

6. Un ejemplo de secuencia didáctica para 5° grado

¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución?

Desde la Revolución Francesa a la Revolución de Mayo

Bloques: Revoluciones – Uniones y desuniones

Para el desarrollo de esta propuesta se han articulado ideas básicas y alcances de contenido de dos bloques del Diseño Curricular de CABA.

Revoluciones

Ideas básicas:

Los cambios producidos en Inglaterra y Francia en las últimas décadas del siglo XVIII modificaron la vida de las personas que habitaban esos países y otras áreas lejanas.

Alcances de contenidos:

Conocimiento de cambios producidos en la “Revolución Francesa” a partir del cuestionamiento de la autoridad absoluta de la monarquía, y su impacto en la situación política de algunos grupos sociales (por ejemplo, poder político de la burguesía, de súbdito del rey a ciudadano de la República).

Uniones y desuniones

Ideas básicas:

- La ruptura del vínculo colonial en Hispanoamérica impulsó la construcción de nuevas sociedades, nuevos territorios y gobiernos, y la transformación de la economía.
- El dominio de España por parte de Napoleón y las reacciones en las colonias hispanoamericanas desarticulaban el Virreinato del Río de la Plata y afectaron la vida de hombres, mujeres y niños de distintos sectores sociales.
- Establecimiento de relaciones entre los sucesos políticos acaecidos en Europa durante las primeras décadas del siglo XIX y la creación de Juntas de gobierno en Hispanoamérica y España.

- Diferenciación entre la “Revolución de Mayo” y la “Declaración de la Independencia”, sus principales protagonistas y sus respectivas consecuencias en distintos aspectos de la sociedad.
- Análisis de algunas consecuencias de las guerras revolucionarias y por la Independencia, identificando la participación de algunos políticos y militares del período (por ejemplo, Castelli, Belgrano, Artigas, Güemes, Juana Azurduy, O’Higgins, Bolívar) y el proyecto de Independencia de San Martín para Sudamérica.
- Identificación de perspectivas diferentes en torno a algunos cambios políticos, según sectores sociales o ideológicos.

Fundamentación:

En el imaginario de nuestra sociedad, el proceso revolucionario abierto en 1810 está asociado a un conjunto de figuras: Belgrano, Saavedra, Moreno, Rivadavia, San Martín, Güemes, Mariquita Sánchez de Thompson, Juana Azurduy, entre otras. Es factible que la mayor parte de los argentinos tenga algunas ideas construidas sobre estos actores individuales y, además, posea información sobre determinados lugares y fechas de batallas de la guerra por la Independencia y acontecimientos emblemáticos de la década revolucionaria.

Por el contrario, es probable que los nombres propios de Andrés Ibáñez, José Roderino, Juan Manuel Túnez, Fructuoso Escalada sean desconocidos.¹ Sin embargo, la acción de estos sujetos también resultó decisiva: fueron algunos de los esclavos que participaron activamente de la Revolución y de las guerras de independencia en el Río de la Plata. No eran los únicos, aunque no sabemos ni siquiera cómo se llamaba la mayoría de ellos. Y es que la cantidad de afrodescendientes (esclavos, libertos y negros libres) en ese entonces era notable: hacia el período final de la colonia alcanzaban, según el arqueólogo Daniel Schávelzon, el 30% de la población en Buenos Aires, porcentaje que subía considerablemente en otras regiones del actual territorio argentino.² Incluso la presencia de africanos fue tan significativa que aún en pleno siglo XXI se continúan utilizando palabras de ese origen, como tango (de tangó: bailar, en Congo), arrorró, banana (nombre que proviene de un pueblo de Mali), mucama, marote, mondongo, ganga, boliche, entre muchas otras, que provienen de este período. La invisibilización de este pasado responde a diversos factores.³ Pese a esto, cabe

¹ Las referencias fueron tomadas de: Morrone, F. *Los negros en el Ejército: declinación demográfica y disolución*. Buenos Aires, CEAL, 1996 y Bragoni, B. “Esclavos insurrectos en tiempos de Revolución (Cuyo, 1812)”, en Mallo, S. y Telesca, I. (editores), *Negros de la patria. Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo virreinato del Río de la Plata*, Buenos Aires, SB, 2010.

² Schávelzon, D., *Buenos Aires negra. Arqueología histórica de una ciudad silenciada*. Buenos Aires, Emecé, 2003, pp.15-16.

³ Remitimos aquí a Andrews, G., *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor, 1989 y Schávelzon, D., op. cit.

recordar que aún hoy muchos niños son tiznados en sus rostros para representar en el acto del 25 de Mayo al “negrito” como alegre “vendedor”, uno de los pocos momentos de la memoria colectiva que incluye a la población afrodescendiente.⁴

Por estas razones presentamos aquí esta secuencia que, además, recupera una experiencia de formación desplegada entre 2013 y 2014 en esta ciudad.⁵ Se trata de un recorrido de actividades que responde a la cuestión de cómo la Era de la Revolución transformó la vida de los esclavos. Llamamos de ese modo a la etapa abierta por la simultánea “doble revolución” (Francesa e Industrial) y sus derivaciones en América.⁶ Pero, si bien tuvo un origen europeo, nos interesa mirar a las sociedades americanas como activas y no reactivas a lo que sucedía en otras partes. Es por esto que también hemos incluido el caso de la Revolución Haitiana, considerada una anomalía y un desafío para el orden colonial en América. En esta revolución, la primera de América Latina, se proclama al mismo tiempo la independencia y la abolición de la esclavitud. En este proceso y otros que vinieron después como el del Río de la Plata, los esclavos fueron partícipes cruciales.

¿Cuál es el sentido de enseñar este tema? Los interrogantes acerca de cómo los grandes procesos afectan la vida de numerosos actores sociales nos parece que siguen siendo significativos para que nuestros niños puedan aprehender el mundo en el que se desenvuelven. En términos de Isabelino Siede:

*“Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos”.*⁷

Esta metáfora es altamente útil para pensar en la importancia de generar preguntas potentes que puedan ser apropiadas para desarrollar un tema de enseñanza.

Por ello, esta secuencia se organizará en tres momentos sucesivos, cada uno de los cuales se entrelaza con el anterior; tres momentos que tratan de resolver interrogantes sobre el tema. Estos interrogantes son:

- ¿Cómo era la vida de los esclavos en las sociedades americanas en la época de la colonia?
- ¿Cómo cambió la vida de los esclavos con la Revolución Francesa en América?

⁴ Al respecto: Ocoró Loango, A., “La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo”. Buenos Aires, El monitor de la educación, N° 21.

⁵ Un relato de la experiencia, en Massone, M. y Muñiz, M., “Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente”, en <http://seer.ufgrs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61120> También participó de la experiencia el Prof. Nicolás Kogan.

⁶ Hobsbawm, E. *La era de la revolución: 1789-1848*. Barcelona, Crítica, 2009 [1962].

⁷ Siede, I., “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en I. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2010, p. 270.

- ¿Cómo cambió la vida de los esclavos y afrodescendientes con la Revolución y Guerra de Independencia en el Río de la Plata?

Varias decisiones didácticas orientan esta secuencia. La primera es la de articular dos bloques de contenidos del Diseño Curricular a partir de un mismo eje. De ese modo, el docente lector de este material puede hilvanar una propuesta para desarrollar contenidos con una coherencia interna. Precisamente, al recortar sobre un actor social, se pueden evidenciar las particularidades de toda una época y las transformaciones de la Era de la Revolución. Asimismo, consideramos la importancia de trabajar con diferentes lenguajes, esto es, textos informativos, testimonios, documentaciones, films históricos, animaciones, cartografía, entre otros, para enseñar el tema. Creemos que esto es apostar a una democratización de las prácticas de aprendizaje ya que todos estos materiales contribuyen a resolver el interrogante que orienta la secuencia y abren diversas posibilidades para que los diferentes alumnos puedan acercarse a pensar en estas preguntas desde sus particulares trayectorias. Por último, la estructura de este material en “momentos” más que en “clases” atiende a que cada docente pueda organizar la propuesta teniendo en cuenta los tiempos propios de cada escuela.

Momento 1: ¿Cómo era la vida de los esclavos en las sociedades americanas en la época de la colonia?

Sugerimos iniciar el trabajo proponiendo algunos interrogantes que permitan problematizar el tema que se va a enseñar e indagar cuáles son las cuestiones que los chicos ya conocen sobre el tema y las ideas que tienen sobre el mismo. Además sugerimos presentar un modo de registro para este primer momento de la secuencia. Se trata de una tabla que nos permitirá organizar toda la información estudiada en este primer momento y que simula los pasos del investigador.

¿Qué sabemos sobre la vida de los esclavos en la época de la colonia?

¿Qué queremos saber sobre la vida de los esclavos en las sociedades coloniales americanas?⁸

¿Dónde fuimos encontrando la información?

¿Qué nos llamó la atención sobre la vida de los esclavos en la época de la colonia?
¿En qué nos quedamos pensando sobre este tema?

⁸ Durante el intercambio inicial podemos orientar la conversación hacia las siguientes cuestiones: ¿De dónde venían? ¿Qué les pasaba durante el viaje? ¿Qué situaciones vivían cuando llegaban? ¿Con quiénes se relacionaban? ¿Cómo eran esas relaciones? ¿En qué lugares de América se instalaron? ¿Cuál era la importancia de la esclavitud en esas sociedades?

1.1. Con el propósito de dar respuesta a este primer interrogante es que se propone que los niños se acerquen a las condiciones sociales y económicas vinculadas a la esclavitud en el período colonial (el comercio esclavista, el viaje, el trabajo, entre otros aspectos), no solamente en Buenos Aires sino en toda América. Para ello, se propone el visionado de algunos fragmentos editados del capítulo I de la serie Bajo Pueblo “El canto del tambor” parte 1, dirigida por Sebastián Mignona y guionada por Gabriel Di Meglio y Cecilia Atán. La expresión “bajo pueblo”, tal como se plantea claramente en la descripción de la serie que se realizó como parte de un conjunto de acciones de Canal Encuentro y el Ministerio de Educación, hace referencia al grupo formado por las comunidades originarias, los afrodescendientes, los mestizos y los pobres en los años de la Revolución de Mayo.

