa de la historia, destacando la importancia de las decisiones humanas y las condiciones contextuales en la formación del pasado, en este caso el afrocolombiano, y su relevancia en el presente.

1.5.5. Toma de perspectiva histórica (Historical Perspective-Taking)

El metaconcepto de "Perspectivas Históricas" trata de entender mejor a las personas del pasado (Popa, 2021; Seixas, 2015). Esta habilidad considera las diferencias significativas entre las cosmovisiones actuales y las de épocas anteriores, evitando el presentismo, que es la imposición de ideas contemporáneas en actores históricos. Esto implica inferir, basándose en evidencia, cómo pensaban y sentían las personas en el pasado, y entender sus acciones dentro de su contexto histórico: “tomar una perspectiva histórica significa ver a través de los ojos de las personas que vivieron en tiempos y circunstancias que están muy alejadas de nuestra vida en el presente” (Seixas & Morton 2013, 138).

Este metaconcepto se puede estudiar a través de cinco puntos relevantes: primero, que las cosmovisiones del pasado pueden diferir significativamente de las actuales; segundo, que es importante evitar el presentismo; tercero, que las perspectivas históricas se entienden mejor considerando el contexto histórico; cuarto, que tomar la perspectiva de actores históricos significa inferir sus pensamientos y sentimientos sin identificarse con ellos; y quinto, que diferentes actores históricos tienen perspectivas diversas sobre los eventos en los que participaron (Seixas & Morton 2013, 148).

Los estudiantes pueden aplicar estos principios al estudiar las decisiones de los caciques indígenas durante la colonización española. Al estudiar las interacciones entre los caciques y los conquistadores, es crucial entender sus acciones dentro del contexto de la época. Por ejemplo, muchos caciques optaron por colaborar con los colonizadores o firmar tratados de paz para preservar a su pueblo y evitar una destrucción total. Desde una perspectiva contemporánea, esto podría ser visto como una traición o sumisión; sin embargo, al adoptar una perspectiva histórica, es posible comprender que estas decisiones estaban influenciadas por las circunstancias del momento. En este sentido, estos deben esforzarse por entender sus

acciones y pensamientos dentro del contexto de su tiempo, en lugar de juzgarlos solo con valores contemporáneos. Esto ayuda a desarrollar una comprensión más matizada y justa de las motivaciones y acciones históricas. Considerando lo anterior, incluir "Perspectivas Históricas" en el estudio de la trata transatlántica y la esclavitud es esencial para entender las diversas motivaciones y justificaciones de los actores históricos involucrados. De tal forma, este enfoque promueve una enseñanza más crítica y empática de la historia, ayudando a los estudiantes a reconocer la complejidad de las experiencias humanas en diferentes contextos históricos y a evitar juicios simplistas sobre el pasado.

1.5.6. Dimensión ética (The Ethical Dimension)

Este metaconcepto se centra en cómo la historia puede ayudarnos a vivir en el presente. Involucra juicios éticos sobre acciones pasadas, tomando en cuenta el contexto histórico de los actores involucrados. Este análisis es fundamental para entender las implicaciones morales de la historia y para informar nuestras decisiones y acciones en el presente, reconociendo las contribuciones, sacrificios e injusticias del pasado. De esta manera, en palabras de Seixas & Morton (2013, p. 170) “como el pasado no puede arreglarse, estas también son maneras de ayudar a avanzar hacia el futuro teniendo en cuenta que se puede aprender del legado que el horror y el heroísmo nos ha dejado” .

Para guiarse mejor en la comprensión de este metaconcepto, se debe tener en cuenta; en primera instancia, que los autores hacen juicios éticos implícitos o explícitos en las narrativas históricas. Además, los juicios éticos razonados deben considerar el contexto histórico. Adicionalmente, es importante evitar imponer estándares contemporáneos en el pasado. De la misma manera, las evaluaciones justas de las implicaciones éticas de la historia pueden informar nuestras responsabilidades actuales y la comprensión de la historia puede ayudarnos

además a hacer juicios informados sobre problemas contemporáneos (Seixas & Morton 2013, 184).

En la práctica, esto implica evaluar eventos, como la esclavitud, considerando los contextos históricos y sociales en los que ocurrieron. Los estudiantes deben aprender a hacer juicios éticos que reconozcan tanto las atrocidades como los actos heroicos del pasado, y cómo estas evaluaciones pueden informar nuestras acciones y decisiones actuales en relación con la justicia social y la memoria histórica. La integración de la "Dimensión Ética" en estos temas es crucial para enseñar a los estudiantes a hacer juicios morales informados sobre el pasado. Esto fomenta una comprensión más profunda de las implicaciones éticas de la historia, ayudando a los estudiantes a reconocer su responsabilidad en la memoria y acción hacia las injusticias y contribuciones históricas, promoviendo una educación en valores y justicia.

1.6. Historias Difíciles y Controversiales dentro de la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia

El estudio de historias controversiales y difíciles en el aula de Historia se entrelaza profundamente con la aplicación de metaconceptos del pensamiento histórico, pues estos no solo facilitan una comprensión más profunda de la historia, sino que también ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Para entender esta relación, cabe realizar una contextualización inicial que permita entender por qué es importante entender estos temas.

Algunos años atrás, la Historia era únicamente enseñada con un modelo positivista, es decir, se aclamaba la “verdad objetiva” en los textos históricos (Wassermann 2011, 131). Hoy por hoy la enseñanza de la historia ha adquirido distintos matices. Como resultado de debates sobre la justicia histórica, se destaca el estudio de las historias difíciles y controversiales,

entendiendo que el pasado es caracterizado por el conflicto, la guerra y la opresión, siendo esto significativo en el presente (Åström & Persson 2023).

Ahora bien, para explicar qué son las historias difíciles y controversiales en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, es fundamental entender a qué nos referimos con “difícil” y “controversial”. Lo "difícil" se refiere a los desafíos inherentes en abordar temas que son complejos y que no tienen respuestas sencillas. Estos temas a menudo requieren una comprensión profunda y una evaluación cuidadosa de diversas perspectivas y valores. En otras palabras, se le adjudica el nombre de “difícil” porque abordan cuestiones de valor o creencia y raramente tienen respuestas fáciles (Oxfam 2006 citado en Al Badri 2015, 74). Además, la dificultad también proviene de la necesidad de manejar emociones fuertes y opiniones contradictorias, lo que requiere que los educadores tengan habilidades específicas para facilitar discusiones constructivas y equilibradas (Al Badri 2015, 74).

Lo “controversial”, por su parte, implica que hay puntos de vista opuestos que pueden ser razonables y legítimos; en este caso, “lo que es visto como aceptable por un individuo o comunidad puede ser considerado como controversial para otros” (Wassermann 2011, 133), lo que complica aún más la enseñanza y la discusión de estos temas en un entorno educativo. La controversia se entiende también como la capacidad de generar desacuerdos y divisiones significativas en la sociedad; estas cuestiones "profundamente dividen a una sociedad, generan explicaciones y soluciones conflictivas basadas en sistemas de valores alternativos" (Stradling 1984, citado en Zembylas y Kambani 2012, 109). Ejemplos de temas controversiales incluyen trabajo infantil, asesinatos por honor, educación sexual, terrorismo y el conflicto árabe-israelí, todos los cuales son mencionados como cuestiones que no solo generan fuertes sentimientos, sino que también son difíciles de abordar debido a las múltiples perspectivas y valores en juego (Oxfam 2006, citado en Al Badri 2015, 74).

Dejando en claro los conceptos anteriores, se puede afirmar que las historias difíciles y controversiales son relatos históricos que abordan eventos, personajes y decisiones que han generado debate, conflictos y divisiones en la sociedad; en este sentido, refutan los relatos dominantes sobre el pasado, desestabilizan los valores del Estado-nación y se vinculan con problemáticas que tienen las personas y las sociedades en el presente (Borries, 2018; Epstein y Peck, 2019; Soto, Jiménez y Mansilla 2024;). Estos relatos no sólo examinan hechos duros y a veces trágicos, sino que también exploran las distintas perspectivas y narrativas que emergen de estos acontecimientos. Por ejemplo, la colonización de América, las guerras mundiales, los genocidios, y las dictaduras son temas que a menudo suscitan emociones fuertes y opiniones encontradas. Este tipo de historias obligan a enfrentar realidades crudas y traumáticas del pasado, provocando desestabilizaciones en las concepciones morales y ciudadanas de los individuos (Soto, Jiménez & Mansilla 2024). Por ende, se debe tener un especial cuidado y prudencia al tratar estos temas, teniendo en cuenta el contexto y experiencias de los estudiantes.

Abordar los temas difíciles y controversiales dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia es crucial por varias razones. En primer lugar, permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Según Wassermann (2011, 134), enseñar cuestiones controvertidas en la Historia es fundamental para que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para enfrentar problemas sociales, políticos y económicos tanto a nivel local como global. Este enfoque fomenta el respeto y la valoración de lo otro, y desarrolla habilidades de razonamiento moral y ético, pensamiento crítico y aprendizaje cooperativo. Así mismo, estos temas fomentan una educación democrática y crítica (Epstein y Peck, 2019; Ibagón y Granados, 2021). Wassermann (2018, 135) afirma que en una sociedad históricamente dividida, aprender sobre cuestiones controvertidas puede crear comprensión y equipar a los estudiantes para tomar decisiones informadas. Las habilidades y competencias adquiridas a

través del examen de estos temas son esenciales para una educación integral y democrática, permitiendo a los estudiantes comprender teorías, conceptos y generalizaciones de manera crítica y reflexiva. Además, tratar temas controvertidos ayuda a los estudiantes a entender las complejidades morales del presente a través del análisis del pasado.

Astrom y Persson (2023) sugieren que las controversias actúan como catalizadores importantes para que los estudiantes discutan lo que consideran importante, se opongan a las verdades aceptadas y desarrollen su capacidad para enfrentar cuestiones emocionalmente difíciles. Este enfoque político de la enseñanza de la Historia facilita que los estudiantes formulen sus opiniones y argumenten sobre diferentes resultados, entrenándolos para manejar cuestiones impredecibles fuera del aula. En palabras de Moreno y Vera:

Trabajar en la enseñanza de la historia a partir de problemas socialmente relevantes, como se ha hecho en esta experiencia didáctica, permite al alumnado repensar algunos de los contenidos claves de la historia y, además, relacionarlos con los problemas que preocupan a la sociedad en la actualidad. Se trata de una forma de comprender la sociedad en la que viven, partiendo de contenidos históricos que suelen quedar invisibles en el currículo (Moreno y Vera 2018, 17).

Para terminar este capítulo, consideramos relevante hablar de los obstáculos y problemáticas que aparecen al momento de utilizar estos temas en el aula, y cómo poder afrontarlos de la mejor manera. Ibagón y Granados (2021, 15) afirman que uno de los principales problemas es la desestabilización que estos pasados traumáticos provocan en las narrativas oficiales de los estados-nación, que suelen estar basadas en relatos de grandeza y orden. Esto a menudo resulta en la omisión o alteración de temas dolorosos y conflictivos, ya que desafían las ideas de progreso y estabilidad promovidas por la historia oficial. Para agregar, la cultura del silencio predomina en muchas instituciones educativas, donde los currículos y planes de estudio tienden a evitar estos temas para no desestabilizar la percepción de una identidad nacional homogénea y gloriosa.

Otro obstáculo significativo es la falta de formación adecuada para los docentes. Muchos profesores no están preparados para abordar estos temas debido a la escasa inclusión de contenidos teóricos y metodológicos en su formación inicial. La enseñanza de la historia en muchos casos sigue estando arraigada en una tradición positivista y lineal, que enfatiza fechas y personajes heroicos, ignorando las narrativas más complejas y conflictivas. Esta falta de preparación se traduce en una enseñanza que no fomenta el pensamiento crítico ni la multiperspectividad histórica, elementos esenciales para comprender plenamente los pasados difíciles y controversiales. Además, la presión social y las expectativas de las comunidades también pueden dificultar que los docentes aborden estos temas, ya que pueden enfrentarse a resistencias tanto dentro como fuera de la escuela (Ibagón y Granados 2021, 24).

Finalmente, para afrontar estos desafíos de la mejor manera, es esencial realizar una reestructuración teórica y metodológica en la enseñanza de la historia. Esto implica capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas que les permitan abordar los temas difíciles de manera crítica y reflexiva, promoviendo un ambiente de diálogo y análisis en el aula (Ibagón y Granados, 2021, 33). Es fundamental también fomentar una cultura escolar que valore la inclusión de diversas perspectivas y que esté abierta a cuestionar las narrativas oficiales.

Además, se deben proporcionar recursos didácticos adecuados que permitan a los estudiantes explorar estos temas desde diferentes ángulos, desarrollando habilidades de pensamiento histórico y comprensión crítica (Ibagón y Granados, 2021, 34). Al integrar estos enfoques con los metaconceptos del pensamiento histórico en la creación de material didáctico, se puede lograr una enseñanza de la historia que no solo informe sobre el pasado, sino que también prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del presente y el futuro con una conciencia más profunda y crítica.

2. Capítulo 2: Trata y esclavitud como objeto de estudio escolar

Como se mencionó anteriormente, las historias difíciles y controversiales obligan a confrontar aspectos oscuros de la historia humana que han dejado cicatrices profundas en nuestra sociedad. La trata transatlántica de esclavos, en particular, es un ejemplo de la brutal explotación y deshumanización que millones de personas sufrieron durante siglos. Estas historias no solo revelan la crueldad del pasado, sino que también nos desafían a reflexionar sobre las injusticias contemporáneas y la persistencia de prácticas de explotación en formas modernas. Al abordar estos temas en la educación, se busca honrar la memoria de las víctimas, aprender de los errores del pasado y fomentar un compromiso activo con la justicia social y los derechos humanos.

El estudio de la representación de la esclavitud y la trata transatlántica en el currículo oficial y los textos escolares revela una persistente invisibilización y distorsión de la realidad histórica, perpetuando narrativas que minimizan o justifican estos fenómenos (Díaz, 2012; Euraque y Martínez, 2013; Ibagón, 2016). En este caso, estos no solo omiten en gran medida la participación y las contribuciones de las comunidades afrodescendientes en la historia, sino que también naturalizan la esclavitud y la discriminación, presentándolas como procesos históricos inevitables y sin responsables claros que se enmarcan en narrativas negacionistas de los diversos ejercicios de la violencia, junto a la negación de las comunidades como agentes históricos capaces de reafirmarse desde las condiciones propias de sus historias colectivas.

Esta representación limitada y sesgada también refuerza estereotipos y contribuye a la exclusión y segregación educativa, a pesar de los avances legales y sociales hacia un reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en sociedades contemporáneas. Algunos de los sesgos que aún persisten son, por ejemplo, la tendencia a presentar a los esclavizados

únicamente como víctimas pasivas, omitiendo su agencia y formas de resistencia; y la reducción de la trata de esclavos a un episodio marginal en la historia nacional. Además, la historización de estos procesos se enmarca en un simple “contacto”, donde se reafirman discursos occidentales y eurocéntricos como los de “salvación o de civilización”, a su vez que dichas narrativas contribuyen a la legitimación de la dominación colonial sobre el continente africano (Mena, 2011).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta la importancia de los contenidos sustantivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario de educación formal, se realiza este capítulo. En primera instancia, partirá de un análisis en el marco legal colombiano y curricular, identificando qué discursos, lugares de enunciación y elementos narrativos se dan sobre el tema de África, la esclavización de africanos, la trata transatlántica de africanos esclavizados y la significación de los afrodescendientes en la contemporaneidad. De esta manera, se podrá observar cómo se abordan dichos contenidos y cómo se representan de forma oficial.

Además, encaminado a abordar la trata y la esclavitud, se ahondará alrededor de como se ha trabajado la investigación científica/académica sobre este tema, lo que permitirá observar qué intereses temáticos tienen los investigadores, cuáles han sido los avances reales de dichos ejercicios investigativos y qué saberes escolares han empleado los docentes dentro de los escenarios de clase. Se considera pertinente resaltar que, la perspectiva pedagógica de este trabajo, tiene en cuenta que la labor docente no es la de una simple reproducción de contenido, sino un proceso de transformación del saber entre la relación docente y alumno. De esta forma, el observar estos trabajos académicos permite ver qué vacíos investigativos y pedagógicos existen, y cuáles son los temas más investigados.

Este tipo de trabajo es relevante debido a que en el contexto actual colombiano es necesario abrir el debate e identificar las discusiones alrededor de temáticas invisibilizadas como la identidad, más específicamente la identidad de las comunidades afrocolombianas, relacionadas con la memoria que circula en la tradición oral, el tipo de educación que se imparte al respecto, además de qué narrativas continen dicho tipo de formación institucional y cuales son los intereses de los académicos al momento de trabajar las temáticas que se abordan en este capítulo.

2.1. Desde el Estado hacia la historia: estado de la cuestión del marco legal y curricular sobre la trata y esclavitud

Los Estados a nivel de América Latina, y en este caso, el Estado colombiano, se han encargado de producir una serie de historias oficiales y contenidos educativos enfocados en narraciones colonialistas, nacionalistas y homogeneizadoras centradas en un discurso eurocentrista. (Mena, 2021). A pesar de ello, por medio de la lucha de las mismas comunidades, se ha logrado el reconocimiento de la agencia actual e histórica de los sectores subalternos, junto a la construcción de historias que no se centran en los relatos nacionales y van en vía de permitir romper las narrativas historiográficas tradicionales. Estas narrativas ya fueron controvertidas con el proyecto de la Nueva Historia de Colombia y con replanteamientos metodológicos, teóricos y de fuentes que poco a poco ha permitido romper la imagen social que fue instaurada por grupos de poder y Estado sobre algunos procesos históricos, donde se ha enmarcado una fuerte disputa alrededor de la representación, los elementos simbólicos, la memoria y el olvido.

El negacionismo en el caso de la historia de las comunidades afrodescendientes se ha basado en el no reconocimiento de la esclavización como acto violento, naturalizando las relaciones de poder y estructura de control biopolítica bajo “un encuentro”, un “cruce de culturas”, entre

otros eufemismos que encubre la complejidad de dicho proceso histórico, que afectado y promovido actos de racismo estructurales e individuales. Como la reafirmación de una imagen colonial de un “negro perezoso”, que cuenta con privilegios por se esclavizado, o que ha recibido la bondad del amo que lo tiene recluido. Además, obviando todas las peripecias y problemáticas que tuvieron que abordar los esclavizados dentro de barcos al sufrir la trata transatlántica (Brusa y Cajani, 2005).

Ahora bien, se establece una problemática del cómo se abordan los temas controversiales, ya sea por negacionismo histórico o racismo en cuanto a los temas relativos a África y las comunidades afrodescendientes. Es por lo que algunos temas como la trata transatlántica y la esclavitud resultan ser polémicos para la institucionalidad, que usualmente encubre la historia de los actos de violencia racial como un tema superado que ocurrió hace mucho tiempo y que no tiene influencia en el presente. Se suele promover un relato sin ningún tipo de remordimiento y sin la posibilidad de problematización del pasado bajo contenidos críticos que permitan la construcción de una historia crítica, entendiendo que el posicionamiento del historiador no es desde caracteres morales, sino más bien desde la función social de la historia.

Por lo cual, respecto a la representación histórica, es importante cuestionarse ¿Qué dice el Estado, cómo lo dice, por qué lo dice? Teniendo en cuenta que dichos contenidos se pretenden impartir de forma homogénea en territorios que tienen diferentes contextos socioculturales e históricos, sin un cuidado al detalle de la significación que tienen las categorías que los grupos afrocolombianos han logrado establecer a lo largo de su lucha. Sobre esto, Mena menciona que existen numerosas discusiones o debates que las democracias latinoamericanas tienen el reto de abordar al momento de visibilizar a las poblaciones, dando un pequeño ejemplo respecto a la autodenominación de la categoría de negro(a) o

afrocolombiano (2021), este tipo de categorías llevan consigo un amplio trayecto histórico que no es tomado en cuenta por el Estado y los documentos curriculares oficiales.

Bajo lo anterior, y como bien menciona Javier Ibagón en su texto de *La enseñanza de la historia de África en el currículo oficial de ciencias sociales colombiano*, a la hora de abordar la importancia del currículo oficial de historia/ciencias sociales en el contexto colombiano es importante tener en cuenta el papel que juega (Ibagón, 2019);

la transmisión y reproducción cultural, política, social e ideológica en una determinada sociedad. En el caso particular de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, este reconocimiento es clave, en la medida que la “tradición selectiva” (WILLIAMS, 2009) a partir de la cual en el currículo oficial se priorizan y enfatizan ciertos procesos, hechos, acontecimientos y agencias históricas

Al tener esto en cuenta se logra identificar qué proyectos políticos tiene el Estado junto a las élites locales y regionales, presentes en los contenidos escolares, buscando espacios de legitimación en los mismos. Por lo cual, existe una tradición selectiva que busca tener en cuenta un tipo de elementos históricos y narrativos específicos, mientras excluye a otros que tienen la misma importancia a nivel histórico, pero no político para el Estado. La identificación de estos elementos es fundamental en un espacio como el escolar, que no solo en los términos de sus saberes es un espacio de dinámicas particulares, sino que su escenario sociocultural puede verse afectado por metarrelatos que pueden trascender más allá de la escuela; pues además de ser un lugar de reproducción discursiva, también es un lugar de prácticas en la realidad social.

Desde la constitución política de 1991, se dio el reconocimiento político a luchas de larga duración de diversas comunidades que mayormente fueron excluidas de la identidad estatal/nacional, como fueron las comunidades afro/negras, comunidades originarias, comunidades campesinas, entre otras. A raíz del reconocimiento de la diversidad cultural, el

marco legal fue transformado con cierto grado de efectividad, ya que resulta pertinente indicar que una cosa es el marco legal y otra diferente es la realidad social a la que es aplicada.

Aún más, en un contexto como el colombiano, donde la educación pública ha tenido problemas estructurales de alcance, presupuesto, financiación a largo plazo, reconocimiento social, capacidad de entender y adecuarse a las necesidades educativas de los territorios, a las necesidades y formas específicas de aprendizaje del estudiantado. Por lo tanto, la educación institucional es un campo de debate y en muchas ocasiones de sospecha, para la búsqueda de procesos de enseñanza aprendizaje significativos, interiorizados, y que logren romper los relatos de la historia oficial y tradicional.

Para comenzar con el análisis del marco legal, se encuentra la *ley 70 de 1993*. Esta ley reconoce que la comunidad negra tiene una cultura, comparten una historia y prácticas comunes, lo que, si bien es un reconocimiento de sus características comunales, es un reconocimiento genérico que no aborda sus particularidades. Además, en el capítulo 6 de dicha norma el Estado reconoce la necesidad que las comunidades negras tienen respecto a la educación y se compromete a tomar medidas basadas en sus necesidades y aspiraciones etnoculturales para lograrlo. Es preciso resaltar que, incluso mencionando que la autoridad competente tomará medidas para adaptar los currículos de todos los niveles educativos, para el cumplimiento de la norma se realiza un compromiso a nivel nacional, regional y departamental. En cuanto a la sanción de la discriminación, el racismo e intimidación contra las comunidades negras, se hace especial énfasis en el código de policía, cuya capacidad se ve reducida a espacios escolares, donde la mayoría de los problemas son mediados por los manuales escolares, los cuales no cuentan con reconocimiento étnico y mucho menos abordan el racismo como un problema grave.