Se trata de un fragmento editado de la docuficción televisiva http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=100749 que contiene el relato ficcional completo de un individuo capturado en África y convertido en esclavo en América ensamblado con documental tradicional estructurado en torno a entrevistas a historiadores. Para esta secuencia tomamos



los fragmentos de ficción basada en la reconstrucción de la vida del esclavo Agustín Peralta, desde que es golpeado, encadenado y subido a un barco negrero para ser vendido en Buenos Aires, hasta su participación como testigo y protagonista en los tiempos de la Revolución y las guerras por la Independencia en el Río de la Plata. Uno de los autores del guión, el historiador Gabriel Di Meglio,⁹ explicó algunas de las cuestiones que consideraron para construir el personaje y recrear situaciones históricas con verosimilitud:

“Se redactó un diario apócrifo de alguien que fue capturado en África para ser vendido como esclavo en Buenos Aires, participó como soldado en el Ejército de los Andes y volvió como un hombre libre a la ciudad. La construcción se basa en verosímiles: si bien no se han hallado escritos de afrodescendientes en la Buenos Aires de esa época sí los hay en Montevideo; los datos que integran la biografía del personaje fueron extraídos de bibliografía académica y de documentos de policía, de juicios y de solicitudes a gobiernos. Esa vida no existió pero está compuesta de fragmentos de vidas que sí lo hicieron. Además, una operación de

⁹Di Meglio, G., “Wolf, el lobo. Observaciones y preguntas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica” En *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, Buenos Aires, 2011.

este tipo permite darle entidad individual a alguien que no pertenece a una elite, a una clase dominante. El personaje que inventamos, Agustín Peralta su nombre, puede así ser visto –con la debida aclaración para evitar malos entendidos– en el mismo plano que un San Martín o un Belgrano, como un protagonista, aunque su ‘biografía’ sea el resultado de retazos aprehensibles de otras. Con ello es posible no tratar a las clases populares solamente como masa, como multitud, para poder contar sus experiencias con otra cercanía y en otra escala, evitando que se las presente exclusivamente como grupos anónimos y en función de alguna ‘gesta’. He ahí otro aporte de la ficción”.

Previamente el/la docente puede contarles a sus alumnos que nos acercaremos a un relato de vida de un sujeto protagonista de la historia a través de una docuficción televisiva en el que veremos imágenes y escucharemos una voz que nos irá narrando. Se trata del relato de un individuo que no existió realmente, pero cuyas vivencias acontecidas entre enero de 1798 y octubre de 1812 son muy verosímiles, es decir, muy creíbles. Podrá informarse también que es un relato que fue escrito por especialistas en Historia a partir de diversas fuentes y teniendo en cuenta aspectos muy precisos del contexto histórico.

Por otra parte, el/la docente puede hacer hincapié en que se trata de la historia de un individuo cuyas experiencias son importantes porque nos permiten pensar en la vida de muchos otros y en acontecimientos muy relevantes que tienen que ver con la Revolución de Mayo. Es posible también remarcar que no se trata de la vida de ninguno de los tradicionales personajes estudiados de este período como San Martín o Belgrano.

Luego de ver las imágenes y escuchar el relato puede promoverse un intercambio con los alumnos para definir con precisión que se trata de la vida de un esclavo y, a partir de allí, pensar distintas cuestiones específicas. Las siguientes preguntas pueden orientar dicho intercambio:

- *¿Qué les llamó la atención en el relato de las experiencias de vida de Agustín Peralta? La narración comienza con la descripción de Agustín Peralta tirado y encadenado en un depósito en una playa. En relación con ese fragmento puede preguntarse:*
- *¿Por qué estaba ahí?*
- *¿Cómo había llegado hasta ahí?*
- *¿Cómo describe su contacto con el “primer hombre blanco que vio en su vida”?*
- *¿Por qué piensan que resaltará que se cuidaron de no lastimarlo demasiado?*

Además es interesante detenerse en la imprevisibilidad, la incerteza que tenía Agustín Peralta respecto de su destino. De ese modo es posible trabajar con los alumnos so-

bre la historicidad, es decir, sobre el desconocimiento que los protagonistas de cualquier época tienen acerca de lo que va a acontecer en su futuro. De esa forma puede avanzarse en la complejización de la reflexión sobre la historia dado que es muy frecuente advertir la presencia de una mirada más simplificadora que busca en el pasado la confirmación de aquello que sabemos que terminó ocurriendo como si los protagonistas de un momento histórico conocieran todo lo que sobrevendrá. Agustín Peralta no tenía idea ni siquiera respecto del destino del viaje que inició cuando lo subieron al barco. Precisamente sobre el relato de aquel viaje es posible preguntar también:

- *¿Qué sensaciones tuvo durante el periplo?*
- *¿En qué condiciones viajaba?*
- *¿Por qué piensan que tiraban/arrojaban al mar a los que se enfermaban?*

Estas últimas preguntas y los intercambios que se promuevan en el aula podrán retomarse posteriormente a través del análisis de la infografía que se presenta en el apartado 1.2 y que describe detalladamente las condiciones de los viajes que se realizaban para concretar el tráfico esclavista.

En relación con el pasaje del relato que aborda su vida en Buenos Aires se puede preguntar a los alumnos sobre aquellas cuestiones que sorprendieron al personaje en la ciudad, el idioma y su nuevo dueño a partir de las siguientes consignas:

- *¿Qué trabajos hacía Agustín Peralta?*
- *¿Cómo describe a su dueño?*
- *¿Qué sensaciones tenía frente al idioma?*
- *¿Cómo fue que se resolvió su nombre?*
- *¿Qué lo sorprende en aquella mañana de 1805 en la que escucha gritar a una mujer?*
- *¿Por qué gritaba angustiada la mujer?*
- *¿Qué efectos tuvo sobre Agustín aquel episodio?*

Finalmente, a partir del tercer y último apartado, el/la docente puede preguntar a sus alumnos:

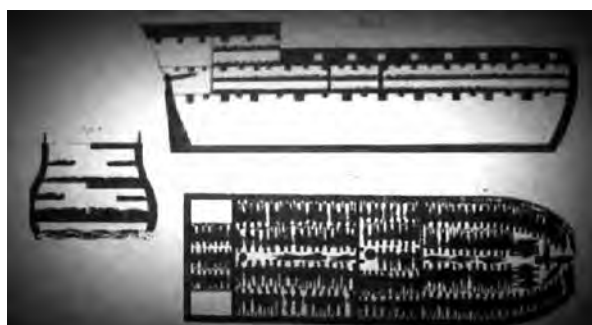
- *¿Cómo cambió la vida de Agustín Peralta a partir de la revolución?*
- *¿Qué le sucede a su amo en ese nuevo tiempo?*
- *¿Qué parece plantearse el personaje en torno a la libertad a partir de su participación en el Ejército?*

Si bien estas preguntas permiten al docente abrir el intercambio en esta instancia, las mismas se retomarán en el tercer momento de la secuencia en el que se trabajará específicamente sobre el proceso revolucionario y las guerras por la Independencia.

Una cuestión en la que también es importante detenerse para pensar es en los nombres de los apartados del relato porque posibilitan preguntarse junto con los alumnos acerca de las posibles interpretaciones de sus significados: “Un viaje sin retorno”, “Esclavo esclavo”, “De hoy en adelante, Revolución”.

Por otro lado, con el propósito de mirar *de otro modo* un material audiovisual se puede prestar atención a las imágenes que ilustran el relato (cada episodio de la vida de Agustín Peralta se condice con una imagen que está organizada en torno a la secuencia temporal de su viaje). No obstante, también se desprende otro criterio: todas las imágenes que eligieron los autores de esta docuficción son propias de los siglos XVIII y XIX. Esto implica preguntarse por qué en esa época se hacían ilustraciones con escenas vinculadas a la esclavitud, quiénes las hacían y para qué se usaban.

Por eso una propuesta podría ser congelar *Bajo pueblo* en alguna de las imágenes en particular y analizarla. Por ejemplo, tomemos estas dos:



Una primera intervención docente podría situarse en un nivel *descriptivo*: *¿qué es lo que se representa el primer dibujo? Hagamos una lista de lugares, personas, acciones, objetos; ¿qué están haciendo? Observemos con atención la segunda imagen, ¿qué es lo que representa?, ¿qué son todas esas figuras que aparecen?, ¿cómo están distribuidas y por qué?*

Un segundo nivel *hipotético*: *Las imágenes se producen para algo, para alguien y para aparecer en algún lugar: para informar, denunciar, transmitir emociones, para uno mismo, para los demás, para un libro, un periódico, un diario íntimo. Entonces ¿para qué creés que se habrán realizado esos dibujos?*

El/la docente puede reponer que las dos imágenes son de autores diferentes y con propósitos disímiles. La primera muestra el interior de un barco negrero y es obra del alemán Johann Moritz Rugendas (1802-1858) de su libro *Viaje pintoresco a través del Brasil* (1835), producto de su estadía entre 1821 y 1825 en ese país. Allí Rugendas describió y dibujó una enorme cantidad de situaciones. Su objetivo era dar a conocer a los lectores europeos la geografía y la sociedad de esos países americanos que estaban comenzando a independizarse. El segundo dibujo es del libro *The cries of Africa to the inhabitants of Europe* (1822) de Thomas Clarkson (1760-1846), quien era un inglés par-

tidario de la abolición de la trata de esclavos. Para difundir esta causa abolicionista por todo el mundo, Clarkson y otros pensadores antiesclavistas escribían textos que eran acompañados de ilustraciones que intentaban mostrar situaciones que denunciaran los horrores de la esclavitud. En la imagen que estamos enfocando, Clarkson indica con los planos de los barcos la cantidad y el modo en el que los esclavos eran obligados a viajar.¹⁰ Todo este análisis puede servir para *desarmar* los materiales audiovisuales, entender cómo fueron contruidos y tender puentes con la actividad subsiguiente.

1.2. Posteriormente, con el propósito de profundizar en la reflexión sobre el interrogante de este primer momento, ¿cómo era la vida de los esclavos en las sociedades americanas en la época de la colonia?, se propone la lectura de la infografía “De África hacia América” de la doble página 126/7 del manual Ciencias Sociales 4 de la serie Confluencias de Editorial Estrada. La idea es ofrecer la lectura de textos e imágenes que inviten a avanzar en el conocimiento del fenómeno del esclavismo en general y el modo singular en que se desplegó en las sociedades coloniales americanas en particular. Allí se presenta y describe el modo en que eran capturados los esclavos en combinación con mapas o la infografía de los viajes transatlánticos a través de los cuales eran traficados. La interpretación de la doble página del libro de texto requiere prestar atención a numerosos detalles que ofrecen indicios o pistas.

Para la lectura de infografías puede considerar las siguientes cuestiones:

“Las infografías son textos que proporcionan información a través de las palabras (lo que usualmente se denomina el texto verbal) y a través de las imágenes, los cuadros, esquemas u otros recursos gráficos; estas informaciones se organizan en un diseño que también porta sentido (hay infografías que muestran procesos, otras que toman como centro un objeto, concepto o fenómeno, otras que presentan miradas diferentes sobre un tema, etc.). Por esto, cada infografía se lee según la invitación particular que presenta, en principio, el diseño global. Sin embargo, en todas las infografías se prevé una secuencia de lectura que supone un cierto recorrido de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha (tal como nuestro sistema de escritura).

*Una primera cuestión antes de leerla es considerar con los chicos qué es lo que más les llama la atención de la infografía que van a leer y conversar con ellos si el hecho de que les llame la atención habrá sido previsto por el productor del texto para resaltar algunas cuestiones en particular (por algún motivo hay una fotografía, un título y subtítulos, letras en distintos tamaños, una línea organizada con años)”*¹¹

¹⁰ Véase: Rugendas, Maurice: *Voyage pittoresque dans le Brésil*, París, Engelman, 1835. Disponible en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55677273/f4.item.r=rugendas.langEN.zoom> [consultado: 5 de diciembre de 2017]. La imagen está en la página 333 del archivo digital; Clarkson, Thomas: *The cries of Africa to the inhabitants of Europe*, Londres, Harvey and Darton, 1822. Disponible en: <https://archive.org/details/ASPC0001990200> [Consultado: 5 de diciembre de 2017]. La imagen del barco está en las páginas 37 y 38 del archivo digital.

¹¹ Bachmann L., Calvo A.; Orta Klein S. y Gaspar M. (2012), *Leer y comentar textos periodísticos con temas Educación*

De África hacia América

Muchos indígenas murieron por los duros trabajos que les exigían en las minas. Los españoles empezaron a notar la falta de trabajadores, por eso trajeron **esclavos** desde África. Sin embargo, los africanos tampoco soportaron el trabajo minero. Por eso, se los empleaba para procesar la plata en el ingenio minero o para sembrar, cosechar en las haciendas o trabajar sin pagar en las casas de las familias más poderosas. Los portugueses fueron los primeros en desarrollar el comercio de esclavos africanos en América.

Los africanos eran **capturados** como prisioneros de guerra por reyes o caciques de otras tribus. Luego eran vendidos como esclavos a comerciantes portugueses. A medida que la venta de esclavos crecía en América, muchos jefes y reyes africanos se convirtieron en los principales "intermediarios" de esclavos a los comerciantes portugueses.



Una vez capturados, los esclavos eran **transportados** hacia los barcos, atados de pies y manos con grilletes de metal para evitar que se escaparan de sus captores.



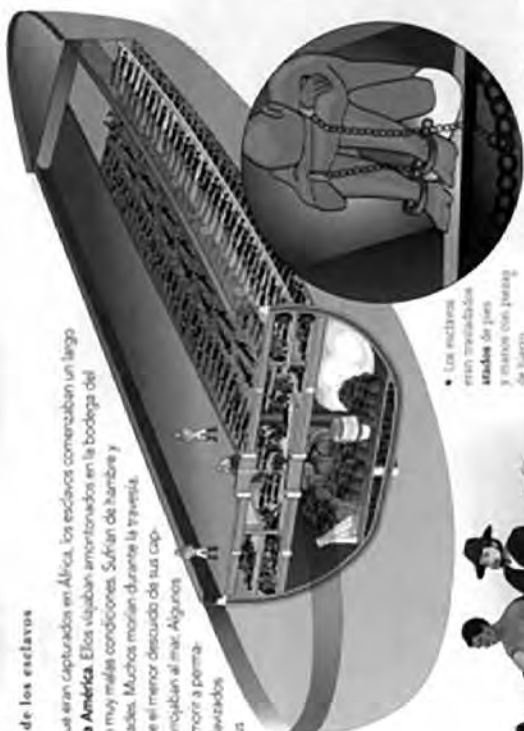
En 1574, los portugueses fundaron el puerto de San Pedro de Loanda en Angola. Desde allí, **embarcaban** la mayor parte de esclavos hacia el Brasil y la región del Río de la Plata. Los esclavos se traían principalmente de la costa africana, desde Angola, Congo y Guinea.



La ruta de los esclavos

Una vez que eran capturados en África, los esclavos comenzaban un largo **viaje hacia América**. Ellos viajaban amontonados en la bodega del barco y en muy malas condiciones. Sufrían de hambre y enfermedades. Muchos morían durante la travesía.

Otros, ante el menor descuido de sus captores, se arrojaban al mar. Algunos preferían morir a permanecer esclavizados lejos de sus hogares.



• Los esclavos eran transportados a **stacões** de pie y manos con grilletes de hierro.

• Después que las compañías, el dueño los **marcaba** a los esclavos en el cuerpo con un hierro candente y los empleaba para sembrar en el campo o en la mina. Algunos esclavos lograban escapar de sus amos y se escondían en la selva o en la montaña en lugares **protegidos** por truenos llamados **palenques**. Los esclavos que lograban escapar se llamaban **cangaceiros**.



• En las ciudades de América los esclavos eran exhibidos como mercancías, se les fijaba un precio y eran **vendidos**.

e. ¿Cómo viajaban los esclavos en los barcos?

[2] Escriban un breve texto que explique cómo era la vida de los esclavos desde que eran capturados en África hasta que llegaban a América. Ayúdense con la información que subrayaron y las respuestas que escribieron en la lectura de imágenes.

Observar y leer para escribir

[1] Observen la infografía y respondan.

a. ¿Por qué los conquistadores trajeron trabajadores de África?

b. ¿Qué actividades realizaban los esclavos?

c. ¿Quiénes iniciaron el tráfico de esclavos?

d. ¿Para qué se les marcaba el cuerpo?

Entonces, el/la docente puede abrir un intercambio a partir de una pregunta que apunte a detectar aquello que los alumnos analizan solos en la lectura de la infografía:

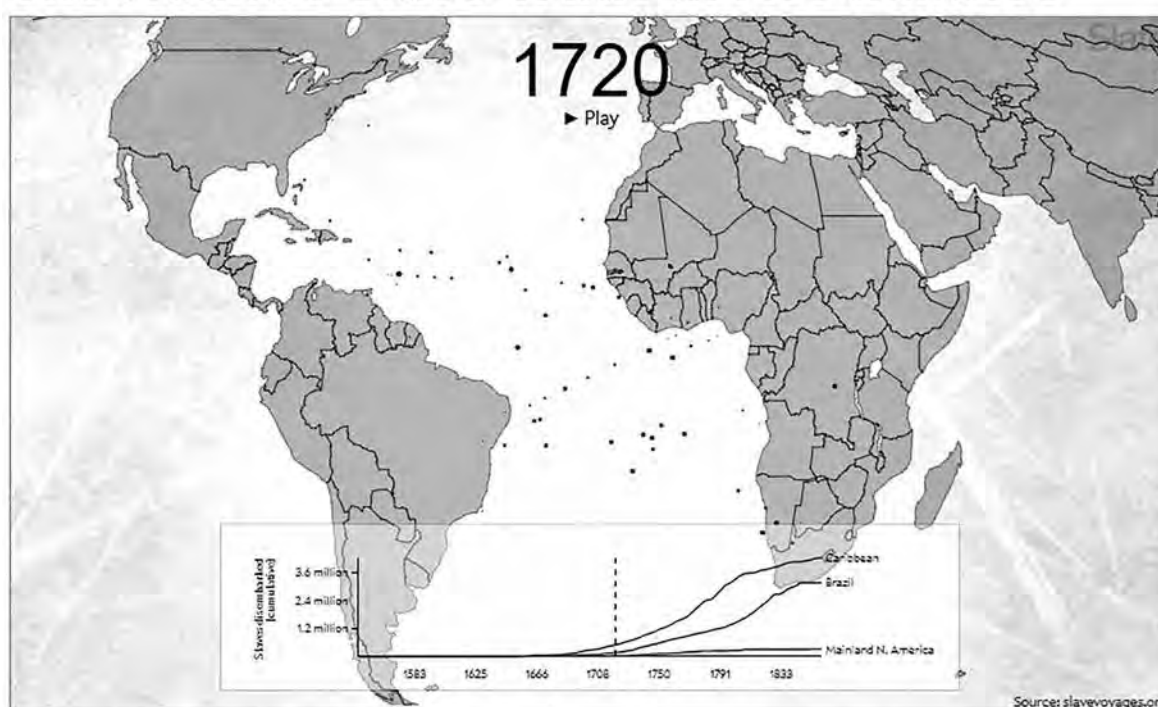
- ¿Qué les llama la atención?
- ¿Qué información puede obtenerse a partir del análisis de esta infografía?

1.3. Con el propósito de transmitir la dimensión que asumió el tráfico de esclavos durante el período mencionado, se propone el visionado de un mapa animado que refleja la evolución del tráfico de esclavos desde África hacia diferentes puertos coloniales de América durante los siglos centrales de la dominación europea (XVI, XVII y XVIII). Se accede a través del siguiente enlace:

http://www.slate.com/articles/life/the_history_of_american_slavery/2015/06/animated_interactive_of_the_history_of_the_atlantic_slave_trade.html?wpsrc=sh_all_dt_tw_top

Se trata de un recurso que lleva un título sugestivo en idioma inglés: *The Atlantic Slave Trade in Two Minutes* (El tráfico esclavista transatlántico en dos minutos). La idea de presentar este mapa es mostrar de manera clara que el barco en el que habría viajado Agustín Peralta no fue el único, e inscribir, entonces, la vida y la historia del sujeto individual en un proceso histórico muy extenso que además tuvo una escala tricontinental. Se trata de una actividad sumamente gráfica y cautivante. El docente puede proponer prestar atención al período al que alude el mapa, entre 1545 y 1860. En nuestro país, precisamente el año 1860 es muy significativo porque es aquel en el que el Estado de Buenos Aires aceptó el texto de la Constitución Nacional que se había sancionado siete años antes y que había establecido explícitamente la prohibición definitiva de la esclavitud.