Algo fundamental que se indica es un supuesto deber ser de los currículos, los cuales deberían partir de la cultura de las comunidades negras, y estar integrados por elementos económicos, culturales, naturales, medioambientales, valores artísticos, sociales y religiosos, es decir, una educación basada en sus particularidades histórico-culturales. Sin embargo, no se le da un espacio de relevancia a la historia afro/negra, más allá de ser abarcada en varios espacios educativos. Además, se indica que el estado apoyará procesos de recuperación de identidad cultural, pero no de historia, es decir la problemática de una identidad dentro de los márgenes de la modernidad sin contexto histórico definido.

En cuanto a la etnoeducación, esta tiene cabida con la construcción de una política educativa realizada de la mano con representantes de las comunidades. De lo anterior, se destaca que no hay un elemento central sobre la construcción de una historia negra o reconocimiento de la agencia de las comunidades en los procesos históricos de larga duración en Colombia, por lo cual queda rezagado a elementos anecdóticos, que no permiten entender la historia interconectada desde África hacia Colombia (Mena, 2021).

En cuanto al caso de la cátedra de Historia, en 1994 durante el gobierno Cesar Gaviria, la disciplina de la historia fue eliminada de los planes de estudios por medio de la *Ley 115 -proceso que se gestó normativamente desde la década del ochenta-*, para ser integrada en el área de Ciencias Sociales. Posteriormente, en 1998, se establecen las normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por medio del *decreto 1122*. Este establece que todas las instituciones públicas o privadas, en los niveles de preescolar, básica y media, tendrán en los proyectos educativos institucionales una cátedra de estudios afrocolombianos, con apoyo de comisiones pedagógicas. En términos de historia de las comunidades afrocolombianas, en la cátedra se debe reconocer los aportes a la historia y a la

cultura colombiana. Aparte de ello, no se evidencian más menciones de la historia y su papel formativo (Ibagón, 2019).

Por último, se indica que se el Ministerio de Educación y las secretarías de educación velarán por la aplicación de la cátedra, pero no se indica qué se evaluará en términos de contenidos, de formación pedagógica, ni de didáctica. Por lo cual no se expresa un criterio claro de observación en la calidad de dicha cátedra, ya que la potestad de su diseño queda a manos de la autonomía de cada institución.

Lo anterior revela que, para dicha temporalidad, posiblemente no se consideró un consolidado de fuentes, ni de elementos didácticos generales ni especializados, y que la potestad de cada institución podía entorpecer la efectividad y los alcances de la cátedra. Bien sea por la eficiencia del Ministerio en términos de observación de aula, o por las prácticas racistas e invisibilizadoras de algunas instituciones, que desde el marco de la práctica docente entendían la historia desde un lugar de enunciación de normalización de la esclavización, la exaltación de credo nacionalista, e incluso en algunos casos la revictimización de los procesos de esclavización.

Teniendo en cuenta la desaparición progresiva de la historia dentro de los espacios educativos, a la vez que dicha historia generalmente respondía a elementos nacionalistas, homogeneizadores y centrados en procesos específicos que no abordaban a otros actores históricos, que a su vez implicaba una rigidez temática, conceptual y temporal, se agregó la Historia a las Ciencias Sociales.

En el caso de estas ciencias, se establecieron los *lineamientos curriculares de las ciencias sociales*, los cuales fueron presentados en el año 2002 por parte del Ministerio de Educación para educación básica y media, que se enuncia como abierto, flexible e integrado. De dichos lineamientos se observa que dentro del área de Ciencia Sociales ya se integraba la Cátedra de

Estudios Afrocolombianos, pero con algunas ausencias en términos de la disciplina de la Historia. Por otra parte, se toman elementos de la tradición interpretativa, junto a sus elementos teóricos y metodológicos, buscando reconocer la heterogeneidad y la diversidad cultural. En este sentido, en el marco del currículo y la didáctica se busca por medio de estos lineamientos, empujar a las Ciencias Sociales a la renovación y la apertura de la construcción de su propio conocimiento.

A lo anterior se le añade la propuesta de los ejes generadores como un escenario integrador de diversas disciplinas, buscando la complementación de diversas miradas de los fenómenos sociales. Se busca también promover la investigación social, junto con la utilización de diversos tipos de métodos y técnicas. Además, integra otros elementos importantes, tales como la realización de preguntas significativas sobre el conocimiento desde los estudiantes y maestros o la búsqueda de otros tipos de fuentes.

La totalidad de la propuesta curricular de este documento se basa en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias, con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral (en el caso de este último elemento se busca eliminar la visión escolar del conocimiento fragmentado, que no se da en un establecimiento de conocimiento únicamente de forma lineal). También se constituye con una forma de evaluación por medio de aquellas competencias, las cuales pretenden mejorar la calidad de medición de la educación y su alcance.

Con lo anterior se puede observar la existencia de una intencionalidad y espacio real, dentro del marco de la normalidad educativa que propendiera hacia unos lineamientos curriculares que fueran capaces de mantenerse en constante cambio, actualización y que respondiera a los contextos y dinámicas particulares de cada institución, entendiendo que cada institución determina su forma aplicación. Es importante mencionar que en el marco de estos

lineamientos curriculares existe un reconocimiento de espacio a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para el 2004 se publican *Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, bajo el discurso de una “revolución educativa”, ya que dichos estándares contienen lo básico que cada niño y niña tienen que aprender en instituciones públicas o privadas, enfocándose en la problematización de la realidad. Del grado primero a tercero, se establece un interés por las comunidades que habitaron en el pasado los territorios actualmente habitados, por reconocer la identidad cultural y étnica en Colombia, el reconocimiento de discriminación incluyendo las acciones racistas.

En cuanto la educación e intereses por lo Afro/negro en los estándares de primero a tercero solo se menciona como un elemento el de los territorios afrocolombianos, dentro de la identificación y descripción de organizaciones sociales y políticas, por lo cual no se aborda en profundidad o bajo una significación mayor que la del reconocimiento territorial, sin entender el porqué de este. Para el grado de cuarto a quinto existe una ausencia de interés por la historia del continente africano, pero si se abordan exploraciones del medioevo. También, se aborda algunos “capítulos de la historia de Colombia”, como lo serían los procesos de dominación colonial, pero sin mencionar ni tener en cuenta a la población afrodescendiente.

Para los grados de sexto a séptimo, nuevamente existe la ausencia de la historia africana, si hay un claro sentido eurocéntrico, ya que se enfocan en el estudio de sociedades mediterráneas, a la vez que se centra en entender las formas de organización colonial, pero no las poblaciones que vivían bajo este sistema. África solo es mencionada en el marco de un “encuentro” entre América- Europa-África, para observar el legado cultural y por otra parte el impacto económico por los modos de producción.

Lo anterior es muestra de la naturalización discursiva del proceso de esclavización y trata trasatlántica como un mero “encuentro” de cultura, sin ningún tipo de problematización, además, de observar un proceso histórico bajo solo una mirada economicista. Frente a la discriminación, dentro de la cual se encuentra el racismo se busca que el estudiante asuma una posición crítica frente a dichas situaciones de discriminación, a las cuales se le articula el entendimiento de las concepciones que dieron pie a procesos violentos como la esclavitud y la inquisición. En este caso es la primera mención directa a la esclavitud, pero no se aborda como fenómeno particular en una temporalidad específica.

En cuanto al grado de octavo a noveno, los temas referentes a África y el proceso de esclavización toman mayor relevancia. En primera instancia se abordan los cambios sociales entre el siglo XIX y el siglo XX como la abolición de la esclavitud, junto a otras transformaciones estructurales; sin embargo, no está explícito un espacio para la problemática de la esclavitud, es decir, que no se menciona que se aborde con toda la complejidad histórica y representativa que implica. En cuanto a los procesos coloniales sobre África, se identifican cambios de procesos políticos a nivel mundial. Por lo cual, se logra identificar, que como tal los temas y contenidos referentes a África, su historia y flagelos no tiene un espacio de autonomía a pesar de estar sustentados por la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Finalizando los estándares básicos, para el grado décimo a undécimo se establecen dinámicas de formulación de proyectos e investigaciones, donde se busca la explicación de las luchas de grupos étnicos en Colombia en busca de reconocimiento y derechos, pero con una temporalidad de estudio limitada, la cual es desde comienzos del siglo XX hasta la época contemporánea. Por lo cual se puede indicar que en la totalidad de los estándares básicos de competencias existen algunos vacíos y ausencia de temas que permiten un proceso significativo de enseñanza aprendizaje hacia lo relativo a África, la esclavización, la colonización y la trata transatlántica.

Posteriormente, para el año 2017 se emiten *los derechos básicos de aprendizaje*, los cuales son los aprendizajes estructurales para un grado y un área en particular, en este caso el de las ciencias sociales, los cuales van grado por grado, siendo lo que se espera y lo que debe tener como mínimo de conocimientos adquiridos por parte del estudiantado durante su vida escolar. Para grado primero y segundo no se aborda ningún componente histórico, ni temporal, ni de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, existe mención de la necesidad de reconocer los territorios de las comunidades originarias, pero no hay mención de los territorios de las comunidades afrodescendientes.

Para el grado tercero se tienen en cuenta a las comunidades afrodescendientes, para el reconocimiento del niño hacia los grupos humanos que habitan sus territorios, junto con sus expresiones culturales, que se articulan a la idea nacionalista de un pueblo colombiano, que a su vez reconoce la existencia de las comunidades al menos en términos del discurso. Ejemplo de ello es el trabajo del reconocimiento de las condiciones sociales y económicas de las comunidades originarias, pero no las afrodescendientes.

En cuanto al grado cuarto se busca el entendimiento de saberes en el contexto histórico de las diversas culturas existentes en Colombia y la preservación de las manifestaciones culturales de dichas comunidades, pero de nuevo se unen las comunidades afrodescendientes, raizales, originarias en un conglomerado unívoco, por lo cual no hay un espacio propio para lo afrodescendiente.

Para el grado quinto se hace un énfasis en la estructura de dominación colonial y sus instituciones, como lo son las formas de trabajo y sistema económico, pero no existe mención propia de la mano de obra africana esclavizada que generalmente era explotada en las haciendas. Además, se pretende abordar las dinámicas que establecieron la estratificación

social de la colonia y cómo afecta el presente, pero no se indica el enfoque histórico que se le dará.

Centrando la atención el grado sexto y séptimo, se reconoce a través de la importancia de los ríos la relevancia que tuvo África y Asia en los procesos de complejización social y cultural como origen de la “civilización”; sin embargo, parece centrar toda la atención en un enfoque eurocéntrico y occidentalizado. Existe también un fuerte interés por centrarse en la cultura medieval europea y el imperio mundial romano, además, se da un reconocimiento de que Egipto hace parte de África. Existe adicionalmente, un apartado sobre la conquista y colonización de América, donde en ningún nivel son mencionados los africanos raptados y esclavizados.

En cuanto al grado octavo y noveno, estos se centran en el colonialismo del siglo XIX sobre África por parte de occidente y Europa. En este sentido, no se mencionan directamente elementos de la colonización y la dominación colonial respecto a la trata, esclavización, explotación de mano de obra esclavizada, además, hay algunas menciones sobre la discriminación y formas de poder combatir esta dolencia social; sin embargo, la generalidad de la competencia permite fijarlo como una manera de conectar estos procesos con la realidad.

Para el grado once, se presentan conceptos polémicos como el de memoria histórica, sobre los conflictos sociales y políticos enfocados a la actualidad, donde es necesario reconocer la diferencia étnica para una resolución pacífica de conflictos, enfocándose en el perdón y la reparación. No obstante, no se menciona el contexto histórico de dichas violencias históricas y no se hace mención directa a la comunidad afrocolombiana. En este sentido, no se atienden atender conflictos que tienen raíces históricas, como si fueran problemas actuales de forma abstracta, que en muchos casos lo que logra es revictimizar comunidades completas bajo

estigmas y discursos discriminatorios, junto a símbolos e imágenes que se han normalizado, pero no controvertido bajo la lupa de la historia.

En este apartado se pudo observar que si han existido transformaciones curriculares y políticas referente al cómo se aborda todos los temas y contenidos de África, la afrocolombianidad y dinámicas de violencias contra la comunidad afro/negra en la historia, aún más desde la gestión institucional como lo es el Estado colombiano y el Ministerio de educación. Pero ello no implica que sea abordado bajo la necesidad y la capacidad de cada institución, aún después del establecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Teniendo en cuenta el marco legal anteriormente analizado se puede afirmar que los esfuerzos institucionales de dar espacio, situar y resignificar la historia afro tiene una capacidad de alcance y efectividad limitada. Ya depende entonces de las instituciones educativas y del movimiento profesoral si aplican la cátedra con la amplitud necesaria, incluso entendiéndose que han existido cambios desde los lineamientos curriculares hasta los derechos básicos de aprendizaje.

En cuanto a la trata y la esclavitud no se trabaja como un tema central, ni bajo una serie de temas que estudien particularmente contenidos alrededor de la historia africana o la problematización de las dinámicas de subordinación sufrida por africanos y afrodescendientes. La esclavitud para el Ministerio tiene mas importancia y presencia, a pesar de que se presenta como un tema dado por sentado y naturalizado, que la trata tras atlántica, la cual tiene una nula presencia directa. Esto puede derivar en problemas de enfoques historiográficos y de relevancia para los docentes.

Para finalizar, se puede indicar que existen varias opciones para la ejecución de la cátedra bajo condiciones reales de transformación educativa- Por una parte, su obligatoriedad dentro de los espacios educativos, lo cual parece ser ignorado en la estructura actual de las Ciencias

Sociales a nivel educativo. Por otra parte, sería pertinente un replanteamiento por parte del Ministerio de Educación para que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no sean solo una lista de elementos con los cuales cumplir curricularmente, sino un programa efectivo de formación docente y de cumplimiento práctico.

2.2. ¿Qué dice la academia? Rastreo de la investigación educativa alrededor de la trata y la esclavitud

Las instituciones educativas históricamente han sido objeto de estudio, desde diferentes saberes disciplinares, incluso desde la historia, teniendo su propio espacio historiográfico con la Historia de la Educación; dentro de la cual las condiciones del saber, las formas y motivos del discurso han tomado relevancia como objetos de estudio. Esto ha permitido identificar, reconocer y problematizar la circulación de ciertos discursos, temas e ideas, junto a sus particulares abordajes dentro del escenario escolar. Dichos abordajes revelan una forma de enseñanza-aprendizaje en unos escenarios específicos, a su vez la política de las instituciones, junto a la agencia de los y las docentes dentro de sus clases, puesto que la educación no es un mero medio instrumental.

Por lo cual esta revisión que se presentará a continuación permitirá reconocer los intereses de los y las investigadoras, las metodologías, dinámicas, pugnas narrativas, de contenidos, de los intereses de docentes al enseñar, de los intereses de ciertos tipos de representaciones, e incluso la intencionalidad de las editoriales para el posicionamiento de procesos y sujetos históricos sobre otros.

Sandra Soler (Soler, 2008) en su trabajo sobre la representación de indígenas y afrodescendientes denominado como *“Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia.”*, por medio del Análisis Crítico del Discurso

(ACD) analiza textos escolares de ciencias sociales del Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana, ya que dentro del espacio de aula el discurso está latente y es un medio constante en los procesos de enseñanza aprendizaje. La autora primero aborda el ADC en el contexto educativo más allá de lo escrito. Soler examina la manera en que los manuales escolares reproducen prácticas racistas y la invisibilización de comunidades afrodescendientes e indígenas a través de la búsqueda de las menciones de los grupos étnicos y los contextos en que se realizan.

La muestra analizada constituyó 16 textos escolares de Ciencias Sociales del grupo Editorial Norma y Editorial Santillana durante los años 2003 y 2004. En cuanto a los resultados, a nivel general se identificó una casi “exclusión de temáticas étnicas y raciales con respecto a las comunidades afrodescendientes e indígenas, y una clara tendencia a la homogeneización de la población” (657). La esclavitud y la trata en este artículo se evidencia de manera parcial o tergiversada (657). Soler menciona que en estos textos escolares se omiten aspectos importantes como la resistencia de los esclavizados y presentando la esclavitud como un hecho del pasado, sin conectar sus repercusiones con el presente. Esta forma de representación contribuye a perpetuar estereotipos y a minimizar la importancia de los afrodescendientes en la historia y en la sociedad actual, lo cual determina un vacío no solo literario, sino también pedagógico y didáctico, y un sesgo en la enseñanza de estas temáticas (Soler, 2009):

(...) Al finalizar el bachillerato los jóvenes y las jóvenes desconocen la presencia negra en el mundo y en Colombia. No saben nada respecto a su cultura, economía, costumbres ni desarrollo sociológico, y seguramente también habrán olvidado la presencia de los indígenas, que se abandonó años atrás en la primaria. Cuando los autores mencionan las poblaciones afrocolombianas e indígenas, no lo hacen dentro del grueso del texto, sino en secciones complementarias o de actividades. Así, en general, no hay exposición de causas y consecuencias de las problemáticas y el trabajo se limita a las opiniones de los y las estudiantes. Esto da la idea de que no todas las temáticas tienen la misma importancia. La temática étnica o racial parecería en ocasiones simple anécdota o curiosidad.

De la misma forma, Delgado, Montealegre y Vanegas (2005) realizaron un análisis en su artículo "Racismo discursivo de élite en los textos escolares sobre lengua castellana en Colombia" en el cual se aborda el problema del racismo en los textos escolares, pero esta vez, específicamente en el área de lengua castellana. El propósito fue identificar las manifestaciones del racismo discursivo de élite presente en los textos escolares y cómo estas prácticas discursivas contribuyen a la reproducción de prejuicios raciales contra poblaciones afrocolombianas e indígenas. Para ello, el estudio se centró nuevamente en las dos editoriales con mayor circulación en Colombia, Norma y Santillana, en los textos de lengua castellana.

El enfoque metodológico utilizado fue nuevamente, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), basado en la metodología propuesta por Ruth Wodak y Martin Reisigl, que investiga los contenidos, estrategias discursivas y mecanismos lingüísticos que legitiman la exclusión y discriminación racial. Los instrumentos que se utilizaron incluyen el análisis narrativo y argumentativo de los textos, así como la observación de las imágenes. Finalmente, los resultados revelaron que los textos escolares representan a las comunidades afrocolombianas e indígenas de manera negativa o marginal, muchas veces limitándolas a un contexto histórico relacionado con la esclavitud y el pasado indígena, sin reconocer su relevancia en el presente.

Además, se evidencian mecanismos discursivos que perpetúan estereotipos raciales y legitiman las jerarquías de poder étnico-racial. En relación con la trata transatlántica y la esclavitud, el artículo muestra que, aunque estos temas aparecen en los textos escolares, se presentan de manera superficial y estereotipada, lo que contribuye a la invisibilización de las contribuciones afrocolombianas y a la perpetuación de su imagen como víctimas pasivas de la historia. Por tanto, a través de este estudio y el anterior, podemos evidenciar cómo el análisis del racismo discursivo de élite pone en evidencia los patrones de exclusión y

marginalización que están arraigados en la herencia de la esclavitud y el colonialismo y siguen siendo reproducidos en la escuela.

Haciendo un contraste, Castillo (2011), en su artículo “La letra con raza entra: Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana” realiza un análisis de textos escolares producidos por autores afrocolombianos. El propósito del artículo es analizar los textos escolares y manuales pedagógicos creados por autores afrocolombianos, que buscan dignificar la afrocolombianidad y contrarrestar los efectos de la representación racial estereotipada. La población que se examina en el artículo incluye a las comunidades afrocolombianas, específicamente en el contexto educativo, ya que se revisan los textos utilizados en las escuelas. Además, el enfoque metodológico se basa en un análisis crítico del discurso, evaluando cómo los textos escolares reproducen o desafían representaciones racistas.

Para ello, se utilizan como instrumentos el análisis de contenido de los textos escolares y la revisión de manuales pedagógicos recientes producidos por autores afrocolombianos. Con respecto a esto, los resultados del estudio revelaron que los textos escolares aún perpetúan imágenes racistas, vinculando a las poblaciones afrocolombianas con estereotipos de pobreza, marginalidad y folclore. Sin embargo, los manuales escritos por autores afrocolombianos emergen como una herramienta de resistencia, proporcionando narrativas que dignifican la historia y cultura afrocolombiana, e integrando elementos que contribuyen a la identidad y el reconocimiento de estas comunidades en el sistema educativo.

Este artículo destaca que, en muchos casos, la única referencia a los afrocolombianos en los textos escolares se limita al contexto de la esclavitud, lo que contribuye a estereotipar a estas comunidades como subordinadas y asociarlas únicamente con experiencias de opresión y sufrimiento. Esta visión histórica limitada no reconoce el papel activo de los

afrodescendientes en la resistencia contra la esclavitud, ni su contribución a la independencia de Colombia y su desarrollo cultural, económico y político.

De esta manera, la autora critica esta representación reduccionista y aboga por la necesidad de que los textos escolares incluyan narrativas más completas sobre la trata transatlántica y la esclavitud, así como sobre la vida y aportes de los afrocolombianos más allá de este periodo histórico. En este sentido, los manuales pedagógicos creados por autores afrocolombianos buscan revertir esta tendencia, resaltando no solo la lucha contra la esclavitud, sino también los logros y la resiliencia de estas comunidades a lo largo de la historia.

Bajo ese mismo objeto de investigación, Caicedo y Castillo en su artículo *Racismo en la escuela se llama el lápiz color piel* (Caicedo y Castillo, 2015) reflexionan alrededor de un trabajo de investigación sobre la dignificación afrodescendiente en la educación, iniciando con una contextualización sobre el racismo y cómo este puede afectar a las infancias y adolescente en los espacios educativos, ya que este flagelo es una realidad constante en dichos espacios. Además, añade que el círculo es un dispositivo de control social y oficial, por lo cual el currículo reproduce y establece narrativas que, desde el Estado, Ministerio de educación y escuelas se imponen. Se indica además que en el ámbito de las ciencias sociales existe un silencio e invisibilización sobre todos los temas relacionados a lo africano, desde las instituciones existe una visión racista sobre todo lo africano y se establece un discurso de interiorización.

Adicionalmente, Caicedo y Castillo (2015) también mencionan que realizaron un estudio en el año 2011 en Bogotá sobre racismo en la educación inicial, en el cual como fuentes de la investigación indagaron el uso y contenido de 46 textos de aprestamiento y de iniciación a la lectura, enfocando la metodología el análisis en ilustraciones de figuras humanas y contextos socio culturales que estaban dentro de dichos textos, teniendo en cuenta la representación

diferencial racializada. En este estudio, solo 58 veces estaba representada la negritud, de un total de 1.447 ilustraciones humanas. Además, estas 58 imágenes estaban mediadas por estereotipos, encasillamientos de labores como el fútbol y ausencia en espacios académicos. Lo que los autores indican que se trata de una visibilidad reductiva, donde se reproduce un racismo epistémico y de representaciones, ya que se limita el reconocimiento de otras identidades a las infancias, que incluso afecta a los artefactos culturales como son los casos de juguetes y muñecas, donde predomina lo blanco mestizo, debido a que no existen muñecas que representen lo afro.

En este artículo también se presenta una serie de alternativas, enfocadas en la reparación simbólica y epistémica, desde el reconocimiento de ser una nación racista al poco compromiso del Ministerio de educación por una aplicación real de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Para ello se han construido desde literatura infantil afrocolombiana con todos los referentes culturales afro para acercar a las infancias a la misma, también con la creación de la muñeca negra, con el uso de los arrullos y la música para poner en contacto a las infancias con las tradiciones orales, que van en contra posición de las mentalidades colonizadas. Los autores concluyen que para la eliminación del racismo escolar, la búsqueda de la autonomía y reconocimiento del saber afrocolombiano tiene que darse en todos los niveles.