The Atlantic Slave Trade in Two Minutes



A través del análisis del mapa animado se puede prestar atención a la prolongada duración que caracterizó al comercio de esclavos, a los lugares de destino en los que se concentraban la llegada de las embarcaciones y los puntos de partida. El/la docente puede plantear las siguientes consignas para que los alumnos /as piensen y puedan realizar un registro de sus ideas:

- *¿Cuál era el recorrido habitual de los viajes?*
- *¿Qué les llama la atención sobre la intensidad de los flujos?*
- *¿Durante cuántos años se desarrollaron los viajes que traficaban esclavos?*
- *¿En qué momentos aumentó la cantidad de viajes?*

1.4. Con el fin de responder a la pregunta *¿por qué razones la esclavitud fue tan importante en las sociedades coloniales americanas?* se propone el visionado de “La esclavitud en la época colonial: los chicos preguntan” <https://www.youtube.com/watch?v=VAhPsR9T04M>

En efecto, luego de la presentación de la infografía y del mapa animado comienza a pensarse en cuestiones más amplias del funcionamiento de la sociedad colonial. A través de la lectura de los textos e imágenes de la infografía en las clases es posible constatar la magnitud que adquirió el tráfico de esclavos en las vidas de tantos hombres y mujeres, en tantos lugares del mundo y a lo largo de tanto tiempo. Es así que la pregunta que organiza esta actividad aporta una explicación tanto a la existencia como a la dimensión de la esclavitud en América.

Se trata de un material de Canal Encuentro en que un niño presenta sus sentimientos y preguntas en torno de la esclavitud en la época colonial y el historiador Gabriel Di Meglio brinda una explicación.¹²

Entonces, afinando la lectura y el visionado compartido en pequeños grupos de la infografía y el video se puede proponer la resolución de la siguiente consigna:

¿Qué datos aportan la infografía y el video para poder explicar la importancia de la esclavitud en la época colonial?

Para responder esta pregunta proponemos volver sobre la lectura de la infografía y del visionado que citamos más arriba. Luego de las primeras intervenciones que realicen los alumnos en base a la consigna enunciada puede promoverse un intercambio que oriente la reflexión a través de preguntas como las siguientes:

¹² El material resulta atractivo en su formato, el protagonismo de un niño y la explicación de un historiador. Sin embargo, contiene un yerro que es preciso aclarar y corregir. Hacia el final de la intervención de Di Meglio (en el minuto 2.40), el historiador se equivoca al decir que con la revolución hay un declive de la revolución en vez de decir que “con la revolución hay un declive de la esclavitud”.

¿Con qué propósito se introdujeron esclavos en América? ¿En qué lugares de América se instalaron?

¿Por qué razón creció tanto la importación de esclavos en la región del Caribe y las Antillas?

¿De qué modo eran transportados los esclavos desde África?

¿Qué les pasaba durante el viaje?

¿Qué situaciones vivían cuando llegaban? ¿Con quiénes se relacionaban? ¿Cómo eran esas relaciones?

¿Qué características de los esclavos eran valoradas para definir su precio?

¿Cómo era la vida de los esclavos en las sociedades coloniales americanas?

¿Qué estados europeos participaron del comercio de esclavos?

1.5. Para sistematizar la información trabajada hasta ahora en este primer momento de la secuencia, proponemos una actividad de escritura que puede realizarse en pequeños grupos o compartida por todo el grupo clase, según las características de cada aula. La actividad consiste en completar las dos últimas columnas del cuadro que quedaron planteadas al inicio, a partir de la toma de notas sobre lo leído, escuchado y visto.

¿Qué sabemos sobre la vida de los esclavos en la época de la colonia?

¿Qué queremos saber sobre la vida de los esclavos en las sociedades coloniales americanas? ¿De dónde venían? ¿Qué les pasaba durante el viaje? ¿Qué situaciones vivían cuando llegaban? ¿Con quiénes se relacionaban? ¿Cómo eran esas relaciones? ¿En qué lugares de América se instalaron? ¿Cuál era la importancia de la esclavitud en esas sociedades?

¿Dónde fuimos encontrando la información?

¿Qué nos llamó la atención sobre la vida de los esclavos en la época de la colonia? ¿En qué nos quedamos pensando sobre este tema?

Momento 2: ¿Cómo cambió la vida de estos y de otros esclavos con la Revolución Francesa?

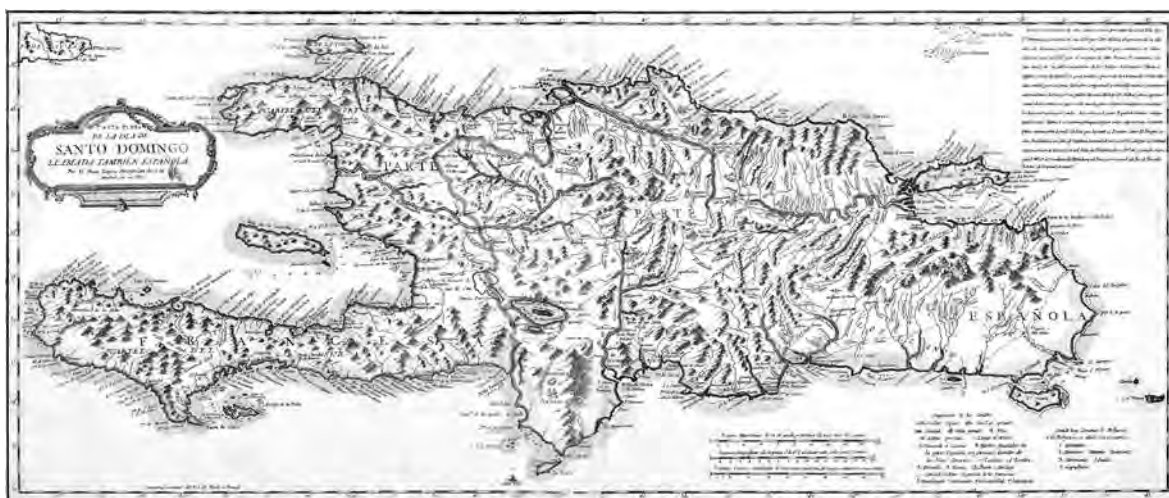
El propósito de las actividades que se plantean para dar respuesta a este segundo interrogante es que los niños puedan atender a uno de los efectos más peculiares de la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789: la rebelión de esclavos en Saint Domingue (la principal colonia francesa en el Caribe), para quienes los lemas de *Libertad, Igualdad y Fraternidad* tuvieron un sentido muy concreto, y que derivó no solamente en la abolición de la esclavitud en 1794, sino también en la independencia en 1804 de Haití, el primer país latinoamericano en alcanzarla.¹³

2.1. La vida de los esclavos en la actual República de Haití

Con el propósito de que los alumnos se aproximen a la idea de que la actual República de Haití fue una colonia francesa hasta inicios del siglo XIX, se sugiere:

En primer lugar, volver al visionado del mapa animado de slate.com, y de ese modo observar con detenimiento los lugares del continente americano donde arribaba mayor cantidad de barcos de esclavos. Entre esos lugares se propone dirigir la atención hacia las islas del Caribe, que eran colonias de países europeos, donde la mayor parte de la población estaba conformada por esclavos.

En segundo lugar, presentar el mapa de de la Isla La Española de fines del siglo XVIII, del sitio de la Biblioteca Digital Hispánica, y mostrar que ese territorio estaba dividido en dos (mostrar la línea roja) y explicar que esa línea indica la separación de dos colonias, una española y una francesa. Pero en toda la isla había muchísimos esclavos.



¹³ Al respecto puede consultarse: James, C. L. R., *Los jacobinos negros. Touissant L'Ouverture y la Revolución de Haití*. Madrid, FCE, 2004.

2.1.1. A continuación, se puede plantear a los niños y niñas preguntas tales como: ¿Qué trabajos específicos realizaban los esclavos en esos lugares? ¿En qué consistían esos trabajos? Se presentarán entonces a los alumnos imágenes que den cuenta de las condiciones de vida de los esclavos en las colonias francesas del Caribe, tomadas del sitio de la Biblioteca Digital Manioc: www.manioc.org



Imagen 1. Esclavos trabajando en el corte de la caña de azúcar: <http://www.manioc.org/gsd/collect/images/index/assoc/PAP1159/0017i1.dir/PA-P11590017i1.jpg>

Se trata de representaciones antiguas en las que es posible observar cómo era el trabajo de los esclavos. **No se trata de imágenes elaboradas para denunciar la esclavitud sino para ilustrar la economía de la época colonial en el mundo rural del Caribe.** Aun así, y por eso su valor, hay en ellas elementos que expresan el trabajo forzado propio de la esclavitud:

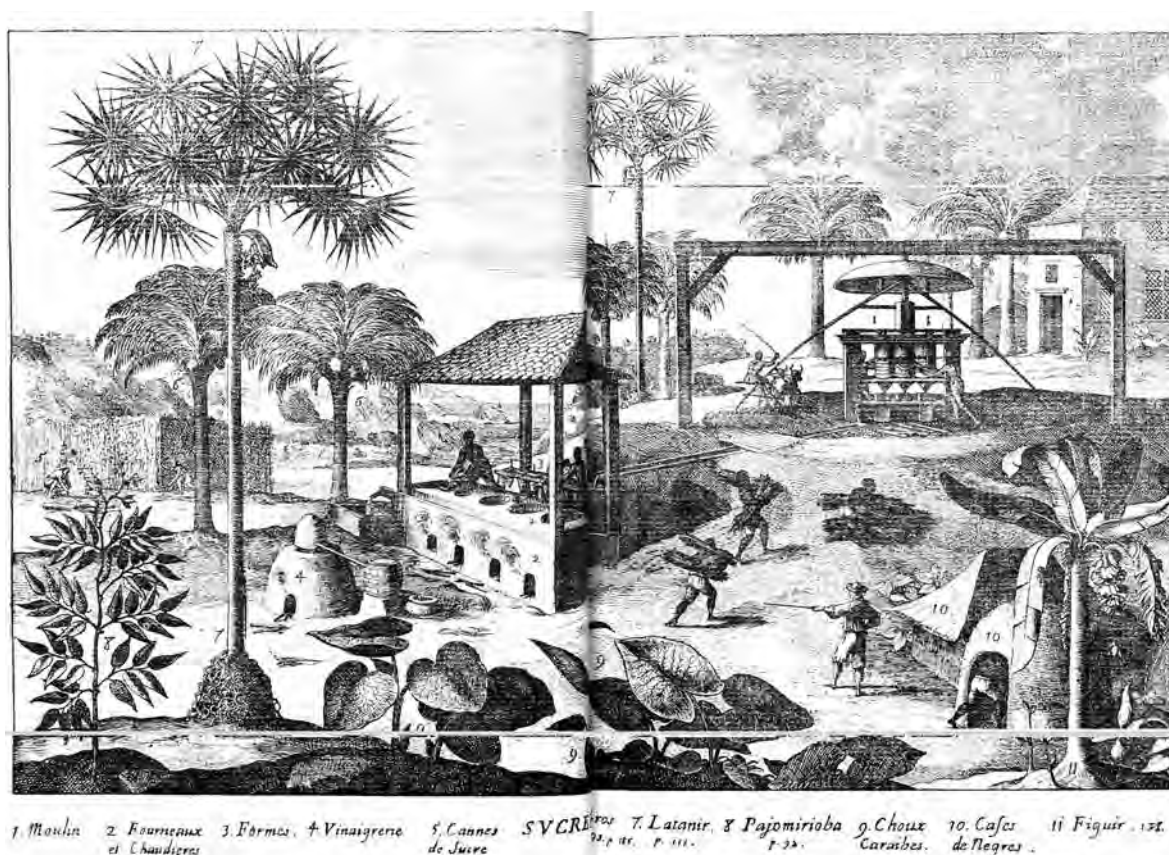


Imagen 2. Molienda y fabricación del azúcar en un establecimiento a fines del siglo XVII: <http://www.manioc.org/gsd/collect/images/index/assoc/PAP11047/0064i1.dir/PA-P110470064i1.jpg>