Añadiendo a lo anterior, Caicedo y Castillo en su libro “El racismo escolar, debates y crónicas” (Caicedo y Castillo, 2022) en el apartado de *saberes escolares y el racismo en Colombia*, se habla de que en Colombia todavía existen las ideologías del mestizaje bajo las representaciones coloniales que continúan latentes en el sistema educativo, donde la presencia del racismo es por múltiples factores, desde la formación docente y las universidades, hasta la misma sociedad. Existiendo entonces el racismo dentro la pedagogía,

la historia del saber escolar y la formación docente bajo concepciones eurocéntricas, y centrado específicamente bajo el conocimiento oficial.

En cuanto al apartado de *incluir la cultura negra en la escuela colombiana*, se habla de cómo ha existido una resistencia de las comunidades afro ante el racismo escolar, en busca de la visibilización de las memorias negras dentro del espacio escolar. Este fue el caso del primer congreso de la cultura negra de las Américas realizado en Cali en 1977, donde se pugnó por un espacio de estudios de la cultura negra en clase, junto a otras formas de resistencia educativas y de críticas educativas. Dichas luchas construyeron el camino para la construcción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Por otra parte, en el apartado *contra el olvido y la invisibilidad*, se trabaja sobre cómo desde la etnoeducación se crea conocimiento para contrarrestar las imágenes hegemónicas sobre lo afrocolombiano, como lo fueron los manuales. Se menciona que uno de los más importantes fue el de la etnoeducación colombiana, una guía para docentes, docentes y comunidades educativas, soportado por elementos educativos y jurídicos por la autonomía del saber y el reconocimiento de la afrocolombianidad. A raíz de ello se construyen más manuales desde y hacia la afrocolombianidad.

Finalmente, en el apartado *¿Cómo nos ven, cómo nos presentan?* se aborda un estudio realizado en 2011 en la ciudad de Bogotá, donde se analizaron materiales de estudio de preescolar, donde existe una invisibilización de la infancia afrocolombiana, mostrando estigmatizaciones sobre los cuerpos y las identidades sin un enfoque diferencial para la atención de las infancias afrodescendientes. Además, las prácticas racistas se acrecientan sobre la población afrocolombiana desplazada por el conflicto armado, por lo cual el problema tiene elementos particulares y estructurales que lo definen en todos los niveles,

como en lo político-simbólico. Por ejemplo, en los manuales la representación afrocolombiana es muy limitada y marcada profundamente por estereotipos.

El autor finaliza indicando que existe una negritud pero sin afrocolombianidad, es decir sin la identidad socio histórica, donde los textos de formación no son tan importantes, ya que existen otros dispositivos culturales igual o más importantes para la formación de la primera infancia.

En cuanto a la etnoeducación afrocolombiana, Meneses Copete en su trabajo sobre *La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994* (Meneses, 2016) aborda una reflexión de la etnoeducación afrocolombiana como un nuevo concepto que tiene una práctica histórica desde las mismas comunidades, es decir una práctica endógena afrocolombiana, por medio de la educación propia, la tradición oral y demás formas de aprendizaje-enseñanza.

Esta etnoeducación afrocolombiana tiene dos vertientes, la primera la endógena como emancipadora y decolonial del pensamiento, la segunda la exógena que marca el pensamiento oficial y de características de la revolución educativa estatal. Se menciona que en dicha etnoeducación afrocolombiana no se les ha dado el espacio a las mujeres afrodescendientes, junto a sus disputas de género el reconocimiento de la comunidad afrodescendiente LGTBI. A pesar de que existe una mediación en términos normativos bajo la pretensión de un estado pluriétnico y multicultural donde se le da a las comunidades afro el derecho de una educación propia, la misma educación se encuentra en un vacío de investigación sobre lo multicultural.

Posteriormente, el autor hace un énfasis en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, donde indica que son pocas las instituciones las que la asumen y aplican, más allá de una celebración, ya que lo afrocolombiano no es algo exótico o de folklore que se celebra como sucede en muchos casos; pues la escuela es un dispositivo dinamizador del racismo y

prácticas racistas, donde los textos escolares son el eje de discursos, representaciones y narrativas racistas. Ante esto surge una epistemología cimarrona en busca de controvertir y revelar las dinámicas de disimilaciones de dichos discursos oficiales.

Por otra parte, Meneses en su texto *Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado* (Meneses, 2013) centra su atención en la formación docente desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en el cual hace uso de una metodología bajo el paradigma cualitativo con un enfoque sociocrítico. Primero, aborda la etnoeducación y la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como punto de partida para cambios educativo, que también afecta a la formación docente hegemónica, para lo cual se recopiló datos por medio de grupos focales y entrevistas en profundidad con una población de 5 docentes universitarios y 5 maestros en formación de descendencia africana.

El autor indica que la etnoeducación es un lugar de enunciación liberador si se asume en todos los elementos simbólicos y discursivos que implican, tomando fuerza y mayor relevancia a partir de 1991, como una propuesta pedagógica realmente efectiva. A pesar de ello, la historia de la escuela en Colombia está sumergida en prácticas racistas, bajo un sistema de racialización dentro del área educativa, donde los maestros son una barrera para la aplicación de la cátedra, donde existe un papel del maestro ignorante quien no logra entender las complejidades de la historia afrodescendiente y sus dinámicas socioculturales.

Además, se aborda que hay usos folclóricos de la Cátedra que tienen que ser combatidos, ya que las representaciones de lo afrocolombiano están permeadas por juegos de poder, donde hay una supuesta apertura con prácticas profundamente racializadas, por lo cual dicha integración de la cátedra no implica el cambio de los discursos del conocimiento oficial y racista. Por tanto, el autor finaliza indicando que las representaciones de la

afrocolombianidad son un campo de disputa, además que la formación docente se articula a las prácticas aún racistas y hegemónicas, donde se continúan transmitiendo dichos discursos discriminatorios. En este sentido, es también necesario sacar del anonimato y del ocultamiento a los afrodescendientes en la academia.

Consecuentemente, Caicedo en su trabajo *La cátedra de estudios afrocolombianos, como proceso diaspórico en la escuela* (Caicedo, 2011), afirma que la diáspora africana es un espacio de compresión de la acción y agencia de la expansión de los saberes y población afrodescendiente luego de los procesos de esclavización que, a pesar de una resistencia, existe como una historia que fue fragmentada. Habla de que la diáspora está presente en la afrocolombianidad, dentro de ella está la memoria como experiencia, y la historia como elementos de identidad que se contraponen a elementos resultantes de la diáspora por parte del mundo occidentalizado, como las prácticas racistas y discriminatorias.

En cuanto a los estudios de la cultura negra indica que, con la articulación de intelectuales, escritores, universitarios y entre otros, se iniciaron varias acciones de producción de conocimiento y de investigación sobre temas afronegros, que posteriormente pasaron de ser solo estudios, a constituirse por medio de la cátedra de estudios afrocolombianos, para lograr aparentemente cambios dentro del sistema educativo estatal, que a pesar de ser obligatorio, no se aplica o no de la manera que debería ser para poder tener la efectividad planteada.

En el mismo marco de la Cátedra surgen pedagogías de la afrocolombianidad, donde se incorporan formas de enseñanza, contenidos y relaciones en aula que permitan prácticas educativas diferentes, donde se representa, se enseña y se comprende todo lo afrocolombiano. Girando desde esta propuesta como uno de sus ejes centrales el reconocimiento de la identidad étnica, incluso donde el saber no está en la figura del maestro dictador sino la vivencia de la cultura, (y también desde el marco curricular) se reconoce que se puede

dignificar la afrocolombianidad con un proceso serio y consensuado, desde la legitimidad del saber para la ruptura de miradas y contenidos racistas, junto con el empoderamiento epistémico de docentes afrocolombianos que se enuncia desde la afrocolombianidad. Para terminar, el autor indica que es fundamental la “curricularización de la cultura”, dentro de los colegios para lograr real lugar de agencia.

Dentro del trabajo de Castillo y Caicedo titulado como *La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista* (Castillo y Caicedo, 2018), se parte de una tensión inicial mencionando que ser el segundo país con más población afrodescendiente ha implicado una serie de movilizaciones y luchas en pro de acabar con la segregación y el racismo, aún más en los espacios educativos; por una parte, en las universidades con su mundo investigativo y por otra, las escuelas con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En cuanto al contexto histórico de los estudios afrocolombianos tiene como antecedentes el análisis de los aportes de África en América, en el caso colombiano se dieron por medio de unos estudios antropológicos de Jose Rafael Arboleda; posteriormente Aquiles Escalante realizó un trabajo sobre la comunidad de Palenque de San Basilio, lo que conllevó a otra serie de investigaciones y de reconocimientos académicos y legales sobre la afrocolombianidad, para luego realizarse encuentros como el de del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas.

Menciona además que para la creación de la cátedra de los estudios afrocolombianos concluyeron todos los elementos de luchas y resistencias, enmarcados contra el racismo y la discriminación, como elementos del colonialismo, creándose incluso un espacio para las comunidades afrocolombianas dentro del Ministerio de Educación, donde también se impulsó la cátedra como un marco de verdadera transformación educativa, para compartir epistemológicamente el saber hegemónico de las escuelas colombianas.

Posteriormente, afirma que con la aplicación de la cátedra con limitado alcance, también se dieron fenómenos como la transformación curricular del saber afrodescendiente, como estrategia de transformación y de disputa narrativa. Incluso llegando a ser presentada la cátedra como una materia de pregrado dentro de la Universidad del Cauca, concluyendo que hay posibilidades latentes de una educación que se puede ser construida de mano de las comunidades para las comunidades, pero que entra en disputa con los intereses narrativos e históricos estatales.

Por otra parte, Mena García desde una aproximación disciplinar de la historia en su trabajo titulado como *La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia* (Mena García, 2009), aborda cómo aparece la historia africana y de afrocolombianos en los textos escolares. Para esto, hace uso de un análisis de 6 textos publicados en 1990, centrado en la indagación de imágenes e ilustraciones como instrumentos didácticos. En primera instancia realiza un acercamiento histórico a África en la narrativa dominante situando al continente como un lugar sin historia ni agencia histórica, teniendo en cuenta que existe un amplio desconocimiento de los diversos procesos históricos en el continente que termina por convertirse en negación de lo africano.

Por otra parte, menciona que si en términos curriculares hay presencia de África es por iniciativa propia del docente, ya que en la Ciencias Sociales y humanidades se continúan los relatos eurocéntricos. En estos relatos, la historia afro inicia con la esclavización, además, de imponer una narración de dicho proceso como uno normalizado por las relaciones de poder coloniales. Por lo cual, se pueden construir otro tipo de narrativas desde el africanismo con la apertura temática y curricular de las universidades, dejando de lado los manuales, pues considera que estos son recursos ideológicos del sistema.

La autora indica además que la memoria de la esclavitud se encuentra presente en primaria, pero de manera frágil y fracturada, con representaciones que contribuyen a pensamientos borrosos como los de la abolición de la esclavitud como un regalo de los liberales y no un resultado de la lucha afrodescendiente, marcado por estereotipos como el de la pobreza. Para bachillerato, se trabaja el continente africano, reutilizando algunas imágenes de los textos de primaria, es decir, para decimo y once solo hay una imagen contemporánea de África sin ningún contexto o proceso histórico.

Por otra parte, se indican factores como la falencia de la historia escolar sobre un continente viejo como narrativamente se sitúa a Europa, que “descubrió” a uno joven como América y uno inhóspito como África. Afirmo que existen vacíos sobre investigaciones alrededor del impacto que puede causar las ilustraciones en los y las estudiantes, ya que la mayoría se vincula a personas afro con el esclavismo, además de ser representados en el laberinto racial de los censos como simplemente negros. La autora concluye que las ilustraciones sin un proceso de análisis pueden contribuir a un proceso de establecimiento de estigmas y miradas estigmatizadoras sobre lo afro/negro, además, que dicha representación visual es esporádica y muy limitada a ciertos procesos como la colonia.

Ahora bien, para abordar la problemática de la aproximación y representación de la trata y esclavitud en el aula, se iniciará por el trabajo de Gómez-Fierro, llamado *propuesta para abordar la esclavitud en una clase de física* (Gomez-Fierro, 2023), ya que dicho trabajo consiste en el establecimiento de una secuencia didáctica sobre potencia y trabajo en la clase de física por medios virtuales, para un grado once de la ciudad de Neiva, usando metodología mixta para la recolección de datos, tomando las perspectivas iniciales del estudiantado y un taller final de la secuencia. Para lo cual transformó una clase de física bajo preguntas problematizadoras y un contexto que permite, además, motivar al estudiantado, para la

ruptura de discursos discriminadores como los de “las personas racializadas son menos inteligentes”.

En este sentido, se situó a la persona esclavizada desde un lugar donde los estudiantes reconocían si tenía conocimientos, agencia y condición de esclavizado, además, reconociendo los avances tecnológicos africanos. Por ejemplo, en el ámbito del transporte de las piedras para las pirámides aplicaron ejercicios físicos, para posteriormente realizar un taller llamado Colombia libre, donde se aborda la dominación colonial español, junto a la explotación de mano de obra y de recursos naturales. En dicho taller, se realizaron preguntas matemáticas, donde el 75% del estudiantado respondió bien, ya que el contexto de las preguntas fueron sobre la denominada cacica la Gaitana y de Benkos Biohó, y sobre aquellas respuestas se hicieron preguntas problematizadoras. Posteriormente, se abordaron los tipos de esclavitud y si actualmente existe la esclavitud en Colombia, demostrando de esta forma que se pueden hacer trabajos interdisciplinarios que permitan enseñar, problematizar y mostrar el contexto histórico, a l mismo tiempo que el contexto actual, en este caso, el de la esclavitud.

Por su parte, Castroviejo Salas en su trabajo titulado como *una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en educación secundaria* (Castroviejo, 2014) se centra en la ausencia de currículos que abordan la esclavitud y las tienen tendencias contradictorias que pueden surgir al ser benevolentes con el pasado de esta práctica violenta. El autor reconoce entonces que la importancia de la esclavitud en la actualidad se aborda a través de reconocimientos de su trágica importancia desde órganos internacionales, hasta la necesidad de reconocer la esclavización como parte negada de la historia afro y afrodescendiente, como un flagelo que europeo, que a su vez fue una de las practicas de explotación económica que dio rumbo a muchos imperios.

Durante la metodología, el autor hace un estudio de libros de texto españoles, donde indica que “el resultado es decepcionante”, ya que hay una ausencia casi total de palabras como esclavizado o trata, presentándose pocas ilustraciones que solo se refieren en términos cartográficos a África o en el caso de aparecer en los textos es de forma muy limitada.

Posteriormente el autor presenta su didáctica de la esclavitud desde varios focos, como sería el del estudio de la esclavitud en Senegal, siendo este el país donde más personas eran esclavizadas, existiendo un olvido selectivo sobre la trata y esclavitud en los currículos, pero reconociendo algunos lugares importantes durante dicho flagelo. El siguiente foco fue el latinoamericano, donde hay un desconocimiento casi generalizado de las raíces africanas. Sin embargo, resalta que existen guías didácticas que permiten combatir esta problemática, como la de la ruta del esclavo por parte de la Universidad de Costa Rica. Menciona además el olvido de estos temas en Argentina se da por sus ancestros europeos, y que en Venezuela se tiene como común elemento el del “negro bruto”⁴.

Se habla también de que existen alternativas como el del “Olvido a la Memoria” para abordar estas problemáticas racistas educativas, en el cual se trabajan gran cantidad de fuentes, y técnicas, llegando a partir de la experiencia propia del estudiante, siendo un aprendizaje activo, significativo y multidisciplinar. En el caso del currículo francés, donde muchos estudiantes son procedentes de aquellos países africanos que fueron y son azotados por la esclavitud, mostrando la educación se da a través de imágenes estereotipadas del periodo colonial, sin contener el carácter dramático de la trata y esclavización, a la vez que se dió la fundación para el conocimiento de África contemporánea.

Para finalizar, el autor realiza su propuesta para la enseñanza de la trata de seres humanos en educación secundaria, enfocándose en los siglos XVI y XIX, teniendo especial relevancia la

⁴ Connotación racista utilizada en algunos países latinoamericanos.

trata trasatlántica, partiendo desde las prácticas de los Estados europeos, junto a sus reformas, para posteriormente reconocer la gran cantidad de comunidades históricas que existen, y de esta forma tratar de combatir el eurocentrismo.

El autor usa una metodología bajo el enfoque socioafectivo, teniendo en cuenta situaciones empáticas, considerando los distintos tipos de representación que se les da. Este tiene como objetivo procedimental el análisis crítico de la información y como objetivo actitudinal el de valorar los derechos humanos y generar tolerancia y respeto hacia otras culturas. De esta manera, se organizan los temas de la siguiente forma: los orígenes de la esclavitud y de la trata, luego la identificación de las potencias que promovieron ese negocio, centrando su atención en España, para finalizar apersonar al estudiante por medio de un relato como si el fuera el esclavizado.

Por otro lado, Anastasio, M., Colman, M., Sarti, C., Pappier, V en su trabajo titulado como *Miradas sobre la esclavitud en la escuela primaria. Una experiencia llevada a cabo en 5to año en el área de Ciencia Sociales* (Anastasio, M, et al, 2020) aborda una experiencia pedagógica donde se buscaba visibilizar a los sujetos subalternos que son acallados en la enseñanza escolar, abordando la voz de los “negros esclavos” durante la colonia y el periodo criollo argentino; primero, dando el marco curricular de la propuesta y después mostrando la propuesta de enseñanza con fuentes y experiencia estudiantil que se enmarca en su segundo ciclo escolar de la organización política, social y económica de argentina, enfocados en los sujetos históricos silenciados.

EL autor toma en cuenta que los actores históricos africanos han sido silenciados en la escuela y relegados en el silencio a conmemoraciones vacías, en el marco del constante rechazo de los afros argentinos, los cuales han sido borrados de la historia oficial bajo discursos eurocéntricos y racistas. Dentro de este proceso educativo, en primera instancia, se

sitúa *¿Quién es quién en la colonia?* para empujar al estudiantado dentro de la sociedad diferenciada, junto con ilustraciones que muestran la diversidad y la diferencia, problematizando la ausencia de representaciones de afros y afrodescendientes usando fuentes literarias como el espejo africano, para rastrear y mostrar los orígenes.

A su vez, en el espacio de clase por medio de una cartelera se fueron poniendo temas y preguntas problematizadoras por parte de los estudiantes. Además, se realizó un trabajo con datos estadísticos, sobre la presencia de población africana en Argentina durante la colonia. Luego, el estudiantado realizó un texto conforme a una pregunta problematizadora. Estas preguntas pretendieron pasar de la esclavitud a la etapa criolla para observar la vida y agencia de los afrodescendientes en Argentina. Los autores finalizan el artículo con un balance positivo bajo el enfoque emocional, que permite el acercamiento a los actores sociales, e incluso realizando críticas a la historia del blanqueamiento, rompiendo las ideas de los esclavizados como simples objetos pasivos de la historia.

Por otra parte, Massone y Muñoz en su trabajo nombrado *Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente* (Massone y Muniz, 2017) reflexionan sobre algunas experiencias de maestros en la ciudad de Buenos Aires en cuanto a las ideas de esclavitud y afrodescendientes durante la colonia y guerras independentistas. Hacen además un recuento de representaciones en el escenario escolar y finalizan con la indagación del uso de secuencias didácticas con una enseñanza multisensorial, donde hay un alto grado de apropiación de saberes por parte de los docentes.

Se resalta que en Argentina, existen representaciones estereotipadas de los afrodescendientes, con afirmaciones del tipo “en Argentina no hay racismo porque no hay negros”, incluso con felices leyendas del pasado africano, sobre metarrelatos de que el esclavizado fue bien tratado. A pesar de ello, organizaciones afrodescendientes han generado mayor visibilidad en

la historia argentina, aunque no la suficiente en una sociedad racista, donde el poco tratamiento que se le da a la esclavitud es desde una mirada ingenua y normalizadora. El trabajo en cuestión de este artículo se enmarca en una escuela de capacitación para docentes, donde se realizaron encuentros cada 15 días en el 2012, basados en un contexto flexible bajo las necesidades propias de los maestros, centrándose en maestros de cuarto y quinto grado. Indicando que el saber histórico escolar se baja en lo efímero, en lo fragmentado, lo conmemorativo, y sin problematizar. Por ejemplo, se han impuesto figuras como el “negrito alegre vendedor”, en el marco de los sucesos de mayo, donde incluso las infancias se tiznan el rostro de negro.

En cuanto al sentido de las secuencias didácticas utilizadas en esta experiencia educativa se articuló bajo la idea de estudiar para enseñar, que junto con un conocimiento no hegemónico sobre los esclavizados y afrodescendientes se puedan construir una secuencia didáctica, encaminado a la superación de esos relatos del “buen trato” de los esclavizadores con los esclavizados. A su vez este proceso de aprender para enseñanza, permitió a los maestros problematizar y transformar temas y contenidos referidos a la esclavitud. También educando la mirada para presentar las representaciones y cómo permitir romper el imaginario simbólico desde la observación de las infancias. En otras palabras, esta secuencia didáctica fue enfocada desde los conocimientos previos hacia la problematización. Para desglosarlo mejor, se tuvo en cuenta una primera etapa de problematización sobre la vida de los esclavizados y la desaparición de la “raza negra”, luego en la etapa dos por medio de la visualización de una película se buscó problematizar lo que cuenta y lo que representa. Finalmente, en la etapa tres, se hizo una visualización de videos sobre relatos coloniales.

El artículo finaliza hablando de que es posible la construcción de secuencias didácticas con la formación adecuada de los docentes, en un proceso de aprendizaje y acompañamiento para la

ruptura de los metarrelatos coloniales donde se invisibiliza a los esclavizados y afrodescendientes.

Teniendo en cuenta el ejercicio de lectura y análisis que se realizó en este apartado se pudo observar que en primera instancia hay relativamente poca investigación y producción historiográfica y bibliográfica alrededor de la temática abordada. Esto va de la mano con el proyecto de limitar la presencia afro en la sociedad, en las escuelas, e incluso en las universidades. Es decir, en la formación académica hay una invisibilización de contenidos, afectando la producción de conocimiento problematizador alrededor del racismo estructural e histórico.

Por parte de los investigadores al menos a nivel Latinoamérica existe un interés por estudiar el papel, las representaciones, el lugar y demás elementos en los que se sitúa a la historia afro, los afrodescendientes y sus luchas. Existe un interés por entender las dinámicas escolares de racismo en los textos de enseñanza, en las representaciones, en los contenidos. En este sentido, el lugar que se le da en la historia escolar a los esclavizados y la trata, es contraproducente; pues por una parte, tiene un lugar limitado en espacio de aula y de contenidos, y aun así, ese espacio limitado se encuentra marcado por el racismo, mitos históricos de no violencia, de encuentros de culturas, de una no existencia de la historia africana antes de la esclavización. Esto representa un lugar de enunciación del conocimiento oficial por no reconocer las complejidades de los procesos históricos de las luchas afrodescendientes, naturalizando el proceso de violencia y de control colonial.