Se sugiere indicar a sus alumnos consignas que los lleven a analizar el trabajo de los esclavos, tales como:

Describan el lugar, los objetos, las personas, las herramientas y cualquier detalle que les llame la atención. Para mirar los detalles, podés hacer zoom con tu computadora o utilizar una lupa.

Registren en sus carpetas cuántos esclavos y cuántos hombres blancos aparecen. ¿Qué les parece a ustedes que está haciendo cada uno de ellos?

El/la docente puede reponer que el trabajo en las plantaciones y establecimientos azucareros requería una enorme cantidad de mano de obra, especialmente en el momento de la zafra (la cosecha: **imagen 1**). La caña de azúcar debía ser rápidamente molida para que no pierda sus cualidades nutritivas. Por ello en ambos dibujos se observan molinos dentro del establecimiento, los cuales eran movidos en los primeros años con energía humana o animal (**imagen 2**), y luego con energía a vapor. El control del trabajo estaba en manos de capataces, nombrados por los amos, por eso en ambas imágenes figuran detalles de hombres blancos dando órdenes con látigos y palos. Los amos eran dueños de las tierras, las maquinarias, los machetes, los animales, las instalaciones y, especialmente, de los esclavos.

Una *pregunta derivada* que se puede desprender de la imagen 1 es la siguiente: Si eran más esclavos de origen africano que hombres blancos, ¿por qué no se rebelaban? Este interrogante permite acercarse a los momentos subsiguientes de la secuencia.

2.1.2. A continuación, se propone reflexionar acerca de cómo era la vida de los esclavos en las colonias francesas de América, a diferencia de las personas libres, y de los derechos que tenían los dueños sobre sus esclavos. Para ello, se indica a los alumnos la lectura de una adaptación de algunos fragmentos de “El Código Negro” sancionado en Francia en el año 1685 por el Rey Luis XIV para ser aplicado en las colonias francesas de América. También se puede llamar la atención acerca de la posición de Francia como metrópoli, donde los gobernantes redactaban las normas que debían cumplirse en sus colonias, entre ellas Saint Domingue, la actual República de Haití:

El Código Negro era el instrumento que tenían los dueños de los esclavos de Saint Domingue para regular sus vidas: Los hijos de matrimonios entre esclavos nacían esclavos y pertenecían a los dueños de la madre del niño. Los esclavos tenían prohibido llevar todo tipo de objeto que pudiese ser usado como arma, como por ejemplo palos gruesos. Si eran encontrados con un objeto semejante eran castigados físicamente, “azotados con el látigo”. Solo les era permitido llevar un arma en el caso de que su dueño les hubiese ordenado ir a cazar, y si llevaban además una carta del amo permitiéndoselo. Los esclavos de diferentes dueños no podían reunirse ni de día ni de noche. No se les permitía hacerlo ni en las casas de los amos, ni por los caminos, ni ir juntos a una boda, bajo la pena de

castigos corporales. Los esclavos tenían prohibido vender en los mercados todo tipo de productos, fuesen frutos, leños, hierbas para animales o manufacturas. Solo les era permitido vender con un permiso escrito de sus dueños. Si no lo tenían consigo, se les sacaban los productos, sin devolverlos a sus amos.

2.2. Mientras tanto, en la metrópoli francesa se producían cambios que iban a modificar la mirada sobre los gobiernos monárquicos y los derechos de los distintos grupos sociales: la Revolución Francesa. Con el objetivo de responder a las preguntas ¿qué cambios se produjeron en Francia?, ¿qué actores sociales los protagonizaron? y ¿qué consecuencias políticas y sociales generaron? se propone la lectura de un texto, por ejemplo, la página 24 del cuadernillo *Ciencias Sociales. Belgrano y los tiempos de la Independencia* http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/cs_sociales/cs_belgrano_a.pdf



Es relevante analizar con los alumnos la labor de la Revolución Francesa en cuanto a los derechos humanos. Una de sus principales consecuencias es que su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano fue un hito en el proceso del reconocimiento de los derechos de las personas por parte del Estado. Si bien el concepto de “ciudadano” que allí se estableció no era tan amplio como el de hoy (por ejemplo, no fueron otorgados derechos políticos a las mujeres), la Declaración significó mayor reconocimiento de los derechos de las personas al dar fin a los privilegios por nacimiento y al reconocer igualdad ante la ley. También, la Revolución Francesa amplió los derechos políticos de las personas al limitar el poder de los reyes, dando fin a la monarquía absoluta y transformándola en monarquía constitucional. Además, es relevante considerar que allí se declaró la libertad de las personas, lo que tuvo como consecuencia una ampliación de los cuestionamientos a la esclavitud. Ello no influyó tanto en Francia, como en sus territorios coloniales, donde la mayor parte de la población era esclava.

2.2.1. Con el propósito de conocer los cambios en la legislación de la época que influyeron en la regulación de la vida de los esclavos en América, es conveniente ofrecer la lectura de un texto que analice los aspectos más importantes de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789. Se ha seleccionado en esta oportunidad la página 98 de *Los libros de 5°. Ciencias Sociales*, de Longseller. Puede reemplazar este texto por cualquier otro extraído de un manual escolar sobre el tema.

2.3. Con el propósito de que los niños y niñas generen hipótesis respecto de las consecuencias que produjeron los cambios de Francia en sus colonias, se puede plantear

en la clase la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias les parece que pudo tener el hecho de que se difundiera entre los esclavos de Saint Domingue la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano?

Se pueden anotar las hipótesis en un afiche para ir contrastándolas con la lectura del texto informativo que se presenta en la próxima actividad.

2.3.1. Para contrastar las hipótesis generadas por los niños y niñas en la actividad anterior, se propone la lectura del siguiente texto sobre la Revolución de Independencia y la abolición de la esclavitud de Haití. Se propone su lectura siguiendo una estrategia descendente: primero lee el maestro con los alumnos y luego vuelven a leer los niños organizados en pareja o individualmente. Resulta importante que el docente pueda generar algunas intervenciones en esta lectura de un texto difícil, como se propone más abajo, al tiempo que vaya contrastando (en el sentido de poner a prueba) las hipótesis generadas por los niños.

De Saint Domingue a Haití: La independencia y la abolición de la esclavitud¹⁴

Desde el siglo XV, algunos países de Europa comenzaron una expansión hacia otras regiones del mundo. A partir de ese momento, principalmente Francia, Gran Bretaña, Holanda, España y Portugal exploraron y controlaron amplias regiones de América. Así, los europeos se apoderaron de las islas del Caribe, ocuparon las tierras y conquistaron a las poblaciones indígenas. Para obtener riquezas, los conquistadores organizaron plantaciones de cultivos de azúcar, tabaco, café y otros productos, que luego exportaban a Europa. En las plantaciones trabajaban tanto esclavos negros capturados en África como otros nacidos en América, hijos de padres esclavos.

Una de las islas del Caribe es La Española. En el oeste de la isla se ubicaba la colonia francesa de Saint Domingue, hoy República de Haití. Saint Domingue era uno de los territorios más ricos del mundo por su enorme producción de azúcar, café, algodón, índigo y tabaco.

El 90 % de los habitantes de Saint Domingue eran esclavos negros, africanos y descendientes de ellos, nacidos en la colonia. Otro 5% eran libertos negros y mulatos, es decir, antiguos esclavos que habían obtenido su libertad. Y solo el 5% restante eran los llamados “blancos”, de origen europeo. Entre los blancos había algunos pocos que eran los dueños de las plantaciones y los gobernantes de la

¹⁴ El texto fue elaborado en base a información obtenida de: James, C. L. R., *op. cit.*, y de di Tella, T., *La rebelión de los esclavos de Haití*, Buenos Aires, Ediciones de Ildes, 1984. Acerca de las razones del “olvido” de la Revolución de Independencia de Haití en la memoria colectiva de Latinoamérica puede consultarse: Grüner, E., *La oscuridad y las luces*. Buenos Aires, Edhasa, 2010.

colonia. El grupo más numeroso de los blancos eran los “blancos pobres”, europeos y sus descendientes que vivían de los trabajos que había en la colonia. Sin embargo, las tierras estaban en poder de unos pocos blancos, y la mayoría no podía acceder a las riquezas producidas en la colonia. Esta situación generó descontento y conflictos entre la población blanca.

En la colonia de Saint Domingue influyó con fuerza la Revolución Francesa: por un lado, los blancos pobres reclamaron por igualdad de derechos. Por otro lado, los libertos y los esclavos se unieron y se rebelaron contra la esclavitud. Y cuando la Revolución Francesa proclamó la igualdad y la libertad, los habitantes de la colonia tomaron esas ideas para luchar por la independencia de Francia.