En cuanto al tema de la trata trasatlántica, esta tiene un espacio aún más reducido dentro de la educación, pues al obviar la historia africana, naturalizar los procesos violentos de secuestro y esclavización la historia oficial se torna en relato la legitimación nacional en base a la hominización que oculta la historia y demás comunidades, puesto que para el caso de la

esclavización y la trata el currículo actúa como un instrumento del poder. A su vez, los textos que no tienen ningún tipo de revisión académica complementan relatos, símbolos e ilustraciones donde son más susceptibles las infancias de simbolizar e interiorizar estigmas y discursos racistas. Como indica Rojo “la historia en los libros de texto se sigue presentando desde el lado de los vencedores, nombrando en el caso de la llegada de los europeos a América y la colonización solamente” (2023, 466). Con esto se construye una autopercepción desde dinámicas de poder donde un continente es “mejor” que otros, además, se juntan relatos se supuestas superioridades, que no solo afectan a las infancias afro, también al contexto escolar. Existe un racismo estructural, a nivel de Estado-Ministerio de educación, dentro de la planeación curricular, dentro de la formación docente, los libros de texto y representaciones gráficas. A su vez, existen luchas y disputas desde intentos curriculares, de formación docente, de construcción de secuencias didácticas encaminadas a luchar contra estos metarrelatos hegemónicos y coloniales.

A modo de conclusión de este capítulo, se puede observar el papel de la memoria y de la historia en los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el entendimiento de los procesos de esclavización y trata de personas, ya que el papel de la memoria es un “dispositivo y como sistema simbólico no reconocido en el currículo formal “propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa” (García 2020, 144), ya que la memoria hace parte de los procesos autónomos de aprendizaje.

En términos generales existieron intentos desde el marco legal para el reconocimiento cultural e histórico de las comunidades afrodescendientes que por medio de sus luchas lograron ampliar sus campos de agencia, hasta el punto de lograr una Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pero con poca aplicación en la realidad escolar y sin con un marco de control de dicha aplicación. Lo anterior va de la mano con un limitado interés por el estudio

de los temas afro en la educación y aún más limitado el papel de los esclavizados y su trata transatlántica en la historia; justificación principal del desarrollo de este trabajo.

3. Capítulo 3: Diseño de la unidad didáctica

Se tiene como propuesta pedagógica la implementación de una unidad didáctica en la asignatura de Ciencias Sociales, la cual es diseño de nuestra autoría y está basada en el desarrollo de las seis habilidades de pensamiento histórico, teniendo como punto central el tema de la trata y la esclavitud; fomentado así la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica a través del uso de fuentes históricas, de la identificación de contenidos de primer y segundo orden, de la aplicación de la didáctica de la historia a través del uso de los metaconceptos. El título de la unidad didáctica es “Cadenas a través del océano: La trata trasatlántica y la lucha por la libertad”, con el propósito de desarrollarse en la etapa escolar del grado octavo (8°) de bachillerato en el área de Ciencias Sociales e Historia. Esta unidad está dividida en 6 secuencias, que a su vez conforman 6 sesiones distintas.

3.1. Introducción de la unidad didáctica “cadenas a través del océano” La trata trasatlántica y la lucha por la libertad

Esta unidad didáctica está centrada en la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a través del empleo de las 6 habilidades de pensamiento histórico propuestos por Peter Seixas, los cuales se desarrollarán en seis sesiones en las cuales se pretende trabajar con un concepto por sesión. Se hará uso de recursos como fuentes primarias y secundarias con formato escrito, visual, auditivo y audiovisual. Por medio de estos metaconceptos, se pretende desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica de los estudiantes a través del análisis de fuentes, la aplicación conceptual y la praxis reflexiva.

3.2. Justificación de la unidad didáctica

Una de las prioridades que está mostrando el sistema educativo es formar estudiantes con habilidades de análisis, reflexión sobre su entorno y pensamiento autónomo. Es importante que sean capaces de deducir y formular razonamientos lógicos para abordar la historia desde un enfoque más crítico. Esto se puede conseguir fortaleciendo los metaconceptos históricos en los alumnos a través de una unidad didáctica. De esta forma, el trabajo con dichos conceptos contribuye significativamente a mejorar los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes.

3.3. Planteamiento general de la unidad didáctica

Se ha optado por realizar una unidad didáctica, ya que por medio de ésta se pueden evidenciar los procesos de enseñanza de la historia que se ponen en práctica dentro del aula de clase. El número de sesiones previstas para la ejecución de esta unidad didáctica es de seis sesiones, en las cuales se pretende fomentar el uso de los metaconceptos del pensamiento histórico dentro de temas controversiales como lo son la esclavitud y la trata tras atlántica, partiendo desde la utilización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como base temática. Por ende, el enfoque de esta unidad didáctica sería disciplinar, puesto que se está basando en un área en específico como lo es Ciencias Sociales e Historia.

3.4. Perfil del grupo de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica está dirigida a estudiantes que se encuentran cursando el grado 8° de la Educación Media. La población objeto de estudio de esta unidad didáctica está caracterizada por adolescentes que se encuentran en una edad entre 13 y 17 años aproximadamente. Así mismo, se toman en cuenta las diferencias socioeconómicas y socioculturales que puedan surgir para poder abordar a nivel general los temas y conceptos apropiados para el desarrollo de la Unidad y la inclusión de la CEA.

3.5. Objetivos didácticos

3.5.1. Objetivo general:

Comprender la aplicación de los metaconceptos del pensamiento histórico, como causa y consecuencia, cambio y continuidad, relevancia histórica, perspectiva histórica, evidencia histórica y dimensión ética, en el estudio de la esclavitud y la trata trasatlántica, para analizar y contextualizar este fenómeno en las clases de Ciencias Sociales de manera crítica y reflexiva.

3.5.2. Objetivos específicos:

1. Examinar cómo la esclavitud, la trata trasatlántica y la participación de los esclavizados impactaron significativamente la configuración de las sociedades posteriores, evaluando su influencia duradera en las estructuras sociales, económicas y culturales hasta la actualidad.
2. Analizar las condiciones y el impacto de la esclavitud en América y Colombia mediante la identificación, comparación y evaluación de fuentes primarias, como registros coloniales, cartas y testimonios de esclavos, para comprender cómo los historiadores construyen relatos históricos a partir de la evidencia documental y las implicaciones de estos hechos en la sociedad contemporánea.
3. Explorar cómo el fenómeno de la esclavitud continúa influyendo en la sociedad actual, investigando las manifestaciones de este legado en aspectos cotidianos como los apellidos, el pensamiento y las tradiciones culturales, para comprender los procesos de cambio y continuidad en las identidades y estructuras sociales modernas.
4. Entender las causas y consecuencias de la trata trasatlántica de esclavos y la

esclavitud en Colombia, identificando cómo este sistema afectó a las estructuras sociales, políticas y económicas de los continentes implicados, y reflexionando sobre sus efectos a largo plazo en la historia y la sociedad actual.

5. Reconocer las formas de resistencia y agencia de las personas esclavizadas en América, mediante la toma de perspectiva histórica a partir de fuentes primarias y secundarias, para comprender sus acciones, estrategias y decisiones dentro de su contexto histórico y social, evitando anacronismos y juicios desde una visión contemporánea.
6. Analizar las secuelas de la esclavitud en la vida cotidiana contemporánea desde una dimensión ética, identificando injusticias, desigualdades y prácticas discriminatorias que persisten en las estructuras sociales, políticas y económicas actuales, para reflexionar sobre la responsabilidad histórica y moral de las sociedades y la importancia de promover la justicia social y la equidad.

3.6. Contenidos de la unidad didáctica

3.6.1. Contenidos conceptuales:

- La trata trasatlántica de esclavos
- La esclavitud en América
- La relevancia histórica
- La evidencia histórica
- El cambio y la continuidad
- La causa y la consecuencia
- La toma de perspectiva histórica
- La dimensión ética

3.6.2. Contenidos procedimentales:

- Reconoce la importancia de la trata tras atlántica y la esclavitud en la vida presente.
- Identifica las fuentes primarias y secundarias.
- Analiza los distintos tipos de fuentes.
- Comprende las causas y consecuencias de la esclavitud.
- Relaciona el cambio y la continuidad como algo intrínseco.
- Compara las distintas perspectivas dentro de un mismo evento.
- Reflexiona a partir de una fuente primaria y evalúa su contenido.
- Aplica los conceptos dados, en clase y en situaciones de la vida diaria.

3.6.3. Contenidos actitudinales

- Establece estrategias para llevar a cabo un plan de acción en contra de la discriminación.
- Respeta la diversidad cultural
- Empatiza con los agentes de la esclavitud
- Desarrolla una actitud reflexiva hacia la herencia histórica esclavista

3.7. Metodología de la unidad didáctica

La unidad didáctica está basada en los seis metaconceptos de pensamiento histórico propuestos por Peter Seixas: relevancia histórica, evidencia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética. Esta metodología se centra en desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre el pasado y su impacto en el presente, utilizando el tema de la esclavitud y sus secuelas en la vida cotidiana como eje central.

El pensamiento histórico no se limita a la adquisición de hechos, sino que busca que los estudiantes se conviertan en "detectives del pasado", investigando y generando sus propias conclusiones a partir de fuentes primarias y secundarias. A través de un enfoque de aprendizaje basado en problemas, se plantea a los estudiantes preguntas guía que los impulsan a resolver problemas históricos complejos, como las causas de la esclavitud y sus consecuencias actuales. Además, el trabajo en equipo y la colaboración fomentan el diálogo y la reflexión colectiva sobre cuestiones éticas y sociales derivadas de la esclavitud.

El uso de fuentes primarias, como cartas y testimonios de personas esclavizadas, permite a los estudiantes acceder directamente a las experiencias de los actores históricos. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de interpretación crítica y a comparar diferentes puntos de vista. También se introducen herramientas visuales, como diagramas de causa y efecto y líneas de tiempo, que permiten visualizar cómo los eventos y las consecuencias de la esclavitud han evolucionado a lo largo del tiempo.

Cada uno de los metaconceptos se aborda de manera estructurada: la relevancia histórica se enfoca en por qué la esclavitud sigue siendo un tema importante hoy en día, conectándola con problemas contemporáneos como el racismo y la desigualdad. La evidencia histórica involucra la interpretación de documentos históricos, mientras que causa y consecuencia permite a los estudiantes identificar las causas múltiples que llevaron al establecimiento de la esclavitud y sus impactos en diversas áreas de la sociedad. El análisis de cambio y continuidad se centra en identificar lo que ha cambiado y lo que ha permanecido igual, especialmente en términos de discriminación y desigualdad. La perspectiva histórica enseña a los estudiantes a evitar el anacronismo y a tomar en cuenta las decisiones y estrategias de las personas esclavizadas en su contexto histórico. Finalmente, la dimensión ética invita a reflexionar sobre las responsabilidades morales de las sociedades actuales frente a las secuelas de la esclavitud, proponiendo acciones que promuevan la justicia social.

3.8. Recursos y materiales de la unidad didáctica

Los materiales y recursos didácticos a utilizar en esta unidad didáctica corresponden a materiales convencionales, dado que son propios del área y no son elaborados por los estudiantes o de material reciclable. Éstos son: medios visuales (tablero), fuentes primarias, papel, lápiz, colores, marcadores, y otros tantos recursos para realizar presentaciones, exposiciones, collages, etc.

3.9. Evaluación

La evaluación de esta unidad se realiza de manera formativa y reflexiva pero también sumativa (dependiendo de los criterios de la institución), evaluando tanto el conocimiento adquirido como la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente y participar en debates. Los proyectos grupales, presentaciones y diarios de reflexión son las herramientas clave para medir el aprendizaje, con un enfoque en la autoevaluación y coevaluación. En resumen, esta unidad busca que los estudiantes comprendan la esclavitud no solo como un hecho del pasado, sino como un fenómeno que continúa influyendo en el presente, y que reflexionen sobre cómo abordar sus secuelas desde una perspectiva ética y social.

3.10. Descripción detallada de la unidad didáctica

Para la realización de esta unidad didáctica se plantearon seis sesiones en las cuales se busca trabajar a través de los 6 metaconceptos de pensamiento histórico propuestos por Peter Seixas. Así mismo, se tuvo en cuenta algunas competencias de los Estándares de Competencias de las Ciencias Sociales y los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales para establecer un eje generador con el propósito de poder alinear la práctica y el marco legal dentro de las aulas. A continuación, se presenta a nivel general la descripción de la Unidad Didáctica:

NIVEL:	Básica secundaria	ÁREA DISCIPLINAR	CIENCIAS SOCIALES - HISTORIA	
GRADO:	8°			
DURACIÓN 6 semanas (4 horas por sesión)				
Estándares básicos de competencias				
- General: Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. - Específicos: - Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales. - Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes. - Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...). - Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo...). - Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis. - Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida. - Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...). - Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores. - Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados. - Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación. - Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. - Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. - Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...				
Objetivo general	Comprender la aplicación de los metaconceptos del pensamiento histórico, como causa y consecuencia, cambio y continuidad, relevancia histórica, perspectiva histórica, evidencia histórica y dimensión ética, en el estudio de la esclavitud y la trata trasatlántica, para analizar y contextualizar este fenómeno en las clases de Ciencias Sociales de manera crítica y reflexiva.	Competencias a evaluar	- Pensamiento social - Interpretación y análisis de perspectivas - Pensamiento reflexivo y sistémico	
		Eje generador	La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	
PLAN POR SESIÓN				
Sesión	Duración	Temática	Metaconcepto o histórico	Objetivo

Nº1	4 horas divididas en dos días a la semana	Introducción a la trata trasatlántica	Relevancia histórica	Examinar cómo la esclavitud, la trata trasatlántica y la participación de los esclavizados impactaron significativamente la configuración de las sociedades posteriores, evaluando su influencia duradera en las estructuras sociales, económicas y culturales hasta la actualidad.
Nº2	4 horas divididas en dos días a la semana	La esclavitud en América y Colombia	Evidencia histórica	Analizar las condiciones y el impacto de la esclavitud en América y Colombia mediante la identificación, comparación y evaluación de fuentes primarias, como registros coloniales, cartas y testimonios de esclavos, para comprender cómo los historiadores construyen relatos históricos a partir de la evidencia documental y las implicaciones de estos hechos en la sociedad contemporánea.
Nº3	4 horas divididas en dos días a la semana	La esclavitud antes y ahora	Cambio y continuidad	Explorar cómo el fenómeno de la esclavitud continúa influyendo en la sociedad actual, investigando las manifestaciones de este legado en aspectos cotidianos como los apellidos, el pensamiento y las tradiciones culturales, para comprender los procesos de cambio y continuidad en las identidades y estructuras sociales modernas.
Nº4	4 horas divididas en dos días a la semana	Causas y consecuencia s de la trata y la esclavitud	Causa y consecuencia	Entender las causas y consecuencias de la trata trasatlántica de esclavos y la esclavitud, identificando cómo este sistema afectó a las estructuras sociales, políticas y económicas de los continentes implicados, y reflexionando sobre sus efectos a largo plazo en la historia y la sociedad actual.
Nº5	4 horas divididas en dos días a la semana	La agencia de los esclavizados	Toma de perspectiva histórica	Reconocer las formas de resistencia y agencia de las personas esclavizadas en América, mediante la toma de perspectiva histórica a partir de fuentes primarias y secundarias, para comprender sus acciones, estrategias y decisiones dentro de su contexto histórico y

				social, evitando anacronismos y juicios desde una visión contemporánea.
Nº6	4 horas divididas en dos días a la semana	Secuelas de la esclavitud en nuestra vida cotidiana	Dimensión ética	Analizar las secuelas de la esclavitud en la vida cotidiana contemporánea desde una dimensión ética, identificando injusticias, desigualdades y prácticas discriminatorias que persisten en las estructuras sociales, políticas y económicas actuales, para reflexionar sobre la responsabilidad histórica y moral de las sociedades y la importancia de promover la justicia social y la equidad.

Para cada sesión, se hará una descripción detallada de la unidad didáctica:

3.10.1. Sesión 1.

INTRODUCCIÓN A LA TRATA TRANSATLÁNTICA	
Metaconcepto de pensamiento histórico	<i>Relevancia histórica (Historical significance)</i>
Temática	<i>Introducción a la trata transatlántica</i>
EBC	Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
Conceptos principales	- Relevancia histórica - Trata trasatlántica - Esclavitud
Objetivo	Examinar cómo la esclavitud, la trata trasatlántica y la participación de los esclavizados impactaron significativamente la configuración de las sociedades posteriores, evaluando su influencia duradera en las estructuras sociales, económicas y culturales hasta la actualidad.
Descripción detallada de la sesión 1	
Momento 1: Introducción y exploración del tema	Actividad 1: Actividad de apertura ¿Qué es la relevancia histórica? (30 min) Se comenzará la clase dando a cada estudiante una hoja de papel en la cual deberán tomarse 5 minutos para dibujar una línea de tiempo

tiempo estimado: 1 hora	identificando 5 de los eventos más importantes que determinan la historia de su vida. Cuando los estudiantes hayan terminado, se invitará a que reflexionen porqué escogieron esos eventos, qué los hace relevantes en la historia de su vida. Cinco estudiantes al azar compartirán sus percepciones. Con lo realizado anteriormente, se continuará preguntando a los estudiantes qué consideran que es “históricamente relevante o qué hace que un evento sea relevante” y cómo consideran que se decide qué eventos del pasado deben estudiarse. Se hará uso de la estrategia de “brainstorming” por medio de post-it en el tablero, para que los estudiantes planteen ideas acerca de las preguntas según sus conocimientos y experiencias previas, así como también, de sus concepciones propias. A partir de lo construido con los estudiantes, se explicará el concepto de relevancia histórica según Peter Seixas. Para esto se utilizarán ejemplos de la historia reciente, destacando los cuatro elementos clave: 1. Cambio: ¿Es un evento suficientemente relevante como para generar cambios profundos para muchas personas durante un largo período? 2. Revelación: ¿Es un evento que arroja luz sobre problemas históricos o contemporáneos? 3. Construcción: ¿Qué tan relevantes son las narrativas en la historia? 4. Variabilidad: ¿Cómo varía la relevancia según el tiempo y el grupo? Actividad 2: Introducción al tema de la trata transatlántica (30 min) Se iniciará la segunda actividad dividiendo el salón en cuatro grupos, y se les darán 5 eventos históricos escritos en pequeñas hojas de papel, pidiendo a los estudiantes que organicen los que ellos consideren de mayor a menor relevancia histórica. Los eventos son los siguientes: la conquista de América, la independencia de Colombia, la trata trasatlántica, la evangelización en América, la imposición del español. Cuando terminen, tendrán que escoger a un representante que explique la decisión que tomó el grupo, es decir, cómo organizaron los eventos. Cuando terminen de explicar, se les hará preguntas sobre sus escogencias; por ejemplo, ¿Por qué consideras que este evento es más relevante que este otro? y propiamente ¿Por qué consideras que la trata transatlántica es más o menos relevante que estos eventos? La idea de esta actividad no es que los estudiantes entiendan qué eventos son más relevantes que otros, sino que empiecen a cuestionarse sobre qué es la relevancia dentro de distintos contextos y narrativas históricas, para quién y por qué es relevante un suceso histórico; guiando la discusión hacia el tema principal de la sesión. En los mismos cuatro grupos, se les asignará una página de la lectura (de la página 2 a la 5) “El comercio de esclavos trasatlánticos” de Jake Thurman (Anexo 1), de la cual deberán tomarse 10 minutos para leer e interpretar, y luego, cambiará un estudiante de cada equipo para poder discutir y explicar la lectura entre los otros grupos. Al final, se hará una discusión en conjunto con el docente, guiada por
--------------------------------	--

	estas preguntas: • ¿A qué se refiere el término “trata trasatlántica”? • ¿Cómo se dió el proceso de la trata trasatlántica? • ¿Quiénes fueron los principales actores y agentes? • ¿Cómo impactó este evento en la esfera económica, social y política mundial? • ¿Por qué consideran que este es un evento relevante en la historia?
Momento 2: Análisis y construcción de la relevancia histórica Tiempo estimado: 2 horas	Actividad 1: análisis de fuentes primarias (1 hora) Se utilizará la estrategia de centros de aprendizaje. En cuatro centros se entregará a los estudiantes diferentes fuentes primarias relacionadas con la trata de esclavos (Anexo 2). Cada grupo debe analizar su fuente teniendo en cuenta estas preguntas: • ¿Qué revela esta fuente sobre las condiciones de la esclavitud y el comercio de esclavos? • ¿Cómo afecta a nuestra comprensión del impacto de la trata trasatlántica a través de diferentes fuentes? • Según las fuentes ¿Qué cambios generó esta práctica en las sociedades implicadas (Europa, África, América)? Cada grupo tendrá 10 minutos para leer y analizar cada fuente y 5 minutos para responder en conjunto la guía asignada por la docente. Cumplidos los 15 minutos, cada grupo pasará al próximo centro. La idea es que la/el docente esté presente en cada grupo evaluando su avance en el análisis de cada fuente. En la guía los estudiantes deben explicitar la relación de las cuatro fuentes con las preguntas planteadas. Las guías serán recogidas por la docente. Actividad 2: Construcción de relevancia histórica (1 hora) En esta actividad, se asignará a cada grupo (de los cuatro conformados en la anterior actividad) uno de los cuatro elementos claves de la relevancia histórica según Seixas (cambio, revelación, construcción, variabilidad). Se le entregará a cada grupo un documento corto con una explicación más detallada del elemento con conceptualización, un pliego de cartulina, marcadores y colores. La idea es que cada grupo explique por medio de un mapa mental, cuál es la función de ese elemento dentro del concepto de relevancia histórica y cómo las fuentes históricas analizadas en la actividad anterior permiten evidenciar la presencia de este elemento para entender la relevancia histórica del tema de la trata trasatlántica. Tendrán 20 minutos para planearlo, y cada grupo, 10 minutos para realizar su presentación.