En 1791, los esclavos, encabezados por su líder negro Toussaint L’ouverture, iniciaron una gran rebelión, quemaron numerosas plantaciones de azúcar y café, provocaron incendios en las ciudades y atacaron a la población blanca. Además, en Saint Domingue muchos iniciaron la lucha para lograr su independencia política, es decir, para dejar de ser colonia de Francia. España e Inglaterra apoyaron a los rebeldes para que Francia perdiera poder en su colonia. En Francia, luego de iniciada la rebelión en la colonia, los gobernantes jacobinos suprimieron la esclavitud, en el año 1794. Pero tiempo después, en 1802, el gobierno francés de Napoleón envió tropas poderosas que lucharon del lado de los blancos ricos de la isla para apoyar a los dueños de las plantaciones de Haití. Finalmente, los revolucionarios derrotaron a las fuerzas colonialistas: el 1° de enero de 1804 Haití proclamó al mismo tiempo su Independencia y la abolición de la esclavitud.

Mientras otras colonias europeas de América abolieron la esclavitud luego de un lento proceso, Haití lo hizo de golpe. Además, Haití fue el único lugar donde el fin de la esclavitud fue consecuencia directa de una masiva revolución de esclavos. Fue también el primer país independiente de América Latina y la primera república del mundo que se llamó a sí misma “república negra”.

2.3.2. A medida que van leyendo en forma colectiva, se propone identificar, releer y comentar los párrafos que explican:

¿Por qué Saint Domingue era una colonia muy valiosa para Francia? ¿qué datos ofrece el texto para justificar esta idea?

¿Cómo se distribuía esa riqueza entre la población de la colonia?

¿Por qué los autores señalan que “En la colonia de Saint Domingue influyó con fuerza la Revolución Francesa”?

¿Por qué los autores señalan que “mientras otras colonias europeas de América abolieron la esclavitud luego de un lento proceso, Haití lo hizo de golpe”? ¿Qué quiere decir esa expresión?

Por último, subrayen y reescriban en el margen del texto los hechos y los protagonistas que llevaron a cabo la abolición de la esclavitud y la independencia en Haití.

Mientras tanto, se pueden ir escribiendo en el pizarrón las ideas que surjan, de modo que luego sean copiadas en la carpeta y funcionen como una memoria de lo trabajado en la clase. Esta escritura será muy importante para alimentar la escritura final que propone la secuencia.

Momento 3: ¿Cómo cambió la vida de los esclavos a partir de la Revolución de Mayo y de las Guerras por la Independencia en el Río de la Plata?

El propósito de las actividades que se plantean para dar respuesta a este tercer interrogante es que los niños comprendan el impacto de la Revolución y de las Guerras por la Independencia en el Río de la Plata en la vida de los esclavos. Se entrelazarán dos cuestiones que a menudo quedan desarticuladas: la sucesión de normativas que, si bien no abolieron la esclavitud, se vincularon con ideas igualitaristas propias del período, tales como la conocida disposición de la *Libertad de vientres* y la participación de esclavos y libertos en las milicias y ejércitos. En el acercamiento que los alumnos vayan haciendo a estas ideas, se sugiere que realicen paulatinos registros escritos de lo trabajado para poder retomar los en la instancia final de la secuencia.

3.1. Con el propósito de presentar las transformaciones en la vida de uno de los esclavos, volvemos al visionado de “El canto del Tambor Parte I” de la serie Bajo Pueblo, al fragmento “Capítulo III: De hoy en adelante, Revolución” (el capítulo III comienza en el minuto 19.40). <https://www.youtube.com/watch?v=IM4x2qPAtxw>

El docente puede ir interrumpiendo el visionado, comentar su contenido con los chicos e invitar a tomar notas de lo visto y oído. Finalizado el visionado, se juntan en parejas, comparten sus notas y las completan, si fuera necesario.



¿Qué lo sorprende a Agustín Peralta en una noche de 1812?

¿Cuáles eran la actividad e intenciones de su amo?

¿Cuál fue la suerte de Agustín Peralta? ¿Cuál era su expectativa?

3.2. Con el fin de contextualizar este tercer momento de la secuencia en general y la historia ficcionalizada de Agustín Peralta en particular, se propone compartir con los niños las siguientes preguntas:

Vimos que Agustín Peralta está relatando algunos hechos sucedidos en 1812, pero ¿qué proceso se había iniciado dos años antes del relato de Agustín Peralta, en mayo de 1810?

¿Por qué llamamos revolución a esos sucesos?

Para responder a estos interrogantes se propone la lectura del texto “La Revolución en el Río de la Plata” de las páginas 25, 26 y 27 (solo texto fondo blanco) de Ciencias Sociales: Belgrano y los tiempos de la Independencia: páginas para el alumno disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/cs_sociales/cs_belgrano_a.pdf y luego intercambiar ideas a partir de las siguientes consignas:

¿Por qué llamamos revolución a los sucesos iniciados en mayo de 1810?

En el texto “La Revolución en el Río de la Plata” se plantea que “para comprender las causas de la Revolución de Mayo, es necesario remontarse hacia atrás en el tiempo y considerar algunos hechos que tuvieron importantes consecuencias. Las invasiones inglesas de 1806 y 1807 son ejemplos de estos”.

¿Por qué las invasiones inglesas se consideran como una de las causas que explican la Revolución de Mayo? ¿Qué les parece que habrán pensado los criollos de su relación con España/la metrópoli después de organizar sus milicias y de echar a los ingleses?

3.3. En este momento se propone comprender la conformación de las milicias en Buenos Aires, los cambios en su composición a partir de las invasiones inglesas con la participación de las castas y las expectativas de libertad de los esclavos que ese proceso origina. A partir de los interrogantes planteados anteriormente se propone la lectura del siguiente texto:

Los esclavos ya participan de las milicias

Después de la primera invasión de los ingleses, Buenos Aires comenzó a organizarse.

Sus habitantes no querían estar desprevenidos ante un nuevo ataque. Ante la inminencia de una nueva invasión, Liniers ordenó armar a todos los varones entre

16 y 50 años y distribuirse en cuerpos armados llamados milicias, organizados según los lugares de origen o casta de sus integrantes. En estos grupos sólo participaban los vecinos españoles y criollos. Pero ante esa situación de emergencia nadie quedó fuera de la convocatoria: también se formaron regimientos de negros, mulatos e indios.

En 1807 los ingleses, con más hombres y más armas, volvieron a invadir Buenos Aires. Para entonces, la ciudad con sus milicias estaba preparada para rechazar el ataque de los invasores. Los soldados con sus armas y los habitantes como podían, se defendieron. Hombres y mujeres tiraron piedras, agua y aceite hirviendo¹⁵ desde balcones y terrazas de sus casas. De esta manera dieron batalla y los ingleses debieron rendirse. Liniers fue nombrado virrey del Río de la Plata en reconocimiento por su actuación durante las invasiones. Pero las condecoraciones y los festejos por la exitosa defensa de la ciudad no se redujeron a su persona. Dos historiadores reconstruyeron las celebraciones del 12 de noviembre de 1807 tras la victoria sobre los ingleses:

“Se armó un tablado en la plaza con los bustos del rey y la reina y se sortearon pensiones y recompensas para los negros y pardos inválidos y sus viudas. El Cabildo dispuso ayudas económicas o pensiones de 12 pesos para los españoles pero de 6 para los indios, pardos y negros. Entre los esclavos, el Cabildo también hizo un sorteo para otorgar la libertad de 70 de ellos sobre un total de 666. El Cabildo pagó 250 pesos por cada uno a sus propietarios.

Luego de cada sorteo se organizó una ceremonia pública. Cada esclavo que obtenía su libertad era envuelto en las banderas de la compañía de pardos y morenos libres que pasaba a integrar. Esta situación no era, por cierto, el fin de la esclavitud. Sin embargo, algo estaba cambiando. Por un lado, la elite y la ciudad homenajearon a algunos esclavos. Esta era una situación inimaginable poco tiempo antes. Por otro, era una nueva experiencia para los esclavos. Es que la incorporación voluntaria a las milicias era un camino a la libertad”.

Texto basado en: AA.VV., Activa 4 Ciencias Sociales, Buenos Aires, Puerto de Palos, 1999; y Fradkin, R. y Garavaglia, J.C., *La Argentina colonial*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, pp. 204 y 205.

¹⁵ La imagen de los criollos resistiendo la invasión inglesa arrojando aceite desde los balcones de algunas casas de la ciudad ha sido muy discutida. La polémica por los objetos y armamentos empleados por los habitantes de Buenos Aires pudo desarrollarse por una razón central: la escasez de fuentes primarias que permitan aseverar una afirmación categórica en ese sentido. En cualquier caso, lo más relevante desde el punto de vista de la reconstrucción del proceso consiste en el reconocimiento de que los españoles americanos (criollos) se organizaron en milicias que luego desplegarían un papel decisivo en los años de la Revolución.

A partir de la lectura es importante comentar con los niños la información sobre la composición de las milicias, la importancia de las celebraciones del 12 de noviembre de 1807 en una sociedad estamental como la colonial, y se les puede pedir a los niños que subrayen en el texto el fragmento donde se explica sobre las posibilidades de los esclavos de obtener su libertad.

3.4. Con esta actividad nos proponemos que los niños puedan vincular los sucesos de la Semana de Mayo de 1810 con el largo proceso de las guerras por la independencia que culmina en 1820. Se puede iniciar el trabajo apelando a la formulación de hipótesis que respondan a las preguntas: *¿por qué les parece que la Revolución desató una larga guerra? ¿Cuáles fueron sus consecuencias en la vida cotidiana de las personas?*, para luego contrastar las mismas con la lectura del texto “Las guerras de la independencia” en página 29 y “Vivir en guerra” en la página 31 de *Ciencias Sociales: Belgrano y los tiempos de la Independencia*. Luego de una lectura del texto “¿Por qué hubo guerras?” se puede solicitar a los chicos que identifiquen aquel fragmento que responde a la pregunta del subtítulo del mismo texto o a la primera pregunta propuesta como propósito lector. En el caso de la lectura del segundo texto, resulta importante que el docente pueda mediar en su interpretación, para que los niños identifiquen las diferentes consecuencias de la guerra: en relación con los distintos sectores sociales, los diversos lugares del virreinato (apoyándose en la lectura de un mapa de las expediciones militares) y con la economía de las Provincias Unidas. Se puede también recuperar información acerca de la vida cotidiana durante la guerra a partir de lo trabajado en la historia de Agustín Peralta.