Momento 3: Reflexión crítica y aplicación de saberes Tiempo estimado: 1 hora	Actividad 1: Reflexión y retroalimentación de los elementos de la relevancia histórica (20 min) Después de las presentaciones, en conjunto se hará una reflexión relacionando los elementos en conjunto y dando retroalimentación por parte de el/la docente, aclarando dudas y dejando el espacio para que los estudiantes también se cuestionen. Estas carteleras pueden ser pegadas en alguna parte del salón para recordar los elementos de relevancia histórica. Actividad 2: Mesa redonda sobre la variabilidad de la relevancia histórica (40 min) Los estudiantes realizarán una mesa redonda final para discutir las siguientes preguntas: • ¿Cómo ha cambiado la percepción de la relevancia histórica de la trata trasatlántica a lo largo del tiempo? • ¿Por qué este tema es más relevante hoy que en otras épocas? • ¿Qué ejemplos contemporáneos podemos visualizar de cómo se conmemora o recuerda la esclavitud (Día de la Abolición, museos, películas) y por qué estos actos de conmemoración son importantes para entender la relevancia histórica? • ¿Qué podemos aprender de la relevancia histórica de la esclavitud para abordar problemas contemporáneos?
Evaluación	- Participación en las actividades orales (formativa) - Análisis de fuentes (formativa) - Elaboración del mapa mental y presentación (sumativa)
Espacio y tiempo a emplear	Se realizará dentro del aula de clase. Una sola sesión consta de 4 horas divididas en dos días de dos horas cada uno. En las primeras dos horas se realizará el momento 1 y parte del momento 2. En la segunda clase se continuará con el momento 2 y el momento 3.
Recursos y materiales	Hojas de papel, lápiz, colores, marcadores, copias, cartulina en pliegos.
Fuentes utilizadas	Sesión 1, Momento 2, actividad 1 Fuente 1, diagrama “del Brookes” 1788, composición de un barco esclavista https://historiasdelahistoria.com/2011/02/21/brookes-de-barco-de-esclavos-a-icono-abolicionista

	Fuente 2, 100 cartas de libertad en los protocolos notariales del siglo XVII, https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3959985/100%20cartas%20de%20libertad%20en%20los%20protocolos%20notariales%20del%20siglo%20XVI%20I.pdf Fuente 3, Compilación de cartas de manumisión de esclavos en Cartagena, 1833-1844, Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/d7fdb227-2517-4ad5-bbc5-d453a2b86a91 Fuente 4, gran cantidad de fuentes documentales del Archivo General de la República, https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia Fuente 5, Una campaña de trata de personas a bordo del navío La Marie-Séraphique en 1769, https://www.banrepcultural.org/exposiciones/a-bordo-de-un-navio-esclavista-la-marie-seraphique/una-campa%C3%B1a-de-trata-de-personas-a-bordo-de-la-marie-seraphique Fuente 6, La historia del mago negro que escapó de la esclavitud por correo, https://www.nationalgeographic.es/historia/la-historia-del-mago-negro-que-escapo-de-la-esclavitud-por-correo
--	--

3.10.2. Sesión 2.

LA ESCLAVITUD EN AMÉRICA Y COLOMBIA	
Metaconcepto de pensamiento histórico	<i>Evidencia histórica de fuentes primarias (Primary source evidence)</i>
Temática	<i>La esclavitud en América y Colombia</i>
EBC	● Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes. ● Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...). ● Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo...). ● Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis. ● Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida.
Conceptos principales	- Evidencia histórica - “Sourcing” - Interpretación de fuentes - Fuentes primarias y secundarias - Relato histórico - Esclavitud
Objetivo	Analizar las condiciones y el impacto de la esclavitud en América y Colombia mediante la identificación, comparación y evaluación de fuentes primarias, como registros coloniales, cartas y testimonios de esclavos, para comprender cómo los historiadores construyen relatos históricos a partir de la evidencia documental y las implicaciones de estos hechos en la sociedad contemporánea.
Descripción detallada de la sesión 2	
Momento 1: Introducción y exploración del tema tiempo estimado: 1 hora	Actividad inicial: ¿Qué es la evidencia histórica? (15 min) Se comenzará con los estudiantes en forma de círculo en el salón y preguntando cómo creen que los historiadores saben lo que ocurrió en el pasado. Esto permitirá una introducción al concepto de evidencia histórica y su rol en la creación de relatos sobre eventos pasados. Posteriormente, se explicará el concepto de evidencia histórica según Seixas, destacando cómo los historiadores utilizan distintos tipos de fuentes primarias (registros coloniales, cartas, testimonios) para

	interpretar los eventos. Para esto, se mostrarán ejemplos palpables a los estudiantes de distintos tipos de fuentes (Anexo 3). Luego, se propondrá una discusión guiada en torno a la pregunta ¿Cómo podemos saber si una fuente es confiable? introduciendo el concepto de "sourcing", es decir, el análisis de quién creó la fuente, cuándo, y con qué propósito. Actividad 2: Pre-reconocimiento del concepto de esclavitud (15 min) Antes de analizar la fuente, la/el docente preguntará a los estudiantes si encontraron una palabra que relacionara las fuentes que se mostraron al principio. Luego, la/el docente escribirá en la mitad del pizarrón la palabra “Esclavitud”. Cada estudiante va a pensar qué otra palabra, expresión, ejemplo u oración se le viene a la mente cuando piensa en lo que está escrito en el tablero. Luego, saldrán a escribirlo haciendo una rama más, para elaborar un mapa mental construido entre todos. Al finalizar el mapa, se hará un recuento de qué conciben ellos por esclavitud, con algunas apreciaciones de cómo podría llegarse a la definición del concepto a través de la construcción conjunta. Actividad 3: Exploración de tipos de fuentes (30 min): Posteriormente, se presentará a los estudiantes una fuente primaria de la época de la esclavitud en América (Anexo 4). Esta fuente se va a pasar por cada uno de los estudiantes y se harán preguntas que se construirán en conjunto con la clase: ■ ¿Es una fuente primaria o secundaria? ¿Por qué? ■ ¿Quién la escribió? ¿Con qué propósito? ■ ¿Qué nos dice esta fuente sobre la esclavitud? Luego, se hará lo mismo con una fuente secundaria (un relato histórico) que esté inspirada en la fuente primaria anterior. Se responderán las mismas preguntas. Se dividirá el salón en dos y se dibujará un cuadro comparativo en el tablero. En este cuadro se pondrá “fuente primaria - fuente secundaria”. La idea es que los estudiantes resalten por medio de las preguntas las similitudes y diferencias de estos dos tipos de fuentes, y luego se establezca una definición clara de qué es una fuente primaria o secundaria, cuál es su propósito y cómo afecta esto en la mirada sobre los acontecimientos pasados. Habiendo quedado claro lo anterior, se discutirá a nivel general sobre la tercera pregunta propuesta y cómo esto se relaciona con el mapa mental realizado anteriormente. Se reflexionará nuevamente sobre el concepto de esclavitud y lo que nos dicen las fuentes sobre esta.
Momento 2: Análisis	Actividad 1: análisis de fuentes primarias (1 hora)

Comparativo de Fuentes

Tiempo estimado:
2 horas 30 minutos

Se dividirá a los estudiantes en 4 grupos y se asignará a cada grupo una fuente primaria diferente relacionada con la esclavitud en América y Colombia (Anexo 5). Los grupos y fuentes se organizarán de la siguiente manera:

- El primer grupo analizará una fuente visual (una imagen, dibujo o pintura) que represente la esclavitud
- El segundo grupo analizará un testimonio escrito en tiempos de la esclavitud en América
- El tercer grupo analizará un registro de compraventa de esclavos
- El cuarto grupo analizará una carta de libertad a un esclavo

Se asignará a cada grupo una guía de análisis de fuentes (Anexo 6), la cual se discutirá y explicará al inicio de la actividad. En la contraparte de la guía los estudiantes deberán responder a las preguntas planteadas por la guía en hoja y papel. Los estudiantes tendrán 30 minutos para realizar el análisis guiado. La idea es que la/el docente debe estar presente asistiendo el análisis de los estudiantes y respondiendo dudas.

Al final, cada grupo presentará sus hallazgos y se discutirán las diferencias y similitudes entre las fuentes presentadas por cada grupo. Fomenta la reflexión sobre cómo estas fuentes ayudan a los historiadores a reconstruir el pasado y cómo cada una tiene sus limitaciones y sesgos.

Actividad 2: búsqueda de fuentes primarias (45 min)

Para esta actividad, se hará uso de la sala de cómputo de la institución educativa con previa solicitud. La idea es permitir que los estudiantes realicen una búsqueda en algunas bases de datos proporcionadas por el/la docente (Anexo 7). La docente va a explicar previamente cómo utilizar las bases de datos y cómo realizar las búsquedas. En parejas, los estudiantes van a buscar una fuente primaria relacionada con uno de estos temas:

- Registros de compraventa sobre el comercio de esclavos en América y/o Colombia.
- Cartas de libertad desde o hacia los esclavizados.
- Cartas de testimonios personales de esclavizados o abolicionistas.

Cuando los estudiantes tengan la fuente, deberán analizarla en base a estas preguntas, discutiendo en sus parejas:

- ¿Qué tipo de fuente es?
- ¿Quién la creó y por qué?
- ¿Qué revela sobre las condiciones de la esclavitud?
- ¿Es una fuente confiable? ¿Qué sesgos podría tener?

Actividad 3: Construcción de un relato histórico (45 min)

	En las mismas parejas, los estudiantes tendrán que escribir un breve relato histórico (similar a la fuente secundaria analizada previamente) utilizando las fuentes primarias analizadas en la clase, en el cual deberán: - Clasificar la fuente según las guías anteriores. - Explicar su contexto y contenido. - Justificar por qué creen que es una fuente relevante para entender la esclavitud en América o Colombia. - Justificar cómo la evidencia histórica respalda su interpretación de los hechos, y reflexionar sobre las limitaciones de las fuentes utilizadas. Los estudiantes podrán hacerlo en formato Word y entregarlo a la/el docente por medio del correo; o podrán escribirlo a mano.
Momento 3: Presentación y reflexión Tiempo estimado: 30 min	Actividad 1: Presentación del relato y reflexión (30 min) Se volverá al salón y se realizará una lectura de algunos de los relatos realizados. Se propondrá una reflexión final en torno a la construcción del relato con las siguientes preguntas: • ¿Qué nos dicen las diferentes fuentes sobre las condiciones de la esclavitud? • ¿Cómo puede cambiar nuestra comprensión de la historia cuando se descubren distintas fuentes? • ¿Cómo cambia tu visión sobre la esclavitud después de haber trabajado con estas fuentes? • ¿Qué sesgos o limitaciones tienen las fuentes? • ¿Qué dificultades tuvieron al realizar el relato? • ¿Por qué es importante evaluar críticamente las fuentes históricas? • ¿Cómo podemos utilizar estas fuentes para construir una narrativa histórica coherente? • ¿Qué papel juega la evidencia histórica en la construcción de nuestra comprensión del pasado?
Evaluación	- Presentación grupal sumativa de la fuente primaria, considerando: • La calidad de la fuente seleccionada. • El análisis crítico de la fuente (contexto, confiabilidad, sesgos). • La capacidad de conectar la fuente con el tema de estudio. - Reflexión escrita (formativa)
Espacio y tiempo a emplear	Se realizará dentro del aula de clase y en la sala de cómputo. Una sola sesión constará de 4 horas divididas en dos días de dos horas cada uno. En las primeras dos horas se realizará el momento 1 y parte del momento 2. En la segunda clase se continuará con parte del momento 2 y el momento 3.
Recursos y materiales	Pizarra, Proyector, fuentes primarias, marcadores, aparatos electrónicos, bases

	de datos, herramientas tecnológicas para escritura y/o lápiz y papel.
Fuentes utilizadas	Guía para Interpretar Fuentes Primarias Sesión 2, momento 1, actividad 1 Fuente 1. Datos y fuentes de los lugares de donde fueron extraídos los africanos esclavizados https://www.epdata.es/datos/esclavitud-mundo-datos-graficos/338 Fuente 2. Testimonio de un esclavo: me llamo Moses Grandy, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098437_spa Fuente 3. Ley 2 de 1851, (Mayo 21) sobre libertad de esclavos. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12623 Fuente 4. Leyes nuevas de 1542, prohibición española de esclavizar a las comunidades originarias, https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/find?idAut=145917&archivo=10&tipoAsocAut=1&nomAut=Leyes+Nuevas+%281542%29 Fuente 5. El Tratado de Tordesillas, 1494. https://www.cultura.gob.es/va/cultura/mc/bellasartes/conocemas/exposicion-virtual-presentacion/exposicion-virtual-secciones/tesoro-patrimonial/3tratado-tordesillas.html Sesión 2, momento 1, actividad 3

Fuente 1. Pintura de mujeres esclavizadas en estados unidos,
<https://www.worldhistory.org/image/13738/the-cotton-pickers-by-winslow-homer/>

Fuente 2. Los tres mulatos de Esmeraldas Andrés Sánchez Galque. Quito, 1599.

<https://bcn.gob.ar/recuerdos-de-la-epoca-virreinal/los-tres-mulatos-de-esmeraldas>

Fuente 3. Los esclavos pintados por William Aiken Walker,
<https://www.pinturayartistas.com/los-esclavos-libres-pintados-por-william-aiken-walker/>

Fuente 4. Imagenes sobre esclavizados,
<https://www.slavevoyages.org/resources/images/category/People>

Sesión 2, momento 2, actividad 1.

Fuente 1. Pintura Castigo a un esclavo en Brasil, por Mauricio Rugendas (circa 1830),
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johann_Moritz_Rugendas_in_Brazil_2.jpg

A bordo de un barco esclavista, grabado de Joseph Swain, 1835.
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/viaje-esclavos-africanos-hasta-america_19892

	Fuente 2. Voces de esclavitud y libertad. Documentos y testimonios. Colombia, 1701-1833 (Popayán: Universidad del Cauca, 2013) Se cuenta con el libro de forma digital Fuente 3. Contrato de venta de una esclava negra, 1736. https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patriomonio/NegrosYEsclavos/1700/1736_contrato.pdf Fuente 4. Compilación de cartas de manumisión de esclavos en Cartagena, 1833-1844, Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/d7fdb227-2517-4ad5-bbc5-d453a2b86a91 Sesión 2, momento 2, actividad 2 Base de datos https://www.slavevoyages.org/ https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia https://babel.banrepcultural.org/digital
--	--

3.10.3. Sesión 3.

EL LEGADO DE LA ESCLAVITUD	
Metaconcepto de pensamiento	<i>Cambio y continuidad (Continuity and change)</i>

<i>histórico</i>	
Temática	<i>La esclavitud antes y ahora</i>
EBC	- Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...). - Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.
Conceptos principales	- Cambio y continuidad - Esclavitud
Objetivo	Explorar cómo el fenómeno de “la esclavitud” representada a través de la trata tras atlántica continúa influyendo en la sociedad actual, investigando las manifestaciones de este legado en aspectos cotidianos como los apellidos, el pensamiento y las tradiciones culturales, para comprender los procesos de cambio y continuidad en las identidades y estructuras sociales modernas.
Descripción detallada de la sesión 3	
Momento 1: Introducción al concepto de Cambio y Continuidad tiempo estimado: 1 hora	Actividad inicial: Definiendo cambio y continuidad (1 hora) Se empezará la sesión repartiendo a cada estudiante un cuarto de cartulina de colores. Se pondrán las sillas en círculo, dejando un espacio amplio en la mitad del salón. En el medio, se pondrá una cinta, dividiéndolo de manera horizontal. Se explicará a los estudiantes que escriban en la cartulina algo que haya cambiado o persistido en nuestra sociedad colombiana a través del tiempo. En la parte de arriba, pondremos (escrito en las cartulinas) lo que ha cambiado, y en la parte de abajo, lo que ellos creen que aún persiste. La/el docente pondrá el ejemplo de “la tecnología” en el cambio, y “la violencia”, en la continuidad. Los estudiantes deben continuar proponiendo ejemplos y justificando por qué es un cambio o una continuidad en el tiempo. Posteriormente, el docente planteará una cuestión: ¿Es posible que exista un cambio y una continuidad al mismo tiempo? ¿Cómo podemos interrelacionar estos conceptos dentro de distintos eventos históricos concretos? A partir de eso se discutirán los conceptos y el docente explicará a los estudiantes cómo estos dos conceptos coexisten y se interrelacionan, En este caso, se introducirá nuevamente el tema de la esclavitud, y se les preguntará: ¿Es el concepto y fenómeno de la esclavitud un cambio o una continuidad? Se dará participación a los estudiantes y luego se finalizará la actividad concluyendo que esta, aunque abolida formalmente en muchos países,

	ha dejado un legado que persiste en diferentes formas, viéndose reflejado en costumbres, nombres, tradiciones e incluso, actitudes contemporáneas.
Momento 2: Comprendiendo el legado de la esclavitud en la actualidad Tiempo estimado: 2 horas	Actividad 1: Espiral temporal sobre la esclavitud (1 hora) Para esta actividad, los estudiantes identificarán y analizarán eventos históricos de la esclavitud, destacando cuáles han cambiado a lo largo del tiempo y cuáles se mantienen. Utilizarán el concepto de espiral de tiempo para representar visualmente la evolución de la esclavitud y su legado. Para esto, la/el docente presentará a los estudiantes la idea de una espiral de tiempo como una forma de visualizar el paso del tiempo de forma no lineal. En este caso, la/el docente explicará que a diferencia de una línea recta, la espiral permite mostrar cómo ciertos eventos pueden repetirse, evolucionar o tener una influencia continua en el presente. Posteriormente, se asignarán cuatro pliegos de papel craft y se pedirá que en grupos, dibujen una espiral grande que ocupe todo el espacio, comenzando desde el centro (representando el pasado) y girando hacia afuera (representando el presente). Luego, se asignará a los grupos de estudiantes unos papelitos con diferentes períodos o eventos clave de la esclavitud para y ubicar en la espiral. Por ejemplo: ● Inicio de la trata trasatlántica de esclavos. ● Llegada de los primeros esclavos a América. ● Abolición de la esclavitud en diferentes países. ● Aparición de movimientos de derechos civiles y lucha contra la discriminación. ● Formas modernas de esclavitud (trata de personas, trabajo forzado). Para cada evento, los estudiantes deben decidir si el evento representa un cambio significativo o si muestra continuidad con respecto a la esclavitud y su legado. Deben escribir una breve explicación de cada evento en la espiral, además de identificar cada evento con diferentes colores para indicar cuáles son los eventos de cambio significativo con color verde y los eventos de continuidad con color rojo. También explicarán cómo ubicaron los eventos dentro de la espiral y por qué. Los estudiantes tendrán 30 minutos para realizar esta espiral. Una vez que todos los eventos hayan sido ubicados en la espiral, se pegarán en los cuatro lados paralelos de la clase. Cada grupo dejará dos representantes que puedan explicar lo que realizaron, mientras los demás, rotan para observar las demás espirales. Luego, rotarán los representantes y se ubicarán otros dos, hasta que todos puedan observar las distintas espirales. Cuando todos los estudiantes hayan rotado en los 4 grupos, se propondrán algunas preguntas para guiar la discusión final: ● ¿Qué evento de la espiral de tiempo te sorprendió más y por qué? ● Entre los 4 grupos ¿Qué eventos muestran un cambio significativo en

la historia de la esclavitud?

- ¿Qué patrones de cambio o continuidad pueden observarse en la espiral de tiempo?
- Fuera de los eventos mencionados ¿Cuáles son ejemplos claros de continuidad que aún prevalecen hoy teniendo en cuenta el tema de la esclavitud?

Actividad 2: Mapa del legado de la esclavitud (1 hora)

Se dividirá a los estudiantes en grupos de tres personas y se les asignarán distintas fuentes (Anexo 8) para entender cómo la esclavitud se manifiesta en la actualidad. Los temas de las fuentes se enfocarán principalmente en:

- **Apellidos y genealogía:** cómo los apellidos de origen esclavo han perdurado y su significado cultural e histórico.
- **Pensamiento y actitudes:** cómo la discriminación racial y estereotipos negativos relacionados con la esclavitud persisten en el discurso social y político.
- **Tradiciones culturales:** cómo las tradiciones culturales de comunidades afrodescendientes mantienen aspectos de la resistencia y resiliencia frente a la esclavitud.

Luego, en un octavo de cartulina dada por la docente, cada grupo creará un "mapa de legado" visual que muestre ejemplos específicos tomados de las fuentes analizadas de cómo la esclavitud ha dejado una marca en la sociedad actual, destacando elementos de cambio y de continuidad. Al finalizar, cada grupo presentará su mapa al resto de la clase y explicará los ejemplos que encontraron, enfocándose en cómo estos ejemplos ilustran la relación entre cambio y continuidad. Este mapa debe ser entregado al/la docente.

Momento 3: Reflexión y aplicación al presente Tiempo estimado: 1 hora	Actividad final: Foro sobre cambio y continuidad (1 hora) Para terminar la sesión, se dividirá el salón en dos grupos y se realizará un foro. La pregunta guía del foro será: "¿Es más fuerte el cambio o la continuidad en el legado de la esclavitud?". De esta forma, uno de los grupos defenderá la premisa de "ha habido más cambio" y otro argumentará que hay más continuidad. Es importante que para este foro los estudiantes tengan en cuenta los documentos analizados anteriormente para realizar sus argumentos basados en fuentes verídicas. Se les dará 20 minutos a cada facción para que planteen sus argumentos y 20 minutos para realizar la discusión conjunta. Al finalizar el foro, se tomarán 10 minutos para realizar una reflexión y percepciones del tema, en el cual se cuestionará a los estudiantes sobre esta pregunta: ¿Por qué es importante comprender el cambio y la continuidad en relación con el legado de la esclavitud para entender nuestra sociedad actual?
Evaluación	- Participación en actividades orales (formativa) - Participación en el espiral temporal (formativa) - Mapa y presentación (sumativa) - Participación del foro (formativa)
Espacio y tiempo a emplear	Se realizará dentro del aula de clase. Una sola sesión constará de 4 horas divididas en dos días de dos horas cada uno. En las primeras dos horas se realizará el momento 1 y parte del momento 2. En la segunda clase se continuará con parte del momento 2 y el momento 3.
Recursos y materiales	- Papel craft en pliego - Cartulina en octavos - Marcadores de colores - Colores - Recursos impresos - Cinta para colgar la espiral de tiempo en el aula.
Fuentes utilizadas	Sesión 3, momento 2, actividad 2 Fuente 1. Música, resistencia y libertad: la historia de la Herencia Africana en Colombia https://biblored.gov.co/noticias/efemerides-biblored-herencia-africana

	Fuente 2. Estereotipos y prejuicios étnicos y raciales, https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestros/estereotipos_y_prejuicios_etnicos_y_raciales Fuente 3. 8 tradiciones del Pacífico que están presentes en Guille y Cande, https://www.misenal.tv/noticias/afro-pacifico-tradiciones-guillermina-candelario Fuente 4. Las voces de resistencia del pueblo negro, afro, raizal y palenquero del Caribe, https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/las-vores-de-resistencia-del-pueblo-negro-afro-raizal-y-palenquero-del-caribe Fuente 5. Apellidos y herencia https://www.webcolegios.com/file/ab18b3.pdf
--	---

3.10.4. Sesión 4.

CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA TRATA Y LA ESCLAVITUD	
Metaconcepto de pensamiento histórico	<i>Causa y consecuencia (Cause and consequence)</i>
Temática	Causas y consecuencias de la trata y la esclavitud
EBC	Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
Conceptos principales	Causa y consecuencia Esclavitud Trata trasatlántica

Objetivo	Entender las causas y consecuencias de la trata trasatlántica de esclavos y la esclavitud en la edad moderna, entendiéndose como el periodo del comercio de esclavos africanos, identificando cómo este sistema afectó a las estructuras sociales, políticas y económicas de los continentes implicados, y reflexionando sobre sus efectos a largo plazo en la historia y la sociedad actual.
Descripción detallada de la sesión 4	
Momento 1: Identificando las Causas de la Trata Transatlántica de Esclavos tiempo estimado: 1 hora 30 minutos	Actividad inicial: ¿Por qué ocurre la esclavitud? (30 min) Se comenzará la clase con una pregunta generadora: “¿Por qué creen que se inició el comercio de esclavos africanos?”. Se discutirá a grandes rasgos cuál creen que es la causa principal. Luego, se hará la introducción a las causas múltiples. Se explicará que no existe una sola causa para la esclavitud; más bien, que hay una combinación de factores económicos, políticos y sociales que llevaron a su establecimiento. En este momento, el docente pasará a cada estudiante en un trozo de papel un número del 1 al 4. Cuando se hayan pasado, se pedirá que cada estudiante se reúna con sus números. A cada número se le entregará un tipo de causa al azar. La idea es que cada grupo analice el tipo de causa y discuta cuáles pueden ser tres características de la causa en tres papeles diferentes. Posteriormente, se le pasará a cada grupo tres características distintas. Estas características serán propias de otro tipo de causa al azar. Lo que tienen que ver ellos es si estas características concuerdan con la causa principal. Si no lo hacen, tendrán que buscar sus características propias en otros grupos hasta encontrar las tres ideales. Al final, cada grupo debe quedar de la siguiente manera: ■ Causas económicas: - Demanda de mano de obra barata para trabajar en plantaciones, minas y otros sectores productivos. - Expansión comercial y desarrollo de rutas comerciales trasatlánticas. - Mercado lucrativo del comercio de esclavos. ■ Causas políticas: - Poder y dominio colonial por parte de potencias europeas que controlaban territorios en América. - Expansión colonial y control territorial. - Apoyo y regulación por parte de leyes y tratados internacionales.

- Causas sociales y culturales:

- Desigualdades raciales y creencias en la superioridad racial que justificaban la explotación de africanos.
- Sistema de castas y jerarquización social basado en sistemas de esclavitud preexistentes
- Uso de la religión para deshumanizar a los esclavizados y justificar la esclavitud.

- Causas geográficas y demográficas:

- Desplome demográfico de los indígenas a raíz de enfermedades, guerras y explotación.
- Accesibilidad geográfica a África continentalmente y a través de rutas marítimas
- Clima y condiciones climáticas para la producción de cultivos que requerían gran cantidad de mano de obra.

Transcurrido el tiempo, cada grupo deberá explicar cuál es su causa, qué características encontraron apropiadas y si esas características son similares, diferentes o se complementan con las escritas anteriormente. Se hará un cierre de la actividad en el que recordará que este fenómeno está compuesto por diversas causas que influyeron de manera conjunta.

Actividad 2: Centros de aprendizaje para el análisis de fuentes históricas (1 hora)

Se pondrá a los estudiantes en distintos centros de aprendizaje y se proporcionará a cada grupo diferentes fuentes históricas relacionadas con las causas de la trata trasatlántica (Anexo 9).

Posteriormente, se harán estas preguntas guía para realizar el análisis:

- ¿Qué tipo de fuente es? ¿Qué logramos identificar?
- ¿Qué causa principal (económica, política, social o cultural, geográfica o demográfica) destaca esta fuente?
- ¿Cómo justifica esta causa la trata de esclavos según su contexto y perspectiva?
- ¿Se destaca alguna causa secundaria de la fuente?

Rápidamente, se rotarán los grupos. Cuando se haya rotado por todos los centros, se propondrá una reflexión general sobre cómo las diferentes causas se entrelazan y refuerzan mutuamente, cómo clasificaron cada fuente y qué encontró cada uno. Se compartirá con todo el salón en un círculo sentados en la mitad de este.

Momento 2:
Explorando las
consecuencias de la
esclavitud

Tiempo estimado:
1 hora 30 minutos

Actividad 1: Collage y panel de expertos de las consecuencias de la esclavitud (1 hora 30 min)

Se comenzará el momento apelando a los conocimientos previos y se preguntará qué es una consecuencia, cómo podríamos determinar que algo es una consecuencia, y si necesariamente debe ser un evento negativo. Posteriormente, se preguntará a los estudiantes qué tipo de consecuencias consideran que ha dejado la esclavitud y se tomarán en cuenta las participaciones para plantear ideas generales en el tablero. La idea es que queden varias categorías según lo que los estudiantes planteen. Estas categorías podrían ser divididas de la siguiente manera:

- Consecuencias sociales: Desestructuración de comunidades africanas, creación de jerarquías raciales, desigualdad y discriminación racial, estigmatización y marginación, desarraigo y destrucción de comunidades.
- Consecuencias políticas: Cambios en la administración colonial, movimientos de resistencia y emancipación, leyes racistas y sistemas de segregación.
- Consecuencias económicas: Enriquecimiento de las potencias coloniales, crecimiento de plantaciones y economías agrícolas, dependencia económica en ciertos productos (como azúcar y café), desarrollo económico desigual.
- Consecuencias culturales: sincretismo y mezcla cultural, adaptación de supervivencia de tradiciones africanas en América, cambio de apellidos y nombres.
- Consecuencias demográficas: migración forzada y diáspora africana, cambios en la composición étnica de las sociedades americanas, descenso de población en África.
- Consecuencias psicológicas y emocionales: trauma histórico, memoria colectiva, pérdida de identidad y autovaloración.
- Consecuencias jurídicas y legales: Abolición de la esclavitud y surgimiento de derechos civiles, evolución del concepto de derechos humanos.
- Consecuencias en la educación y conocimiento histórico: silenciamiento y minimización histórica, reivindicación de la memoria histórica.

Dependiendo de la cantidad de categorías que planteen los estudiantes, se realizarán grupos y se entregará un texto y/o imágenes representativas (Anexo 10) a cada grupo, y un octavo de cartulina. La idea es que los estudiantes analicen el texto, encuentren información sobre el tipo de consecuencia que tienen asignada, y realicen un collage con las imágenes más representativas de su consecuencia.

Cuando los estudiantes terminen, se rotarán los integrantes en los otros

	distintos grupos de modo que en cada uno quede un estudiante de un grupo diferente. La idea es que en cada grupo quede un representante con el collage y lo explique a los demás. Luego, cada uno de ellos va a explicar lo que realizaron en los otros grupos y cómo ubicaron las mismas imágenes en su collage, cómo encontraron las características de las consecuencias y si plantearon algunas nuevas para realizar el Collage. La idea es que todos hablen y encuentren similitudes y diferencias en sus consecuencias, cómo estas pueden estar relacionadas e interconectadas.
Momento 3: Reflexión final sobre causas y consecuencias Tiempo estimado: 1 hora	Actividad final: ¿Causa o consecuencia? (1 hora) Se pedirá a los estudiantes que se paren de sus puestos y en la mitad del salón hagan dos filas frente a frente. Con una ruleta se les asignará un evento o tema. La idea es que al tirar de la ruleta, ellos tendrán que discutir con el compañero de al frente si el evento o tema es una causa o consecuencia, por qué, y cómo influyó en la esclavitud. Transcurridos 5 minutos, se girará nuevamente la ruleta, y se correrá una línea un puesto a la izquierda. Conforme se gira la ruleta una u otra línea hará el cambio de puesto. Se tomarán en cuenta una o dos opiniones que compartan lo discutido por evento o tema. Algunos de los eventos o temas pueden ser: - La persistencia de desigualdades raciales. - Las tradiciones culturales de origen africano en Colombia y América. - La influencia económica de los productos cultivados históricamente por esclavos. - El colonialismo europeo. - Acuerdos y tratados coloniales. Al final, los estudiantes tendrán que reflexionar sobre cómo algunas de estas causas y consecuencias de la esclavitud aún tienen efectos hoy en día.
Evaluación	- Exposición de la causa (formativa) - Participación en grupo en los centros (Formativa) - Realización del collage (Sumativa) - Justificación del collage en el panel de expertos (formativa)
Espacio y tiempo a emplear	Se realizará dentro del aula de clase. Una sola sesión constará de 4 horas divididas en dos días de dos horas cada uno. En la primera hora y media se realizará el momento 1 y la segunda hora y media el 2. En la última hora se hará el momento 3.
Recursos y materiales	Copias de fuentes primarias, pizarra, preguntas guía para el análisis, Papel grande o cartulinas para los mapas conceptuales, marcadores de colores.

Fuentes utilizadas	Sesión 4, momento 1, actividad 2 Fuente 1. Cuadros, gráficos y mapas del artículo IV. El oro en la Nueva Granada XVIII auge minero y desarrollo regional. https://www.banrep.gov.co/es/node/39897 Fuente 2. Cuadros, gráficos, mapas y figuras del artículo II. Las transformaciones del uso de la tierra y los ecosistemas durante el período colonial en Colombia, https://www.banrep.gov.co/es/node/39878 Fuente 3. Real Cédula 1 de 1789 Bogotá Colonial, https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13668 Fuente 4. The Slave Trade by Auguste Francois Biard, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Slave_Trade_by_Auguste_Francois_Biard.jpg Fuente 5. West Africa,.1660, https://www.slavevoyages.org/resources/images/category/Places/4 Sesión 4, momento 2, actividad 1. Fuente 1. Poema sobre la trata transatlántica, ‘La Travesía del Atlántico’ de Robert Hayden, https://quebecmnemosine.blogspot.com/2020/05/la-travesia-del-atlantico-de-robert.html
--------------------	---

	Fuente 2. Poemas y cantos, Lucia Dominga https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Lucia_Dominga_Molina Fuente 3. Poemas de Phillis Wheatley, primera escritora afroamericana, https://www.isliada.org/poetas/phillis-wheatley/ Fuente 4. Imagenes tomadas de https://www.slavevoyages.org/
--	---

3.10.5. Sesión 5.

LA AGENCIA DE LOS ESCLAVIZADOS	
Metaconcepto de pensamiento histórico	<i>Toma de perspectiva histórica (Historical perspective-Taking)</i>
Temática	La agencia de los esclavizados
EBC	- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación. - Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
Conceptos principales	- Perspectiva histórica - Esclavitud - Agencia
Objetivo	Reconocer las formas de resistencia y agencia de las personas esclavizadas en América, mediante la toma de perspectiva histórica a partir de fuentes primarias y secundarias, para comprender sus acciones, estrategias y decisiones dentro de su contexto histórico y social, evitando anacronismos y juicios desde una visión contemporánea
Descripción detallada de la sesión 5	
Momento 1: Introducción a la	Actividad Inicial: Poniéndose en los zapatos del otro (1 hora)

Perspectiva Histórica y Contexto de la Esclavitud tiempo estimado: 1 hora	Se dividirá a los estudiantes en grupos pequeños y se asignará una situación determinada para que la interpreten en un "role-playing". Esta situación tendrá inmerso el contexto, los personajes, sus características físicas y psicológicas (Anexo 11) . La idea es que se identifiquen a través de los personajes asignados a cada uno, las diferentes perspectivas de la situación; por ejemplo, si es un comercio de esclavos, la perspectiva de un comerciante de esclavos, de una persona esclavizada y de un comprador. Al final de cada interpretación, los estudiantes espectadores discutirán: - ¿Cuál es la situación? - ¿Cuáles son los personajes? - ¿Cuáles son sus características físicas y psicológicas? - ¿Cuáles son las distintas perspectivas que podemos identificar en la situación? Se conducirá una discusión sobre cómo diferentes personas pueden haber visto e interpretado un mismo evento de manera diferente, introduciendo el concepto de "perspectiva histórica" como la capacidad de entender las motivaciones, creencias y emociones de personas en el pasado según su contexto. Además, se introducirá el término de "agencia".
Momento 2: Análisis de Fuentes Primarias desde la Perspectiva de las Personas Esclavizadas Tiempo estimado: 2 horas	Actividad 1: exploración y análisis de fuentes primarias (1 hora) Se le proporcionará a los estudiantes diferentes fuentes primarias que reflejen las voces y experiencias de las personas esclavizadas (Anexo 12) y se distribuirán en distintas partes del salón. Se dará a cada estudiante un tiempo determinado para que analicen cada una de las fuentes con las siguientes preguntas: ● ¿Quién creó la fuente y cuál era su perspectiva? ● ¿Qué formas de resistencia o agencia se observan? ● ¿Cómo muestra esta fuente la visión y experiencia de las personas esclavizadas en su contexto? Al terminar, los estudiantes compartirán lo que analizaron individualmente en un círculo en el salón. Actividad 2: Toma de perspectiva histórica (1 hora) Se pedirá a los estudiantes que escojan una de las fuentes y escriban un breve relato desde la perspectiva de una persona esclavizada, utilizando los detalles de una de las fuentes mencionadas para dar autenticidad a su relato. Se explicará que esto les ayudará a ponerse en el lugar de los actores históricos, tomando en cuenta su contexto, por lo cual deben evitar juzgar desde un punto de vista contemporáneo.

	Este relato debe ser en primera persona, y debe evocar el contexto, la situación y la perspectiva (psicológica, emocional, social) del personaje.
Momento 3: Reflexión auditiva Tiempo estimado: 1 hora	Actividad final: Inmersos en el contexto (1 hora) Se pedirá a los estudiantes que se sienten en el suelo del aula y que cierren los ojos. Se les pondrá un audio sobre un relato de Eduardo Galeano tomado de la colección “Memorias de fuego - negros” de la Radioteca del MEN (Anexo 13). En base a este relato, se pedirá que en grupos realicen una representación artística (dibujo, pintura, etc) que manifieste lo expuesto en el relato y la perspectiva de los agentes mencionados. Cada grupo debe pegar su representación en alguna pared del salón como una exposición de arte. Luego, se reflexionará sobre qué representa cada una de ellas con distintas opiniones. Para terminar, tomando en cuenta lo visto en la sesión, se cerrará con dos preguntas reflexivas: 1. ¿Por qué es importante entender la perspectiva y agencia de las personas esclavizadas? 2. ¿Cómo nos ayuda esto a comprender mejor la historia de la esclavitud y su impacto en el presente?
Evaluación	- Participación individual en discusiones (formativa) - Análisis en grupo (formativa) - Análisis individual (formativa) - Relatos escritos (sumativa) - Reflexiones finales (formativa)
Espacio y tiempo a emplear	Se realizará dentro del aula de clase. Una sola sesión constará de 4 horas divididas en dos días de dos horas cada uno. En la primera hora realizará el momento 1, en la segunda y tercera hora el 2 y en la última hora se hará el momento 3.
Recursos y materiales	Fuentes primarias sobre la esclavitud, hojas para escritura reflexiva, Imágenes, relatos o mapas sobre la esclavitud en América; pizarra o proyector para discusión.
Fuentes utilizadas	Sesión 5, momento 1, actividad 1

	Fuente 1. Comerciante de esclavizados, https://www.worldhistory.org/image/13904/slaves-waiting-for-sale-by-eyre-crowe/ Fuente 2. Esclavizados, Grupo de hombres y mujeres que son llevados a un mercado de esclavos Wellcome, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group_of_men_and_women_being_taken_to_a_slave_market_Wellcome_V0050647.jpg Fuente 3. Esclavizados en muelle, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Slave_Trade_by_Auguste_Francois_Biard.jpg Fuente 4. Esclavizados de Haití liberándose, <i>Batalla en Santo Domingo</i>, cuadro de Januarius Suchodolski sobre un choque entre tropas polacas al servicio de Francia y rebeldes haitianos. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_for_Palm_Tree_Hill.jpg Fuente 5. Comercio árabe de esclavos, Zanguebar, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slaves_ruvuma.jpg Sesión 5, momento 2, actividad 1 Fuente 1. Artículo que contiene citas textuales de casos de esclavizados en Sudia,
--	--

	https://www.teseopress.com/criminalidadesdireitojusticanomundoiberico/cha-pter/la-fuga-de-esclavizados-en-el-rio-de-la-plata/
Fuente	2. Biblioteca digital hispanica, https://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000059736
Fuente	3. Fondo negros y esclavos, archivo general de la nacion, https://www.archivogeneral.gov.co/consulte/negros-y-esclavos
	Sesión 5, momento 3, actividad final.
	Fuente 1:
	https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos-agrupaciones/coleccion/memorias-del-fuego-negros/

3.10.6. Sesión 6.

SECUELAS DE LA ESCLAVITUD EN LA ACTUALIDAD	
Metaconcepto de pensamiento histórico	<i>Dimensión ética (The Ethical Dimension)</i>
Temática	Secuelas de la esclavitud en nuestra vida cotidiana
EBC	- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. - Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...
Conceptos principales	- Dimensión ética - Esclavitud - Discriminación - Racismo
Objetivo	Analizar las secuelas de la esclavitud en la vida cotidiana contemporánea desde una dimensión ética, identificando injusticias, desigualdades y prácticas discriminatorias que persisten en las estructuras sociales, políticas y económicas actuales, para reflexionar sobre la responsabilidad histórica y moral de las sociedades y la importancia de promover la justicia social y la equidad.

Descripción detallada de la sesión 6	
Momento 1: Introducción a la Dimensión Ética y el Legado de la Esclavitud tiempo estimado: 1 hora	Actividad inicial: Discusión en torno a la ética en la historia (20 min) Se comenzará la clase con una pregunta generadora: “¿Es posible juzgar las acciones del pasado con los valores del presente? ¿Qué desafíos enfrentamos al hacerlo?”. Posteriormente, se hará la introducción al concepto de Dimensión Ética. Se explicará a los estudiantes que el concepto de "dimensión ética" en el pensamiento histórico se refiere a la necesidad de evaluar los hechos históricos no solo desde el punto de vista de lo que ocurrió, sino también desde una perspectiva moral. Sin embargo, esta evaluación debe tener en cuenta los valores y creencias de la época en la que ocurrieron los hechos. A partir de esto se planteará una discusión en la que los estudiantes reflexionen sobre las acciones morales relacionadas con la esclavitud. Se planteará estas preguntas para la discusión: - ¿Cómo fue justificada la esclavitud en su momento? - ¿Por qué sigue siendo relevante evaluar las secuelas de este fenómeno? Actividad 2: Conexión con el presente (40 min) Se planteará a los estudiantes una conexión con el tema de las secuelas actuales. En este caso, explicando cómo las estructuras de poder, desigualdad y discriminación creadas durante la esclavitud continúan influyendo en nuestras sociedades, a menudo de maneras invisibles pero persistentes. Para esto, se les pedirá que propongan algunos ejemplos contemporáneos que dejen en evidencia las secuelas de la esclavitud. La idea es que los mismos estudiantes construyan conocimiento a través de sus experiencias, las experiencias de personas cercanas o que hayan conocido. Se llevará una caja llamada “el buzón de las experiencias”. En este buzón, cada estudiante va a escribir en una hoja de papel alguna situación de desigualdad o discriminación que haya contemplado consigo mismo o con otras personas cercanas (tales como los casos de desigualdad racial, discriminación en el mercado laboral, acceso desigual a la educación o la salud, y violencia racial en el contexto de la vida cotidiana). Se sacarán algunas experiencias al azar del buzón y se planteará cómo, teniendo en cuenta las bases, causas y consecuencias de la esclavitud, estas experiencias pueden estar o no conectadas con las secuelas que esta deja.
Momento 2: Análisis	Actividad 1: Análisis de estudios de caso (1 hora)

de Injusticias y
Desigualdades en la
Vida Cotidiana

Tiempo estimado:
2 horas

Se dividirá a los estudiantes en 4 grupos y se proporcionará a cada grupo un estudio de caso relacionado con las secuelas de la esclavitud (Anexo 14). Los estudios de caso estarán divididos de la siguiente manera:

- Desigualdades en el mercado laboral entre afrodescendientes y otros grupos.
- La persistencia de estereotipos raciales y su impacto en la cultura popular.
- Problemas de acceso desigual a la salud y la educación para comunidades afrodescendientes.
- Movimientos sociales recientes (como Black Lives Matter) que luchan contra la violencia policial y la discriminación racial.

Se les pedirá que realicen un texto argumentativo de una página en el que evidencien y justifiquen lo siguiente:

- ¿Cómo se manifiesta la desigualdad o la discriminación en este caso?
- ¿Qué elementos históricos de la esclavitud podrían haber contribuido a esta situación actual?
- ¿Qué responsabilidades éticas tienen las sociedades actuales para abordar estas injusticias?

Actividad 2: Creación de propuestas de acción (1 hora)

Se reflexionará sobre la responsabilidad histórica y moral de las sociedades actuales en relación con las secuelas de la esclavitud. Se abordarán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ha afectado la esclavitud a las estructuras sociales y económicas actuales?
- ¿Qué responsabilidad tienen las generaciones actuales en reparar los daños causados por la esclavitud?
- ¿Qué se puede hacer a nivel personal, comunitario y global para combatir las secuelas de la esclavitud?

Posteriormente, los grupos tomarán en cuenta sus estudios de caso y sus reflexiones. Se les compartirán algunos derechos y deberes constitucionales que apelen a estos casos. En los mismos grupos, los estudiantes diseñarán propuestas de acción que representen la responsabilidad histórica y moral de las sociedades contemporáneas para remediar las secuelas de la esclavitud, teniendo en cuenta el caso dado. Pueden pensar en proyectos educativos, campañas de concienciación sobre la igualdad racial, o colaboraciones con organizaciones que trabajan por la justicia social.

Al final, cada grupo presentará su propuesta, detallando cómo podría contribuir a mitigar las secuelas de la esclavitud y promover la equidad

	en la vida cotidiana.
Momento 3: Recopilación e integración de los metaconceptos Tiempo estimado: 1 hora	Actividad de cierre final: Creación de un Portafolio de Pensamiento Histórico sobre la Esclavitud (1 hora) Los estudiantes trabajarán en equipos para conformar un portafolio final que recopile evidencias y análisis de las seis sesiones trabajadas anteriormente. Se les entregará a cada uno una carpeta, materiales como colores y lápices, y 10 hojas de block. Pueden hacer uso de todo lo trabajado a lo largo de las sesiones. El portafolio debe incluir un apartado para cada sesión, y dentro de cada uno se deben incluir ejemplos concretos relacionados con la habilidad de pensamiento histórico, la trata tras atlántica, la esclavitud y su impacto histórico y contemporáneo. Este portafolio debe incluir lo siguiente: 1. Una reflexión escrita sobre por qué la esclavitud sigue siendo un tema importante hoy en día. Deben conectar este concepto con problemas contemporáneos, como el racismo, la desigualdad y los derechos humanos. 2. Un análisis de una fuente primaria relacionada con la esclavitud (cartas, testimonios, documentos oficiales) de las que se usaron en sesiones anteriores, mostrando lo que revela la fuente sobre las experiencias de las personas esclavizadas. 3. Un diagrama que muestre las principales causas de la esclavitud y sus múltiples consecuencias, incluyendo aspectos sociales, económicos y políticos. 4. Una línea de tiempo que muestre cómo la esclavitud ha evolucionado desde su establecimiento hasta su abolición formal, y señalar elementos de continuidad, como la discriminación racial que persiste en el presente. 5. Una representación artística desde la perspectiva de una persona esclavizada, tomando en cuenta sus experiencias de resistencia y agencia (un relato, un poema, un dibujo, etc). 6. Una reflexión ética sobre la responsabilidad histórica de las sociedades actuales para abordar las secuelas de la esclavitud, proponiendo acciones o cambios que promuevan la justicia social y la equidad. Tendrán una hora para terminarlo y entregarlo.
Evaluación	- Participación en discusiones y actividades orales (formativa) - Análisis de estudio de caso en texto argumentativo (formativa) - Propuesta de acción (formativa) - Portafolio (Sumativa)
Espacio y tiempo a	Se realizará dentro del aula de clase. Una sola sesión constará de 4 horas

emplear	divididas en dos días de dos horas cada uno. En la primera hora realizará el momento 1, en la segunda y tercera hora el 2 y en la última hora se hará el momento 3.
Recursos y materiales	Hojas de papel, colores, marcadores, carpeta, fuentes sobre estudios de caso.
Fuentes utilizadas	Sesión 6, momento 2, actividad 1 Fuente 1, Palenque https://www.goethe.de/ins/co/es/kul/sup/fot/20881518.html https://www.senalcolombia.tv/cultura/san-basilio-palenque-benkos-bioho-historia-importancia-afrocolombianidad Fuente 2, arquitectura y construcciones https://www.nationalgeographicla.com/viajes/2021/03/monumentos-impacto-global-esclavitud Fuente 3, día internacional de las víctimas de esclavitud, https://convergenciagnoa.org/dia-internacional-de-rememoracion-de-las-victimas-de-la-esclavitud-y-la-trata-transatlantica-de-esclavos/ Fuente 4, https://www.dejusticia.org/la-esclavitud-es-un-trauma-fundacional/ Fuente 5, https://coljuristas.org/columnas_de_opinion/la-manifiesta-herencia-de-la-esclavitud Fuente 6, https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/dia-afrocolombianidad-2021-herencia-africana

Con esta unidad se puede evidenciar cómo a lo largo de las actividades, se promueve el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la adquisición de conocimientos que fortalecen el aprendizaje integral. Los aprendizajes que se obtienen a partir de esta no solo fomentan el pensamiento crítico y reflexivo, sino que también preparan a los estudiantes para aplicar lo aprendido en su vida diaria. Cabe poner en evidencia su aplicación y explorar sus posibilidades para lograr evidenciar el alcance que esta pueda lograr.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se concluye que la implementación de la CEA no solo tiene un valor pedagógico, sino también ético y social. En este sentido, este trabajo propone que la enseñanza de estos temas, con un enfoque en la historia de la esclavitud, no debe limitarse a un relato nacionalista, sino que debe abrirse a narrativas que reconocen la violencia histórica y promueven la inclusión. En este sentido, la implementación de la CEA es un paso clave para superar las barreras históricas que han marginado la historia y la cultura afrocolombiana en el sistema educativo nacional.