3.5. Estas actividades que se presentan a continuación se proponen que los niños estudien los cambios institucionales y las consecuencias sociales de la Revolución y de las guerras que afectaron la vida de los esclavos. Resulta importante considerar que se trata de un período sumamente complejo porque se desarrollan múltiples procesos en forma simultánea y con estrechas vinculaciones entre sí. Resulta importante además comprender que *“los cambios de 1810 abrieron una masiva expectativa de libertad para (...) (los esclavos). Los líderes políticos eran plenamente conscientes de la contradicción de una revolución hecha en su nombre y que conservaba la esclavitud. Puestos a elegir entre el derecho a la libertad y el derecho de propiedad optaron por el segundo, porque más allá de convicciones ideológicas de algunos, tenían la reacción de los amos y también desconfiaban de los posibles efectos de una emancipación repentina de los esclavos, con el argumento de que al haber sido educados en la servidumbre la usarían para hacerse daño. La dirigencia optó por una solución gradualista; en abril de 1812 el Triunvirato prohibió el tráfico de esclavos: la carga de cualquier barco negrero debía ser confiscada y sus integrantes eran libres al pisar el suelo rioplatense. La medida del tráfico fue complementada en febrero de 1813, cuando la Asamblea sancionó la ley de libertad de vientres, por la cual los hijos de*

las esclavas nacidos desde entonces, eran libres. Por lo tanto, si no se podía comprar nuevos esclavos ni nacían otros, la esclavitud quedaba condenada a desaparecer cuando murieran los últimos esclavos de entonces. Claro que esto no era del agrado de los esclavos, que la querían en ese mismo momento, y muchos creyeron que la abolición estaba cerca, pero no fue así” (Di Meglio, G., 2016).

Sin embargo, creemos importante subrayar que, más allá de la solución gradualista al fin de la esclavitud propuesta por los dirigentes revolucionarios, la Asamblea fue un primer paso para implantar la igualdad civil en una sociedad estamental como la colonial, estableciendo no solo la libertad de vientres sino también la prohibición de los títulos de nobleza, el fin del mayorazgo, de la tortura y de la servidumbre indígena. También, vamos a ver más adelante que la masiva incorporación de los esclavos a los ejércitos que genera la Revolución va a aumentar el número de libertos y provocó que la esclavitud sea cada vez más femenina. Por último, es importante que quede claro que el fin de la esclavitud en el Río de la Plata se genera con la Constitución de 1853 (artículo 15).

Para trabajar este tema con los niños, se proponen los siguientes interrogantes: las decisiones de la Asamblea del año XIII *¿cambiaron la vida de los esclavos? ¿Por qué?* Para responder ofrecemos el visionado de los siguientes videos.



Libertad de vientres. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Cws275YpvTM>

Asamblea de 1813. Esclavitud. Webisodio N° IV. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=HBA1SZfsxWYy>

Asamblea de 1813: la herencia. Webisodio N° V (minuto 2: 46 al final).

Disponible en: **<https://www.youtube.com/watch?v=pmC4TNIGNtY>**

Incluimos algunas preguntas para guiar la mirada sobre cada uno de los videos:

¿Qué les llamó más la atención de estos documentales? ¿Qué nos cuentan a través de las imágenes, la música y la voz en off?

Además, preguntas orientadoras sobre el contenido pueden ser: *¿De qué se trata, entonces, la ley de libertad de vientres? La libertad de vientres, ¿cambió la vida de los esclavos? ¿Por qué? ¿Cuál es la posición de los autores del video? ¿En qué fragmentos de ambos videos se expresa esa posición? ¿Por qué la ley de libertad de vientres no fue un cambio aislado para el Río de la Plata? ¿Qué antecedentes de esta ley existieron en el mundo? ¿Por qué esta ley fue considerada precedente o antecedente de otras leyes similares en América? ¿Cuáles fueron esas leyes en los distintos países?*

3.6. Con el fin de estudiar las vicisitudes de los afroargentinos durante las guerras de la independencia, se propone el visionado del Capítulo II “Sueño de Libertad” y de “El ciudadano Peralta” de “Bajo Pueblo Parte II. Ayer esclavo, hoy soldado”, disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=IM4x2qPAtxw> (El capítulo II comienza en el minuto 8.10). Algunas preguntas orientadoras para su análisis son las que siguen: *¿En qué diversos regimientos participó Agustín Peralta? ¿Cómo era su vida cotidiana durante la guerra? ¿Qué consecuencias generó su participación? ¿Cómo y por qué participa de la Sociedad de los congos? Agustín Peralta, ¿seguía siendo esclavo? ¿Por qué el capítulo IV de la historia de Agustín Peralta se llama “El ciudadano Peralta”? ¿Qué les pasó a ustedes al ver el capítulo final de la historia “Y los sueños, sueños son”? ¿En qué se quedaron pensando?*

El visionado de este último tramo de la vida de Agustín Peralta puede reemplazarse complementarse o profundizarse con la lectura de los cuentos “Sueños en la carreta” y “Las cuatro vidas de Fortunato” en el libro *Efemérides, entre el mito y la historia* de P. Zelmanovich, entre otros autores, que suele estar presente en las bibliotecas escolares. Los cuentos no solo abordan el tema de la leva de esclavos para la conformación del ejército de los Andes y la vida cotidiana durante ese proceso sino también los diversos puntos de vistas acerca de la población ante esa situación. Sobre el primero de los cuentos existe una muy buena contextualización para su narración o lectura y una propuesta de trabajo en la secuencia referida a la organización del Ejército de los Andes en *Ciencias Sociales 5*, serie Cuadernos para el aula, páginas 77 a 81.

Otra opción es trabajar con fragmentos de la película *Revolución. El cruce de los Andes* (2011) Dir: Leandro Ipiña. Este film histórico, que enmarca su argumento entre 1817 y 1818, tuvo el asesoramiento de los historiadores Gabriel Di Meglio y Javier Trímboli. A diferencia de otras reconstrucciones fílmicas sobre episodios de la vida de José de San Martín, tales como el clásico *El santo de la espada* (1970) dirigida por Leopoldo Torres Nilson, en esta aparece representada la participación de los afrosoldados, especialmente los que participaron del Regimiento 8 del Ejército de los Andes.¹⁶ El cine permite personar, dramatizar, condensar, en suma, generar emociones. Por ello, para profundizar lo trabajado en este momento de la secuencia proponemos trabajar con tres escenas:

El diálogo entre el joven soldado criollo y su padre español (minuto 15). Aquí la escena condensa cómo la Revolución y Guerra generó conflictos al interior de las familias. Se puede prestar atención al momento en el que el padre (enemigo de la Revolución) afirma “que le quitan a sus negros”.

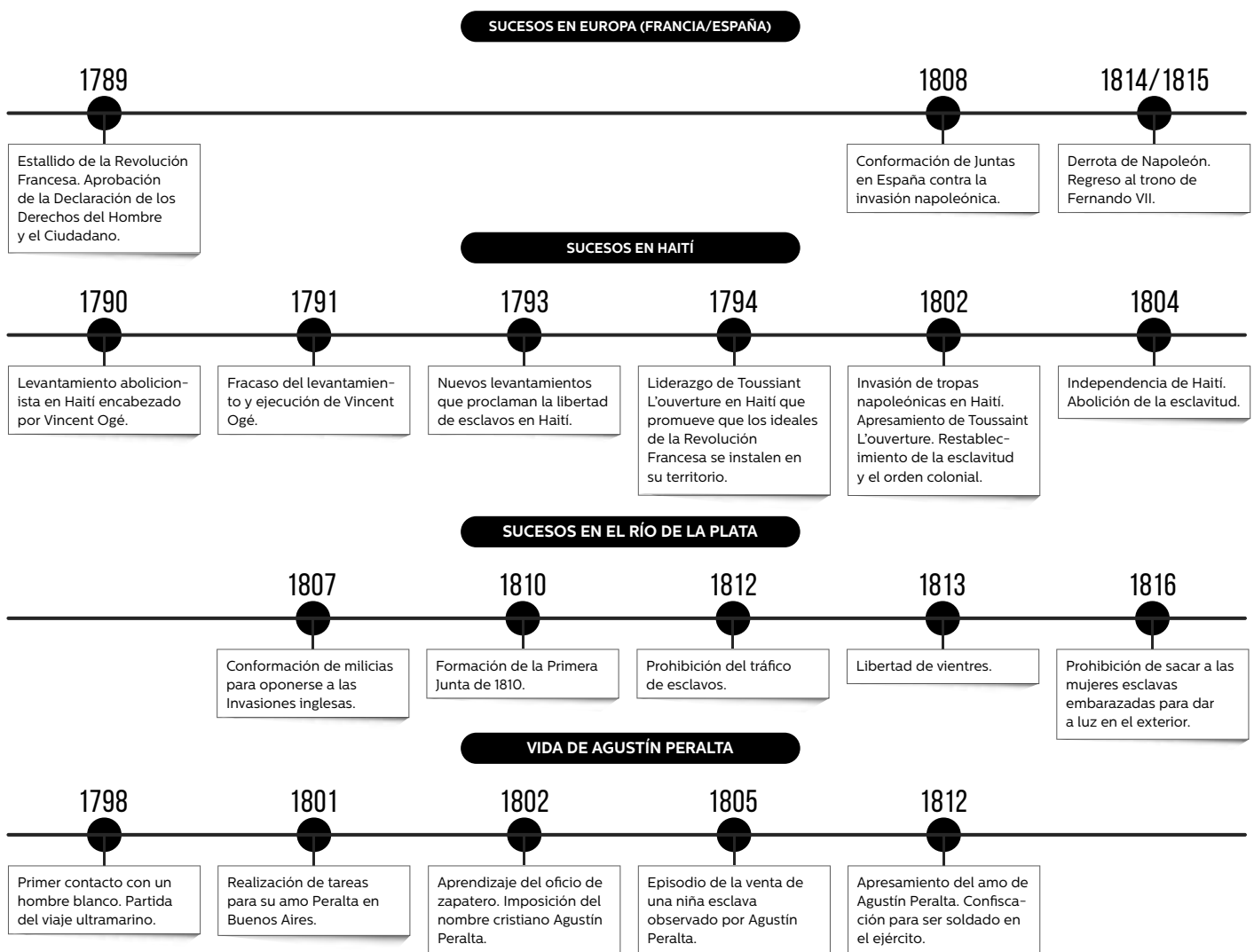
El diálogo entre San Martín y un oficial afrodescendiente mientras juegan al ajedrez (a partir de 1h:06m). Esta escena permite analizar las concepciones sobre la libertad que tenían San Martín y el soldado negro.

La escena de la batalla de Chacabuco (a partir de 1:12). Aquí se pueden abordar los temores y valentías de los afrosoldados del Regimiento 8.