Desde la promulgación de la Constitución de 1991, y posteriormente con la Ley 70 de 1993, se han reconocido los derechos de las comunidades afrodescendientes en Colombia, incluyendo el derecho a una educación que visibilice sus contribuciones históricas, culturales y sociales. Sin embargo, a pesar de estos avances en el plano legal, la realidad educativa muestra que la aplicación de la CEA ha sido limitada, fragmentada y, en muchos casos, inexistente en los planes de estudio, debido a barreras estructurales en el currículo y la formación docente. Este trabajo se sitúa dentro de este contexto, planteando la necesidad urgente de integrar efectivamente la CEA en la enseñanza de la historia, con el fin de promover una mayor conciencia histórica y una educación más inclusiva, teniendo como eje fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para reflexionar sobre el pasado desde una perspectiva crítica y ética, y para combatir el racismo y la discriminación en el presente.

De esta manera, uno de los principales aportes del trabajo es el diseño de una unidad didáctica que permite a los docentes trabajar de manera práctica con la CEA en el aula. Al centrar la secuencia didáctica en la trata trasatlántica y la esclavitud, el estudio propone un enfoque que no solo analiza los hechos históricos, sino que también promueve una reflexión crítica sobre las consecuencias de estos procesos en la actualidad. Este enfoque busca que los

estudiantes comprendan las dinámicas de poder y opresión que han moldeado la historia afrocolombiana y cómo estas continúan afectando las estructuras sociales y culturales del país.

Además, este trabajo subraya la importancia del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes como una herramienta clave para la transformación educativa. Los seis conceptos del pensamiento histórico, propuestos por Peter Seixas, son fundamentales en este proceso. Estos conceptos incluyen la relevancia histórica, la evidencia histórica de fuentes primarias, la continuidad y el cambio, la causa y consecuencia, la toma de perspectiva histórica y la dimensión ética. Cada uno de estos conceptos permite que los estudiantes no solo aprendan hechos históricos, sino que desarrollen una comprensión profunda y crítica de los procesos históricos, conectando el pasado con el presente.

Así mismo, en el diseño de la secuencia didáctica, cada uno de estos conceptos se vincula con el estudio de la trata trasatlántica y/o la esclavitud, permitiendo a los estudiantes analizar este proceso histórico desde diferentes ángulos. Por ejemplo, el concepto de relevancia histórica ayuda a los estudiantes a identificar por qué la trata trasatlántica es un evento crucial en la historia mundial y cómo ha impactado profundamente en la conformación de las sociedades afrodescendientes en América Latina. A través del análisis de fuentes primarias, como documentos históricos y testimonios, los estudiantes pueden comprender la evidencia histórica de la esclavitud y cómo los historiadores construyen narrativas basadas en estas fuentes.

Por otro lado, los conceptos de continuidad y cambio, y causa y consecuencia permiten a los estudiantes entender cómo la esclavitud fue un proceso que no terminó con la abolición, sino que dejó profundas secuelas sociales, económicas y políticas que aún persisten en la actualidad. De esta forma, el análisis de la trata trasatlántica no se limita a un evento histórico

aislado, sino que se presenta como un proceso continuo que ha influido en las estructuras de poder y en las relaciones sociales en Colombia y el mundo.

Adicionalmente, el concepto de toma de perspectiva histórica es especialmente relevante para promover la empatía y la comprensión de las vivencias de las personas esclavizadas. Los estudiantes son alentados a ponerse en el lugar de los actores históricos, comprendiendo las circunstancias en las que vivían y las decisiones que tomaban, evitando caer en el "presentismo", que es juzgar el pasado con valores contemporáneos. Finalmente, la dimensión ética invita a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones morales de la historia de la esclavitud y cómo estos eventos deben influir en las decisiones actuales sobre justicia social, igualdad y derechos humanos.

Por otra parte, uno de los principales obstáculos señalados en este trabajo es la falta de una aplicación coherente y efectiva de la CEA en las aulas. A pesar de los esfuerzos por parte de las instituciones educativas y las políticas públicas, la realidad es que muchos docentes no cuentan con las herramientas ni la formación adecuada para enseñar la historia afrocolombiana de manera inclusiva y crítica. Este problema se agrava por la prevalencia de un enfoque eurocéntrico en los currículos de historia, que minimiza o ignora las contribuciones de las comunidades afrodescendientes y otras minorías étnicas.

Este trabajo resalta la necesidad de formar a los docentes en los conceptos y metodologías del pensamiento histórico, así como en la historia de las comunidades afrodescendientes. Solo a través de una formación adecuada, los maestros podrán superar las barreras estructurales y epistemológicas que perpetúan la marginalización de la historia afrocolombiana en el aula. Además, es fundamental que se diseñen recursos pedagógicos y didácticos que apoyen a los docentes en la implementación de la CEA, como el que se presenta en este trabajo.

Más allá de su valor pedagógico, este trabajo destaca el papel de la enseñanza de la historia como una herramienta de justicia social. La inclusión de la historia afrocolombiana en los planes de estudio no solo es una cuestión de visibilización, sino también de reparación y reconocimiento. La enseñanza de la trata trasatlántica y la esclavitud debe ser una oportunidad para que los estudiantes comprendan las raíces históricas del racismo y la discriminación que persisten en la sociedad actual, y para que desarrollen una conciencia crítica que les permita actuar en contra de estas injusticias.

El estudio de la trata trasatlántica y la esclavitud ofrece una oportunidad única para que los estudiantes se enfrenten a "historias difíciles", es decir, a aquellos eventos históricos que son dolorosos, conflictivos o controvertidos, pero que son esenciales para comprender la complejidad de la historia. Al analizar estos eventos desde una perspectiva ética, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de la importancia de la memoria histórica y del papel que juegan las narrativas del pasado en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En suma, este trabajo pone en evidencia que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos tiene un enorme potencial para transformar la enseñanza de la historia en Colombia, promoviendo una educación más inclusiva, crítica y reflexiva. La unidad didáctica diseñada en este estudio proporciona un marco práctico para que los docentes integren la CEA en sus aulas, utilizando los conceptos de pensamiento histórico para guiar a los estudiantes en el análisis de la trata trasatlántica y la esclavitud. A pesar de los desafíos que persisten, la implementación efectiva de la CEA es una herramienta clave para combatir el racismo y la discriminación en el sistema educativo, y para promover una mayor conciencia histórica y justicia social en las futuras generaciones.

5. Referencias bibliográficas

5.1. Fuentes primarias

LEY 70 DE 1993 (Agosto 27), "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. El Congreso de Colombia",
<https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%2070%20de%201993.pdf>

DECRETO 1122 DE 1998 (junio 18) “por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.”
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>

Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares de las ciencias sociales, 2002,
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, 2004,
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Derechos Básicos de Aprendizaje, 2017,
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

5.2. Fuentes secundarias

Al Badri, S. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 5, 73-83.

Álvarez Sepúlveda, Humberto Andrés. "Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico." *Revista de Ciencias Sociales* 26, no. especial 2 (2020): 442-459. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/34138/35980>

Anastasio, M., Colman, M., Sarti, C., Pappier, V. Miradas sobre la esclavitud en la escuela primaria. Una experiencia llevada a cabo en 5to año en el área de Ciencia Sociales. *Tejiendo sentidos : escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural* (2020): 131-142. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/167006>

Arteaga, Blanca, y Sandra Camargo. "Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica." *Revista Tempo e Argumento* 6, no. 13 (2014): 110-140.

Åström, Henrik & Anders Persson. "Controversial Issues and the Nature of History: Teachers' Views on Controversial Historical Issues in Swedish Lower Secondary School." *History Education Research Journal* 20, no. 1 (2023): 1-15.

Barca, Isabel. "El enfoque de la Educación Histórica: líneas y (re)interpretaciones." En *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 43-83. Cali: Universidad ICESI y Universidad del Valle, 2021.

Bernal Valdés, Leyani, y Francisco Alberto Pérez Piñón. "Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia: Una revisión necesaria." *Debates por la Historia* 11, no. 1 (2023): 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

Borries, Bodo. *Jovens e consciência histórica*, Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Brusa, Antonio, y Luigi Cajani. 2013. «África Y La Historia Mundial: Las Dificultades historiográficas Y didácticas De Una Adecuada contextualización». *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, abril. <https://doi.org/10.7203/dces.2445>.

Caicedo Antonio, Castillo Elizabeth. *Racismo escolar, debates educativos y crónicas*. Editorial Universidad del Cauca, 2022.

Caicedo Antonio, Castillo Elizabeth. El racismo en la escuela se llama el lápiz “color piel”. *Hexágono Pedagógico Revista Científica Virtual de Pedagogía*, N.1 (2015): 142-151.
<https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/664>

Caicedo Antonio, Castillo Elizabeth. La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1) (2018):139-149,
<http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/194>

Caicedo Ortiz. *La catedra de estudios afrocolombianos, como proceso diaspórico en la escuela*. *Pedagogía y Saberes* No. 34 (2011): 9-21,
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/765>

Chakrabarty, Dipesh. "Una pequeña historia de los Estudios Subalternos." En *Repensando la subalternidad: Miradas críticas desde/sobre América Latina*, editado por Pablo Sandoval, 87-112. Lima: Enviación Editores-Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2010.

Chapman, Arthur. *Desenvolvendo o Pensamento Histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas*, Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Castillo Elizabeth. “La letra con raza entra”. Racismo, textos escolares, ye escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, No.34 (2011): 61-73.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/779>

Castroviejo. Una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en educación secundaria. *Revista de Didácticas Específicas*, nº 10 (2014): 83-101. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661909>

Delgado García, Montealegre Diaz, y Vanegas Sánchez. Racismo discursivo de la élite en los textos escolares sobre lengua castellana en Colombia. Tesis de pregrado en línea de investigación, Universidad de la Salle, 2005.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2262&context=lic_lenguas

Díaz, Rafael. "El lugar y el no lugar de África en los textos escolares en Colombia". En: *Diáspora Africana: Retos para la cimentación de su patrimonio*. Editado por Martha Machado, 387-397. Amsterdam y Cali: National Institute for the Study of Dutch Slavery and its Legacy (NINSEE) y Universidad del Valle. 2012.

Domínguez Castillo, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber, Serie Didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

Erdmann, Elisabeth. *Facing-Mapping-Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011.

Egea, Alejandro. Arias, Laura. "¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios" *Educação e Pesquisa*, vol. 44. (2018): 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>

Epstein, Terrie, y Carla L. Peck. *Teaching and learning difficult histories in international contexts*. Nueva York , Routledge, 2017.

Euraque, Darío y Martinez, Yesenia. "África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. Anuario de Estudios Centroamericanos". *San José de Costa Rica*, n° 39,(2013): 3-39.

García, Maria J., y Castro, Ana M. 2017. La investigación en educación. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. p. 13-40.

García-Vera. Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79) (2018): 135-170. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/8918>

Gomez-Fierro. *Propuesta para abordar la esclavitud en una clase de física. PAIDEIA*, No. 28. (2023) 59-70. <https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3585>

Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche. "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI." *Revista Tempo e Argumento* 6 no. 11 (2014): 5-27. doi:10.5965/2175180306112014005.

Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Pedro Millares Martínez. "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España." *Revista de Estudios Sociales*, no. 52 (2015): 52-68.

Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño y Pedro Miralles. "Propuestas para promover el pensamiento histórico." 2018. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>.

Gómez Carrasco, Cosme Jesús, y Pedro Miralles. "Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar." *Educatio Siglo XXI* 36.1 (2018): 255-258.

González, María Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. 1ª ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Educación no. 24 (2018).

Guerrero Bejarano, María Auxiliadora. "La investigación cualitativa." *INNOVA Research Journal* 2016, Vol 1, No. 2, 2 (2016).

Harris, Lauren McArthur, y Brian Girard. "Instructional significance for teaching history: A preliminary framework." *The Journal of Social Studies Research* 38.4 (2014): 215-225.

Hunt, Martin. "Teaching historical significance". En *Issues in history teaching*. Routledge, 2012.

Ibagón Martín, Nilson Javier, y Andrea Minte. "El pensamiento histórico en contextos escolares." *Revista Zona Próxima* no. 232 (2019): 107-131. doi:10.17227/rce.num79-10935 http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442019000200107&script=sci_arttext

Ibagón, Martín. "La enseñanza de la historia de África en el currículo oficial de Ciencias Sociales Colombiano". *Revista Tempo Espaço Linguagem (TEL)*, v. 10, n.1 (2019):9-30, https://www.researchgate.net/publication/334176926_La_ensenanza_de_la_historia_de_Africa_en_el_curriculo_oficial_de_Ciencias_Sociales_Colombiano

Ibagón, Nilson. "La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes". *Revista Plumilla Educativa*. 15. (2015): 11-22.

Ibagón Martín, Nilson. *Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016.

Ibagón Martín, Nilson Javier. "Historia por enseñar, historia enseñada e historia aprendida." *Historia y Espacio* 15 no. 53 (2019): 9-18. Doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>

Ibagón Martín, Nilson. "Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia". En *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos*, 2021.

Ibagón Martín, N., Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado, Robin Castro Gil, eds. *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Colección A Contraluz, vol. 1. Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>

Ibagón Martín, N., Rafael Silva Vega, Álvaro Echeverry y Robin Castro Gil. *Afrontar los Pasados Controversiales y Traumáticos: Aproximaciones desde la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia*. Cali: Universidad del Valle, 2021.

Ibagón Martín, Nilson Javier, y Pedro Miralles Martínez. "Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 24 (2022).

Martins, Eceder. "Historia, historiografía e investigación en Educación Histórica". En *Educación Histórica para el siglo XXI Principios epistemológicos y metodológicos*, Cali: Universidad Icesi/ Universidad del Valle, 2021.

Massone y Muñiz. Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1 (2017): 121-138. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zfJbh9YL8ns3fsznmTGCPfz/?format=pdf&lang=es>

Meneses Copete. La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 18 No. 27 (2016): 35-66, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86948470003.pdf>

Meneses Copete. Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, Vol. 18 Núm. 1 (2013): 45-63. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5717>

Mena García. La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe, Barranquilla*, No.15 (2009): 105-121. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/95

Mena, Isabel. *Propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza de la historia de África y sus descendientes en Colombia*. Colombia: USAID/OIM, 2021.

Mena, Isabel. "Indagando el racismo interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá". En *Escuela, identidad y discriminación*. Coordinado por Néstor López, 149-164. Buenos Aires: Instituto internacional de planeamiento, 2011.

Moreno-Vera, Juan Ramón. "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos." *Actualidades Pedagógicas*, no. 72 (2018): 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

Murrieta, Gladys Verónica Ronquillo, et al. "Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes." *Journal of Science and Research* 8.III CISE (2023): 256-273.

Nordgren, Kenneth. "How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture." *Theory & Research in Social Education* 44.4 (2016): 479-504.

Lee, Peter. "Historical Literacy: Theory and Research." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5 no. 1 (2004) : 29-40.

Lévesque, Stéphane. "Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of" historical significance". *Canadian Social Studies* n° 39.2 (2005).

Osborne, Ken. "'To the Past': Why We Need to Teach and Study History." En *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, editado por Ruth W. Sandwell, 103-131. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

Palacios Mena, Nancy, Daniel Corredor Vallejo, y Johann Díaz Marín. "El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria: Una tarea necesaria para la educación en Colombia." *Memoria Académica*, no. 06 (2022). ISSN: 2619-4597. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Posada, José. "La enseñanza de la historia: retos y perspectivas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 6, no. 2 (julio-diciembre 2010): 179-203. Manizales: Universidad de Caldas. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048009.pdf>

Popa, Nathalie. "A consciência histórica e a didática da história no Canadá." *Revista História Hoje* 10.20 (2021): 178-202.

Prats, Joaquim. "Combates por la historia en la educación." *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (2016): 145-153.

Prats, Joaquim, y Joan Santacana. "Principios para la enseñanza de la Historia." En *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, 13-33. Barcelona: Graó, 2001.

Rojo Jiménez. El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 43 (2023): 453-468. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/32710>

Sáiz Serrano, Jorge. "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes." *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2013): 43-66. ISSN 0214-4379.

Sáiz Serrano, Jorge. "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico." *Ensayos* no. 29 (2014.): 83-99. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>.

Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López Facal. 2015. "Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria." *Revista de Estudios Sociales*, no. 52 (2015): 87-101. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9042>.

Santisteban Fernández, Antoni. "La formación de competencias de pensamiento histórico." *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban Fernández, Antoni, y Carles Anguera Cerarols. "Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro." *Clío y Asociados* no. 18-19 (2014): 249-267.

Santisteban Fernández, Antoni. "Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años." *Diálogo Andino*, no. 53 (2017): 87-99.

Seixas, Peter y Carla Peck. "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps." *Canadian Journal of Education* 31, no. 4 (2008): 1015-1038.

Seixas, Peter. "Theorizing Historical Consciousness." En *Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, Jorn Rusen, 10-23. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

Seixas, Peter, y Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.

Seixas, Peter. "A Model of Historical Thinking." *Educational Philosophy and Theory* (2015): 1-13. doi:10.1080/00131857.2015.1101363.

Shemilt, Denis. *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.

Schmidt, Maria. "El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate." *Historia y Espacio* 15.53 (2019): 21-41.

Soler, Sandra. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia". *Discurso & Sociedad*, 2 (2008): 642-678, [http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n03/DS2\(3\)Soler.pdf](http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n03/DS2(3)Soler.pdf)

Soto, Alberto, María Jiménez, y Daniel Mansilla. "Historias difíciles y experiencias afectivas: Una aproximación desde los estudiantes chilenos." *Educación y Humanismo* 26, no. 46 (2024): 199-221. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640>.

Tapia Chávez, Ana María Angélica. "Uso de contenidos sustantivos y metaconceptos históricos en narrativas históricas de estudiantes de la carrera de Educación Primaria." Tesis de maestría, Lima, Perú, 2021.

VanSledright, Bruce y Kimberly Reddy. Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento* 6, no. 11 (2014): 28-68.

Wassermann, Johan. "Learning about Controversial Issues in School History: The Experiences of Learners in KwaZulu-Natal Schools." *Journal of Natal and Zulu History* 29, no. 1 (2011): 131-157.

Zembylas, Michalinos, y Froso Kambani. "The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions." *Theory & Research in Social Education* 40, no. 2 (2012): 107-133.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

6. Anexos

Anexo 1. Lectura “El comercio de esclavos trasatlánticos” de Jake Thurman. Página 2-5.

Sesión 1, Momento 1, actividad 2.

Lectura 1: <https://pdf.ac/1h5eXP>

El comercio de esclavos trasatlánticos
Jake Thurman



PROYECTO WORLD HISTORY

Trata de esclavos precolombina (antes del siglo XVI d.C.)

Tras la colonización del Nuevo Mundo, los europeos abrieron la puerta a cambios fundamentales en la esfera política, social, económica y cultural de América. Muchos de estos cambios tuvieron consecuencias que cruzaron los océanos para incidir en las vidas y los medios de subsistencia de las personas en todo el mundo. Uno de los ejemplos más evidentes de esto fue el efecto drástico de la esclavitud de los humanos de África. Muchos académicos denominan actualmente a esto como un holocausto africano y un crimen en contra de la humanidad, sin exagerar. Se le conoce generalmente bajo el nombre de “comercio trasatlántico de esclavos”.

La esclavitud y el comercio de esclavos en la historia mundial se remontan a algunos de los primeros estados organizados y sociedades agrarias. Los atenienses tenían la esclavitud, al igual que los romanos, los asirios y los primeros estados de China e India. Tal como en Europa y Asia, la esclavitud existía en algunas partes de África antes de la participación de los europeos. En algunas sociedades africanas, el comercio de esclavos no fue una realidad histórica, fuere que se fundamentara en la guerra, deudas, obligación religiosa o castigo por crímenes. En virtud de este sistema, no se consideraba a los esclavos como propiedad, ya que más tarde serían parte del sistema trasatlántico. Estas formas tempranas de esclavitud en África percibían a los esclavos más como una clase social o denominación dentro de la sociedad. A menudo era posible para los esclavizados escapar a estados esclavos e integrarse a nuevas comunidades. En ocasiones, esto sucedía durante varias generaciones, ya que los hijos de los esclavos se consideraban libres. En otras instancias, era posible que una persona esclavizada obtuviera su libertad y fuera considerada miembro libre de la sociedad en la que estaba esclavizada. Por lo tanto, estas personas recién liberadas ya no estaban esclavizadas y podían integrarse en una nueva comunidad.

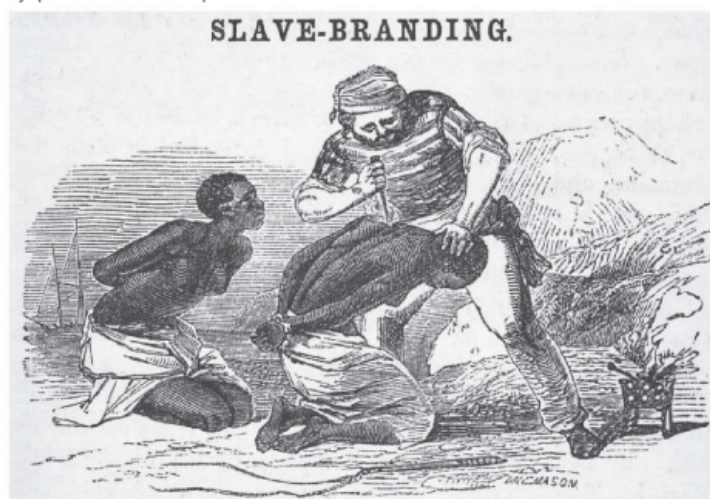
En el mundo musulmán de la Edad Media, la importación de esclavos de África se convirtió en algo habitual. Antes del siglo XVI, los esclavos eran comerciados en grandes cantidades desde África Oriental y a través del Sahara hacia el Medio Oriente. En este sistema había el doble de mujeres esclavas en relación a los hombres, mientras que la relación sería la opuesta en América. Esto se debe en gran parte a que las esclavas del mundo musulmán no estaban destinadas a ser utilizadas como trabajadoras ni a ser vistas como propiedad. Por el contrario, estas personas eran vistas como símbolos de estatus y trabajaban como esclavas sexuales en harenes y como sirvientes en viviendas y ejércitos. En ocasiones, algunas esclavas alcanzaron la prominencia en los imperios musulmanes. No debe pasarse por alto que la esclavitud sexual de las mujeres existió durante miles de años antes de que Europa se involucrara en la trata de esclavos. Sin embargo, muchos historiadores argumentan que la trata transatlántica de esclavos difería de estos sistemas anteriores tanto en escala como en el propósito y en el alcance de su violencia.