¹⁶ Tomamos la idea de “afrosoldados” de: Goldberg, M. B., “Afrosoldados de Buenos Aires en armas para defender a sus amos” en Mallo, S. y Telesca, I. (eds.), *op. cit.*

3.7. El propósito de esta actividad es organizar los diversos hechos y proceso analizados a lo largo de la secuencia, considerando diversas categorías temporales.

Se propone entonces que a medida que se va avanzando en el desarrollo de la secuencia se vaya realizando la representación del tiempo en una línea de tiempo para trabajar las categorías temporales de sucesión y simultaneidad, ambas al servicio de la explicación. La primera permite ubicar los hechos trabajados a lo largo de la secuencia en orden de aparición, a través de preguntas como *¿Qué sucedió?* *¿Cuándo ocurrió?* La segunda, reconocer la existencia de varios acontecimientos que suceden al mismo tiempo y que pueden condicionarse entre sí, generando una primera vía para el análisis de causas y consecuencias, que se irá complejizando a lo largo del segundo ciclo. *Durante, mientras, al mismo tiempo*, se constituyen en nociones esenciales en la simultaneidad. También permiten reconocer causas y consecuencias *a partir de la relación entre un hecho con otros eventos*. Algunos hechos posibles para incluir en esta línea de tiempo son:



Esta actividad de la secuencia puede ser una de las tantas aproximaciones recurrentes y progresivas a la enseñanza del tiempo histórico. Así, a partir de esta construcción de líneas de tiempo “en paralelo” se propone el trabajo con la simultaneidad y con el cambio y la continuidad con el fin de que los niños y niñas puedan visualizar cómo el volcán revolucionario de estos años –como señalábamos en la introducción– transformó irreversiblemente la vida de un esclavo como Agustín Peralta, y la de otros tantos millones como él a lo largo del mundo.

Momento 4: Cierre de la secuencia: ¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución?

A lo largo de esta secuencia hemos considerado a la escritura como un camino para producir pensamiento. Al finalizar cada uno de los momentos propusimos escrituras intermedias que implicaban responder por escrito a las preguntas globales que organizaban cada uno de esos momentos, esto es:

- ¿Cómo era la vida de los esclavos en las sociedades americanas en la época de la colonia?
- ¿Cómo cambió la vida de estos y otros esclavos con la Revolución Francesa en América?
- ¿Cómo cambió la vida de los esclavos y afrodescendientes a partir de la Revolución de Mayo y las guerras por la independencia en el Río de la Plata?

Esas escrituras tienen una doble finalidad: por un lado son herramientas intelectuales para la fijación y, eventualmente, transformación del conocimiento y, por otro, desarrollan las competencias lingüísticas propias de la disciplina. Así, esas escrituras van a alimentar esta producción de cierre de la secuencia que puede proponerse también como actividad de evaluación. La consigna puede ser la siguiente:

- *Escriban un texto que explique cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución (Revolución Francesa, Revolución Haitiana y Revolución de Mayo). Para hacerlo deberán volver sobre las escrituras realizadas al finalizar cada uno de los momentos de la secuencia y también sobre los textos leídos y los audiovisuales vistos. Pueden elegir escribir en parejas o de modo individual.*

El acompañamiento docente en este trabajo de escritura es complejo. La situación contempla unas determinadas condiciones didácticas que se han mostrado favorables para el aprendizaje en los diferentes grupos estudiados por Delia Lerner, Alina Larramendy y Liliana Cohen (2012):

- se comienza a escribir luego de un intenso trabajo de lectura de varios textos y de discusión sostenida sobre sus contenidos;
 - la consigna no se ofrece y explica una vez y para siempre sino que va precisando progresivamente a medida que docente y alumnos interactúan en medio del proceso de escritura, de modo que se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema (Aisenberg y Lerner, 2008);
 - para planificar la escritura, se puede partir de un listado de temas y conceptos que se deberían considerar para la elaboración del texto como por ejemplo aproximaciones a las siguientes ideas que los niños fueron construyendo sobre revolución, esclavo, liberto, comercio / tráfico esclavista, dominio colonial, sociedad estamental, independencia, guerra, leva forzosa, libertad de vientres, abolición de la esclavitud, entre otros;
 - las orientaciones docentes durante la producción tendrán básicamente dos sentidos: los contenidos y la revisión de la escritura, en diversos casos. Se puede proponer volver sobre algunos contenidos solicitando la relectura de textos, el revisionado de material audiovisual o la toma de apuntes realizada en las carpetas con el fin de reconsiderar la explicación de un tema, la estructura del texto o de algunos tramos del mismo.
- Según la experiencia de escritura en Ciencias Sociales de cada grupo de alumnos, se puede invitar a trabajar de diversos modos:
- a) ofrecer un esquema de escritura que oriente en la estructura;
 - b) brindar el inicio de un posible texto explicativo sobre el tema para que los niños continúen;
 - c) dar la oportunidad de que los chicos escriban solos o en grupos de dos o tres integrantes o
 - d) proponer una escritura a través del maestro o planificación de esa escritura de manera colectiva, si es la primera vez que se encara esta tarea.

También podrían generarse otras propuestas de escritura: escribir el guión de un breve audiovisual o escribir para la comunidad escolar en el marco de un acto escolar o de una publicación digital para las familias. Pueden utilizar el ya clásico procesador de texto del programa Word, que permite exteriorizar y agilizar las diversas operaciones propias de los escritores maduros, por ejemplo en relación con la revisión de textos. Esta escritura también puede resultar una oportunidad para trabajar sobre la cohesión de los textos, incluyendo el trabajo con algunos nexos de causalidad como

“porque”, “ya que”, “puesto que”, “a causa de”, además de otros que remarquen la organización como “en primer lugar”, “en segundo lugar”, entre otros.

Sugerencias de lecturas para el docente

. “Bajo Pueblo. El canto del tambor” partes I y II, dirigida por Sebastián Mignona y guionada por Gabriel Di Meglio y Cecilia Atán. <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8082> y <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8082/1111> En estas versiones se articulan las voces de distintos historiadores con el relato de un esclavo africano que fue guionado especialmente para la serie. Los historiadores analizan diferentes dimensiones de la cuestión de la esclavitud en las sociedades coloniales americanas, particularmente, en la región del Río de la Plata.

- Di Meglio, G., “La otra libertad” en 1816. *La trama de la Independencia*. Buenos Aires, Planeta, 2016.
- Rabinovich, A., *Ser soldado en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824*. Buenos Aires, Sudamericana, 2013.

Sugerencias de literatura infantil

- Bodoc, L., *El espejo africano*. Buenos Aires, SM, 2008. Hay una versión digital y también un audio libro.
- Ávila, L., *El fantasma del aljibe*. Buenos Aires, Edelvives, 2011.
- Bodoc, Liliana, “El río estuvo allí (Historia en la confluencia)” en *Ondinas*, Alfaguara, 2015. (cuento)

Bibliografía consultada

- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currícula (2004). Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Educación General Básica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Akselrad, B.; Andrade, G.; Calvo, A.; Massone, M. (2009), “Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas”. CePa, Ministerio de Educación. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/aavv_cs_sociales.pdf
- Gaspar, M. P. (2008), “La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)”, clase 24 Posgrado en lectura, escritura y educación, Flacso.

- Massone, M. (2011), “Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en el acceso y apropiación de los saberes en la sociedad contemporánea” en Finocchio, S. y Romero, N. “Saberes y prácticas escolares”, Buenos Aires, FLACSO-Homo Sapiens.
- Massone, M., Romero, N. y Finocchio, S. (2014), “Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente” *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 555-579, maio/ago. 2014, disponible en https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n2p555/pdf_37
- Massone, M. y Nuñez, S. (2012), “¿Cómo explicar los procesos históricos?”, en *El gran libro de la Práctica Docente*, capítulo 11, Tinta Fresca.
- Lerner, D. (2002), “La autonomía del lector”, en *Revista Lectura y Vida*. Año 23. Vol 3.
- Ferreiro, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica
- Aisenberg, A. (2005), “La lectura en la enseñanza de la historia” : las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Revista Lectura y Vida*. Año 26. Vol 3.
- Torres, M. (2008), “Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”, en *Revista Lectura y Vida*. Año 29. Vol 4.
- Morrone, F. (1996), *Los negros en el Ejército: declinación demográfica y disolución*, Buenos Aires, CEAL; Bragoni, B., “Esclavos insurrectos en tiempos de Revolución (Cuyo, 1812)”, en Mallo, S. y Telesca, I. (editores), *Negros de la patria. Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo virreinato del Río de la Plata*, Buenos Aires, SB, 2010.
- Schávelzon, D. (2003), Buenos Aires negra. *Arqueología histórica de una ciudad silenciada*, Buenos Aires, Emecé, pp. 15-16.
- Andrews, G. (1989), *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor, y Schávelzon, D., *op. cit.*
- Ocoró Loango, A., “La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo”. Buenos Aires, El monitor de la educación, N° 21.
- Massone, M. y Muñiz, M, “Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente”, en <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61120> También participó de la experiencia el Prof. Nicolás Kogan.
- Hobsbawm, E., *La era de la revolución: 1789-1848*, Barcelona, Crítica, 2009 [1962].
- Siede, I. (2010), “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en I. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*, Buenos Aires, Aique, p. 270.
- Di Meglio, G. (2011), “Wolf, el lobo. Observaciones y preguntas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica”, en *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, Buenos Aires.
- Acree, J. W. y Borucki, A (2008), *Jacinto Ventura de Molina y los caminos de la escritura negra en el Río de la Plata*, Montevideo, Linardi y Risso.

- Bachmann L., Calvo A.; Orta Klein S. y Gaspar M. (2012), *Leer y comentar textos periodísticos con temas Educación Ambiental y Educación Tecnológica*. Áreas Curriculares y Dirección de Nivel Primario. Ministerio de Educación de la Nación, junio de 2012, p. 24-25.
- James, C. L. R. (2004), *Los jacobinos negros. Touissant L’ouverture y la Revolución de Haití*, Madrid, FCE,.
- James, C. L. R., *op. cit.*, y de di Tella, T., *La rebelión de los esclavos de Haití*, Buenos Aires, Ediciones de lldes, 1984. Acerca de las razones del “olvido” de la Revolución de Independencia de Haití en la memoria colectiva de Latinoamérica puede consultarse: Grüner, E. (2010), *La oscuridad y las luces*, Buenos Aires, Edhasa.
- Goldberg, M. B., “Afrosoldados de Buenos Aires en armas para defender a sus amos” en Mallo, S. y Telesca, I. (eds.), *op. cit.*