“La hermosa chica esclava en Berber” de Las maravillas del trópico por Henry Davenport Northrop, 1889. Dominio público.

Orígenes y resumen del comercio trasatlántico de esclavos (siglos XVI a XIX d.C.)

¿En qué se diferenció la trata transatlántica de esclavos de las formas anteriores de esclavitud? ¿Cómo y por qué ocurrió? ¿Qué significaba para las vidas de aquellos esclavizados? ¿Cuáles fueron las consecuencias para África, Europa y América? Todas estas preguntas merecen una consideración profunda, pero es importante comprender que este artículo es simplemente una descripción general. La esclavitud es una de las cosas más devastadoras a las que un grupo de humanos puede someter a otro grupo, y es un tema extremadamente complejo. La llegada de los europeos al continente americano provocó cambios importantes en los aspectos sociales, políticos, culturales, demográficos, económicos y ambientales del Hemisferio Occidental. Las necesidades y deseos de las élites determinaron cómo se explotaba la tierra y la mano de obra del Nuevo Mundo. Aunque en un continente diferente, el objetivo era apoyar el crecimiento económico de las comunidades europeas. El cambio a la agricultura de plantación en Brasil y el Caribe implicaban que el azúcar podía producirse y exportarse a una escala más grande. Esto generó una demanda por trabajo. Los españoles y portugueses no querían trabajar en los campos; ellos buscaban ser dueños de los campos. Las enfermedades habían eliminado poblaciones indígenas y la conversión al cristianismo causó que algunas poblaciones indígenas se eximieran de algunos tipos de trabajo forzado. Como resultado, los europeos buscaron en África una nueva fuente de trabajadores. Se consideró que los africanos eran aptos para trabajar en América porque no estaban familiarizados con la tierra y, por lo tanto, tenían menos probabilidades de escapar, eran en gran medida resistentes a las enfermedades europeas, estaban acostumbrados a trabajar en los trópicos y provenían de culturas agrícolas. Los académicos siguen debatiendo cuánto tuvo que ver la raza con la decisión inicial de los europeos para esclavizar a los africanos. Ciertamente a la altura de la trata de esclavos y en los siglos que siguieron, la noción de inferioridad racial era utilizada por los europeos para justificar la esclavitud de millones de africanos. Otras justificaciones incluían la religión y los conceptos de "civilización". Para los ingleses, por ejemplo, los paganos eran candidatos idóneos para la esclavitud. Discutían que la ausencia de creencias y comportamientos cristianos hacía inferiores a las personas y que carecían de la capacidad de ser "civilizados".



Marca de esclavos, 1853, New York Public Library. Por George Bourne, dominio público.

La trata de esclavos en el Atlántico comenzó poco después de la llegada de los españoles y portugueses a América. La ruta trasatlántica de la trata de esclavos africana probablemente comenzó con las incursiones de esclavitud de los portugueses de África al continente americano en 1526. Los primeros esfuerzos fueron copiados y acelerados por incursiones posteriores de los portugueses, británicos, franceses y neerlandeses. En total, aproximadamente 12,5 millones de africanos fueron llevados desde la costa de África a América, aunque unos 2,5 millones de ellos murieron durante el viaje. El enorme volumen y la violencia del comercio lo destaca de los tipos de esclavitud que existieron en etapas tempranas de la historia.

Los vínculos complejos entre las redes de traficantes de esclavos en África que intentan satisfacer la demanda de Europa llevaron a que muchos de esos 12,5 millones de humanos fueran sacados a la fuerza de África. Pero hubo otros africanos que se vieron obligados a la esclavitud a través de la guerra y el colapso social. La violencia del comercio era innegable, ya que los traficantes de esclavos de las costas viajaban tierra adentro y usaban su ventaja militar para aprovecharse de las sociedades agrícolas más pequeñas y de sus poblaciones. Es cierto que muchos de los que esclavizaban eran africanos. Sin embargo, la demanda europea y fuerza económica lideraron el comercio y aumentaron al máximo su volumen. Europa tenía la demanda, los comerciantes de las costas de África tenían la oferta, por lo que la esclavitud se convirtió en un negocio importante. A medida que los traficantes de esclavos proporcionaban más esclavos a las colonias europeas en América, muchas de las comunidades en África simplemente colapsaron. Tanto los africanos como los europeos citaban factores como la economía, la religión y las divisiones raciales y étnicas para justificar la esclavitud de millones de personas en función de variables como la economía, la religión y las divisiones raciales y étnicas.

Las élites africanas comprometieron a sus ejércitos en la guerra con los pueblos vecinos. Si bien este tipo de cosas ocurrió en otros sectores del mundo, la demanda europea por mano de obra esclava aumentó significativamente la guerra dentro de África. Por ejemplo, cuando el Imperio Oyo de África Occidental derrotó a sus rivales en los estados yoruba del sur, se beneficiaron del botín de esa victoria vendiendo a sus cautivos como esclavos. La victoria política se convirtió también en algo gratificante en el ámbito económico, una especie de bonificación gracias a la trata de esclavos. Los Oyo no habrían considerado esta venta de su "gente" a una tortura y esclavitud perpetua (sin fin), ya que los yoruba eran sus enemigos. A cambio de suministrar esclavos, a las élites africanas se les pagaba con una variedad de productos manufacturados que incluían armas, textiles de algodón, vidrio y productos alimenticios elaborados con el mismo azúcar que cultivaban los esclavos en América. Esto tuvo un drástico impacto económico y político en África, que impulsó a muchos a participar del comercio. Desde el punto de vista europeo, la mano de obra esclava era crucial para la producción económica y aumento de la riqueza. La expansión de la agricultura de plantación desde Brasil al Caribe impulsó la expansión del comercio de esclavos. Al término del comercio en el siglo XIX, más de ocho de cada diez africanos llevados a la esclavitud al continente americano habían desembarcado (llegado) a Brasil o a las islas del Caribe. El azúcar, que tanto trabajo requería y de tan compleja producción, gobernaba estas regiones. Los obreros africanos trabajaban de sol a sombra bajo condiciones extenuantes. Tan duro era este trabajo que la expectativa de vida promedio de un esclavo en Brasil era de solo veintitrés años. La alta tasa de mortalidad solo condujo a una demanda aún mayor de personas esclavizadas en Brasil.



El modelo del comercio triangular. Por SimonP, CC BY-SA 3.0.

La ruta americana de comercio entre Europa, América y África se enfocó en el cultivo de materias primas y cultivos comerciales para enviarse a mercados y productores en Europa. La riqueza generada por las plantaciones de azúcar se usó luego "para preparar la bomba económica" (estimular la economía) en Inglaterra. Este ciclo involucró la inversión de este capital (dinero) en industrias que crearon los productos que la élite africana deseaba, que luego podrían intercambiarse por más esclavos. Dando origen de esta manera al comercio triangular.

Los europeos protegían a raja tabla sus derechos comerciales en África. Las economías mercantilistas deseaban asegurarse de que vendían y exportaban más de lo que compraban e importaban. El comercio de esclavos era la forma de hacerlo, llevando más dinero (oro y plata) del que jamás hayan visto las naciones europeas. Esta riqueza también contribuiría a provocar la Revolución Industrial, que comenzó por primera vez en la nación europea de Gran Bretaña.

Pasaje del Medio

La ruta del comercio triangular que unía África con América se llamaba Pasaje del Medio. Esta travesía que comprendía millas oceánicas comenzaba generalmente en puertos a lo largo de las costas occidentales de África. Allí es donde los traficantes de esclavos africanos y europeos intercambiaban bienes por esclavos. Allí es donde 12,5 millones de africanos que fueron capturados y esclavizados se embarcaban a la travesía. Como se discutió anteriormente, los esclavizados eran una mezcla diversa de diferentes comunidades étnicas del interior de África. Algunos de ellos eran transportados a más de 1.000 millas desde sus hogares en cautiverio por los esclavistas que llevaban armas de fuego europeas. Fueron secuestrados, vendidos y llevados hacia las costas para ser encerrados en prisiones parecidas a castillos, que todavía se pueden ver a lo largo de la costa de Ghana y otras naciones de África occidental. Fueron retenidos allí hasta que los barcos europeos navegaron hacia aguas cercanas. Estos castillos, conocidos como "Puntos sin retorno", fueron los últimos lugares en el continente que verían casi todos aquellos que entraban. Desde estas prisiones tipo castillos, se les ponía en embarcaciones con rumbo al otro lado del mundo. Las condiciones en estos barcos eran tan duras que el 15 por ciento de ellos moriría en el viaje de dos a tres meses. Confinados entre cubiertas por la noche, encadenados y apilados como equipaje, cada cautivo tenía menos espacio que un cuerpo en un ataúd. Se acumulaban las heces, orina y vómito. Cuando alguien moría, los comerciantes no se debían cuenta hasta la mañana, obligando a los vivos a compartir espacio con los muertos hasta que alguien abriera el pestillo. Existe relativamente poco acerca de estas travesías que no sea algo horrible de recordar. Debido a que las enfermedades podían acabar con toda la tripulación de un barco, las personas que mostrasen cualquier signo eran generalmente arrojados por la borda de la misma manera que los cuerpos.



Castillo de Cape Coast, Ghana. Esta fue una de las prisiones en donde se mantenían a los esclavos antes de ponerlos en barcos para zarpar hacia América. Por David Ley, CC BY-SA 3.0.

Anexo 2. Fuentes primarias sobre la trata de esclavos.

Sesión 1. Momento 2. Actividad 1.

Fuente 1, diagrama “del Brookes” 1788, composición de un barco esclavista

<https://historiasdelahistoria.com/2011/02/21/brookes-de-barco-de-esclavos-a-icono-abolicionista>

Fuente 2, 100 cartas de libertad en los protocolos notariales del siglo XVII,

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3959985/100%20cartas%20de%20libertad%20en%20los%20protocolos%20notariales%20del%20siglo%20XVII.pdf>

Fuente 3, Compilación de cartas de manumisión de esclavos en Cartagena, 1833-1844,

Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/d7fdb227-2517-4ad5-bbc5-d453a2b86a91>

Fuente 4, gran cantidad de fuentes documentales del Archivo General de la

República, https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia

Fuente 5, Una campaña de trata de personas a bordo del navío La Marie-Séraphique en 1769,

<https://www.banrepcultural.org/exposiciones/a-bordo-de-un-navio-esclavista-la-marie-seraphique/una-campa%C3%B1a-de-trata-de-personas-a-bordo-de-la-marie-seraphique>

Fuente 6, La historia del mago negro que escapó de la esclavitud por correo,

<https://www.nationalgeographic.es/historia/la-historia-del-mago-negro-que-escapo-de-la-esclavitud-por-correo>

Anexo 3: Fuentes para evidencia histórica

Sesión 2, momento 1, actividad 1.

Fuente 1. Datos y fuentes de los lugares de donde fueron extraídos los africanos esclavizados

<https://www.epdata.es/datos/esclavitud-mundo-datos-graficos/338>

Fuente 2. Testimonio de un esclavo: me llamo Moses Grandy,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098437_spa

Fuente 3. Ley 2 de 1851, (Mayo 21) sobre libertad de esclavos.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12623>

Fuente 4. Leyes nuevas de 1542, prohibición española de esclavizar a las comunidades originarias,

<https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/find?idAut=145917&archivo=10&tipoAsocAut=1&nomAut=Leyes+Nuevas+%281542%29>

Fuente 5. El Tratado de Tordesillas, 1494.

<https://www.cultura.gob.es/va/cultura/mc/bellasartes/conocemas/exposicion-virtual-presentacion/exposicion-virtual-secciones/tesoro-patrimonial/3tratado-tordesillas.html>

Anexo 4: Fuentes primarias sobre la esclavitud en América

Sesión 2, momento 1, actividad 1

Fuente 1. Datos y fuentes de los lugares de donde fueron extraídos los africanos esclavizados

<https://www.epdata.es/datos/esclavitud-mundo-datos-graficos/338>

Fuente 2. Testimonio de un esclavo: me llamo Moses Grandy,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098437_spa

Fuente 3. Ley 2 de 1851, (Mayo 21) sobre libertad de esclavos.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12623>

Fuente 4. Leyes nuevas de 1542, prohibición española de esclavizar a las comunidades originarias,

<https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/find?idAut=145917&archivo=10&tipoAsocAut=1&nomAut=Leyes+Nuevas+%281542%29>

Fuente 5. El Tratado de Tordesillas, 1494.

<https://www.cultura.gob.es/va/cultura/mc/bellasartes/conocemas/exposicion-virtual-presentacion/exposicion-virtual-secciones/tesoro-patrimonial/3tratado-tordesillas.html>

Anexo 5: Fuentes primarias distintas sobre la esclavitud en América y Colombia

Sesión 2, momento 2, actividad 1.

Fuente 1. Pintura Castigo a un esclavo en Brasil, por Mauricio Rugendas (circa 1830),

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johann_Moritz_Rugendas_in_Brazil_2.jpg A

bordo de un barco esclavista, grabado de Joseph Swain, 1835.

https://historia.nationalgeographic.com.es/a/viaje-esclavos-africanos-hasta-america_19892

Fuente 2. Voces de esclavitud y libertad. Documentos y testimonios. Colombia, 1701-1833

(Popayán: Universidad del Cauca, 2013) Se cuenta con el libro de forma digital

Fuente 3. Contrato de venta de una esclava negra, 1736.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Negros

[YEslavos/1700/1736_contrato.pdf](https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Negros)

Fuente 4. Compilación de cartas de manumisión de esclavos en Cartagena, 1833-1844,

Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/d7fdb227-2517-4ad5-bbc5-d453a2>

[b86a91](https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/d7fdb227-2517-4ad5-bbc5-d453a2)

Anexo 6: Guía para interpretar fuentes primarias

Sesión 2, momento 2, actividad 1

Guía para interpretar fuentes:

<https://docs.google.com/document/d/1LLLuTuRdArULBM3Qo5s2FrU0-xGRBmZy-JZI3HRyvYU/edit?usp=sharing>

GUÍA PARA INTERPRETAR FUENTES PRIMARIAS

Nombres: _____. Grado: _____

En base a la fuente analizada, responder las siguientes preguntas:

1. Identificación de la Fuente

- **¿Qué tipo de fuente es?** (Ejemplos: carta, diario, ley, registro oficial, testimonio, imagen, etc.)

- **¿Quién es el autor o creador?** (Nombre, cargo o profesión, y cualquier información relevante sobre la persona que creó la fuente.)

- **¿Cuándo fue creada?**
(Fecha precisa o aproximada de su creación, si es posible.)

- **¿Dónde fue creada?**
(Lugar o contexto geográfico de origen de la fuente.)

2. Contexto Histórico

- **¿Cuál es el contexto histórico de esta fuente?** (Piensa en lo que estaba sucediendo en la época en que fue creada la fuente. Considera los eventos sociales, políticos, económicos o culturales más importantes del momento.)

- **¿Qué eventos o procesos históricos están relacionados con la creación de esta fuente?** (Por ejemplo: guerras, crisis económicas, revoluciones, colonización, esclavitud, etc.)

3. Propósito y Audiencia

- **¿Por qué se creó esta fuente?**
(¿Cuál era el propósito del autor? ¿Informar, persuadir, documentar, justificar una acción, pedir ayuda?)

- **¿Quién era la audiencia de la fuente?**
(¿Estaba destinada a una persona en particular, a un grupo específico, al público en general?)

- **¿Cómo puede el propósito o la audiencia haber influido en el contenido de la fuente?**
(¿El autor podría haber distorsionado la verdad, omitido información o exagerado para cumplir con su propósito o para satisfacer a su audiencia?)

4. Análisis de Contenido

- **¿Qué información clave proporciona la fuente?**

(Escribe los detalles más importantes sobre los eventos, personas o ideas mencionados en la fuente.)

- **¿Qué temas principales aborda la fuente?**

(Ejemplos: justicia, derechos humanos, desigualdad, poder político, conflicto, cambio social, etc.)

- **¿Qué emociones o actitudes expresa el autor?**

(Busca en el lenguaje cualquier indicio de los sentimientos del autor: miedo, esperanza, ira, orgullo, etc.)

5. Evaluación de Confiabilidad

- **¿Es esta fuente objetiva o subjetiva?**

(¿Presenta los hechos de manera neutral o refleja las opiniones y sentimientos del autor?)

- **¿El autor tiene un sesgo?**

(Considera si el autor está influenciado por su clase social, nacionalidad, género, intereses económicos o ideológicos. ¿Cómo podrían afectar estos factores su perspectiva?)

- **¿La fuente es confiable?**

(Evalúa la veracidad y precisión de la fuente. ¿Es probable que el autor sea sincero? ¿Qué limitaciones o sesgos identificas?)

6. Comparación y Corroboración

- **¿Cómo se compara esta fuente con otras fuentes primarias o secundarias sobre el mismo tema?**

(Busca similitudes y diferencias en la información proporcionada por diferentes fuentes.)

- **¿Esta fuente confirma o contradice lo que ya sabes sobre el tema?**

(Usa tus conocimientos previos para evaluar si la fuente es consistente con otras evidencias históricas.)

7. Interpretación y Significado

- **¿Qué podemos aprender de esta fuente sobre el evento o período histórico?**

(Piensa en lo que esta fuente revela sobre la sociedad, la cultura, la política o la economía de la época.)

- **¿Qué implicaciones tiene esta fuente para la comprensión de temas históricos más amplios?**

(Por ejemplo: ¿Cómo contribuye esta fuente a nuestra comprensión de la esclavitud, el colonialismo o los derechos humanos?)

- **¿Por qué es esta fuente significativa para los historiadores?**
(Evalúa su importancia en la construcción de un relato histórico.)

Anexo 7: Bases de datos para consultar fuentes primarias**Sesión 2, momento 2, actividad 2**

Base de datos

<https://www.slavevoyages.org/>

https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia

<https://babel.banrepcultural.org/digital>

Anexo 8: Fuentes sobre la esclavitud manifestándose en la actualidad

Sesión 3, momento 2, actividad 2

Fuente 1. Música, resistencia y libertad: la historia de la Herencia Africana en Colombia

<https://biblored.gov.co/noticias/efemerides-biblored-herencia-africana>

Fuente 2. Estereotipos y prejuicios étnicos y raciales,

https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestrs/estereotipos_y_prejuicios_eticos_y_raciales

Fuente 3. 8 tradiciones del Pacífico que están presentes en Guille y Cande,

<https://www.misenal.tv/noticias/afro-pacifico-tradiciones-guillermana-candelario>

Fuente 4. Las voces de resistencia del pueblo negro, afro, raizal y palenquero del Caribe,

<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/las-voces-de-resistencia-del-pueblo-negro-afro-raizal-y-palenquero-del-caribe>

Fuente 5. Apellidos y herencia <https://www.webcolegios.com/file/ab18b3.pdf>

Anexo 9: Fuentes sobre la trata transatlántica

Sesión 4, momento 1, actividad 2

Fuente 1. Cuadros, gráficos y mapas del artículo IV. El oro en la Nueva Granada XVIII auge minero y desarrollo regional. <https://www.banrep.gov.co/es/node/39897>

Fuente 2. Cuadros, gráficos, mapas y figuras del artículo II. Las transformaciones del uso de la tierra y los ecosistemas durante el período colonial en Colombia, <https://www.banrep.gov.co/es/node/39878>

Fuente 3. Real Cédula 1 de 1789 Bogotá Colonial, <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13668>

Fuente 4. The Slave Trade by Auguste Francois Biard, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Slave_Trade_by_Auguste_Francois_Biard.jpg

Fuente 5. West Africa, 1660, <https://www.slavevoyages.org/resources/images/category/Places/4>

Anexo 10: Textos e imágenes representativas de la esclavitud y la trata**Sesión 4, momento 2, actividad 1.**

Fuente 1. Poema sobre la trata transatlántica, ‘La Travesía del Atlántico’ de Robert Hayden,

<https://quebecmnemosine.blogspot.com/2020/05/la-travesia-del-atlantico-de-robert.html>

Fuente 2. Poemas y cantos, Lucia Dominga

[https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/](https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Lucia_Dominga_Molina)

[Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Lucia_Dominga_Molina](https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Lucia_Dominga_Molina)

Fuente 3. Poemas de Phillis Wheatley, primera escritora afroamericana,

<https://www.isliada.org/poetas/phillis-wheatley/>

Fuente 4. Imágenes tomadas de <https://www.slavevoyages.org/>

Anexo 11: Fuentes sobre distintos agentes en la esclavitud

Sesión 5, momento 1, actividad 1

Fuente 1. Comerciante de esclavizados,

<https://www.worldhistory.org/image/13904/slaves-waiting-for-sale-by-eyre-crowe/>

Fuente 2. Esclavizados, Grupo de hombres y mujeres que son llevados a un mercado de esclavos Wellcome,

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group_of_men_and_women_being_taken_to_a_slave_market_Wellcome_V0050647.jpg

Fuente 3. Esclavizados en muelle,

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Slave_Trade_by_Auguste_Francois_Biard.jpg

Fuente 4. Esclavizados de Haití liberándose, *Batalla en Santo Domingo*, cuadro de January Suchodolski sobre un choque entre tropas polacas al servicio de Francia y rebeldes haitianos.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_for_Palm_Tree_Hill.jpg

Fuente 5. Comercio árabe de esclavos, Zanguebar,

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slaves_ruvuma.jpg

Anexo 12: Fuentes sobre distintas perspectivas en la esclavitud

Sesión 5, momento 2, actividad 1

Fuente 1. Artículo que contiene citas textuales de casos de esclavizados en Sudamérica,

<https://www.teseopress.com/criminalidadesdereitoejusticiamundoiberico/chapter/la-fuga-de-esclavizados-en-el-rio-de-la-plata/>

Fuente 2. Biblioteca digital hispanica, <https://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000059736>

Fuente 3. Fondo negros y esclavos, archivo general de la nación,

<https://www.archivogeneral.gov.co/consulte/negros-y-esclavos>

Anexo 13: Relato de Eduardo Galeano**Sesión 5, momento 3, actividad final.****Fuente 1: Redaprende. Eduardo Galeano. Memorias de Fuego.**

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos-agrupaciones/coleccion/memorias-del-fuego-negros/>

Anexo 14: Estudios de caso de la esclavitud

Sesión 6, momento 2, actividad 1

Fuente 1. Palenque:

<https://www.goethe.de/ins/co/es/kul/sup/fot/20881518.html>

<https://www.senalcolombia.tv/cultura/san-basilio-palenque-benkos-bioho-historia-importancia-afrocolombianidad>

Fuente 2. Arquitectura y construcciones

<https://www.nationalgeographicla.com/viajes/2021/03/monumentos-impacto-global-esclavitud>

Fuente 3. Día internacional de las víctimas de esclavitud,

<https://convergenciagnoa.org/dia-internacional-de-rememoracion-de-las-victimas-de-la-esclavitud-y-la-trata-transatlantica-de-esclavos/>

Fuente 4. La esclavitud es un trauma funcional

<https://www.dejusticia.org/la-esclavitud-es-un-trauma-fundacional>

Fuente 5. La manifiesta herencia de la esclavitud.

https://coljuristas.org/columnas_de_opinion/la-manifiesta-herencia-de-la-esclavitud

Fuente 6. Comisión de la verdad, mes de lo afrocolombianos

<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/dia-afrocolombianidad-2021-herencia-africana>