

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

**TÍTULO DE LA TESIS: AFROARGENTINIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA: LA  
NEGRITUD EN LOS ACTOS ESCOLARES DEL 25 DE MAYO**

**AUTORA: ANNY OCORÓ LOANGO**

**DIRECTORA: DRA. FERNANDA BEIGEL  
CO-DIRECTORA: DRA. SILVIA FINOCCHIO**

**BUENOS AIRES, ARGENTINA AGOSTO DE 2010**

## Índice tesis

Título de la tesis: afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo.

Agradecimientos.....	7
Introducción.....	10

### Capítulo I.

Presencia de los afroargentinos entre la Colonia y Independencia.....	23
I. La llegada de los contingentes africanos a la Argentina.....	25
II. La esclavización negra en la Argentina.....	23
III. El aporte de los negros a la estructura económica.....	30
IV. Las mujeres.....	32
V. Los negros y el candombe.....	36
VI. Rosas y los negros: entre la barbarie y la exotización del candombe.....	45
VII. La participación de los negros en las invasiones inglesas: antecedentes.....	52
VIII. Los negros en la subalternidad independentista o en las guerras de independencia.....	55
IX. La “aniquilación” de los afroargentinos: algunas miradas.....	61

### Capítulo 2.

Los actos del 25 de mayo ¿una efeméride que institucionaliza o invisibiliza los negros en la Argentina?.....	69
I. El 25 de mayo en las escuelas.....	70
II. La institucionalización / oficialización del los actos escolares .....	71
III. Las fiestas cívicas y su articulación al ideario militar.....	76
IV. Construyendo la nación a contraluz .....	78
V. Algunas tensiones .....	81
VI. La presencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo.....	87
VII. Falucho un héroe mítico negro: un lugar de reconocimiento para los negros en la memoria nacional o un símbolo de su borramiento?.....	89
VIII. El negro fabricado: las comparsas de blancos pintados de negros.....	106

### **Capítulo 3.**

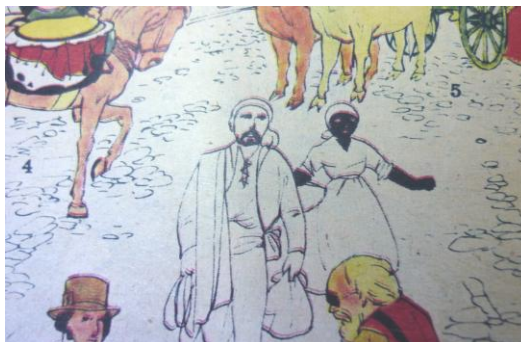
El lugar del negro en la cultura escolar argentina: o la cuestión negra en los actos escolares del 25 de mayo.....	116
I. Caracterización de las instituciones educativas elegidas .....	116
II. El acto escolar en las instituciones elegidas.....	117
III. Los actos escolares del 25 de Mayo ¿cuál es su sentido?.....	121
IV. La puesta en escena: cómo organizan las escuelas este festejo?.....	124
V. Llega el 25 de mayo, ¿quién se disfraza de “negrito”?.....	133
VI. ¿Qué tipo de negro fabrican los actos?.....	141
VII. “Hacia una sociología de la negritud en la infancia”: ¿hay negros para los chicos hoy?.....	153
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>163</b>

### **Anexos**

I. Instrumento etnográfico de observación del personaje negro en el acto escolar...	175
II. Reconstrucción del personaje antes del acto escolar.....	175
III. Formato de entrevista a estudiantes que representaron personajes.....	176
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>178</b>

## Capítulo 2.

### Los actos del 25 de mayo ¿una efeméride que institucionaliza o invisibiliza los negros en la Argentina?



Tomado de Revista Billiken No. 2104, año 4. Mayo 9 de 1960 (página 26 -27)

Este capítulo se ocupará de mostrar cómo empiezan a celebrarse los actos escolares del 25 de mayo; su articulación al contexto de centralización del poder del Estado argentino y de la formación de la identidad nacional; así como de rastrear la presencia del negro en esta efeméride escolar. Nuestra mirada no tiene como fin hacer una historia de las fiestas patrias, sino analizar estos rituales cívicos como dispositivos de construcción de la identidad nacional.

Estos rituales escolares que han mantenido una continuidad en las aulas no son un producto natural, son y fueron producidos históricamente, surgieron y se han mantenido con determinados propósitos. Por tanto, nos preguntamos: ¿por qué se instalaron en la escuela?, ¿a qué fines apuntaban estos actos escolares?, ¿cómo se expresaron intereses o visiones en pugna en la construcción de contenidos de los actos?, ¿qué intencionalidades subyacen en estos? Y en ese mismo orden de ideas rastreamos la presencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo, al respecto nos preguntamos ¿los negros siempre estuvieron presentes en esta efeméride?, ¿desde cuándo lo están?, ¿cómo aparecían representados? Si bien no son muy abundantes las fuentes que nos permitan hacer este rastreo intentaremos procesarlas para lograr una interpretación socio-histórica adecuada.

Sobre estas interrogantes intentaremos visibilizar la evolución que ha tenido la celebración del 25 de mayo en las escuelas argentinas y el rol del negro al interior de ésta, enfatizando en que los fines de los rituales escolares y de la educación (y por ende sus contenidos) son parte de procesos políticos e históricos.

## **I. El 25 de mayo en las escuelas**

El 25 de mayo representa para la Argentina una de las efemérides más importantes, constituyendo un ritual de gran significado en la construcción y reforzamiento de la identidad nacional ya que conmemora la instauración de la primera junta de gobierno en Buenos Aires y es la antesala para la concreción de la declaración de independencia de la nación el 9 de julio. En esta celebración, además de realizarse actividades públicas y festejos para la ciudadanía, se realizan actos conmemorativos en las escuelas en los que es habitual que se incluya una representación de los negros y negras del periodo colonial.

Las fechas de estas efemérides son aquellas ligadas a acontecimientos de la historia nacional, a los hombres que la historia oficial reconoció como los gestores y símbolos nacionales. Estos rituales se incorporaron en las escuelas como un “dispositivo nacionalizador” que se empieza a consolidar a partir de 1880 (Amuchastegui, 2002).

La conmemoración de la Revolución del 25 de Mayo se realiza desde 1811 (Garavaglia (2000) y a partir de 1812 se introduce en las escuelas por disposición del gobierno revolucionario. Amuchástegui (2005), destaca cómo la celebración del 25 de mayo en los primeros años conservaba rasgos del régimen anterior en lo referente a la presencia del culto católico y el poder monárquico del Virreinato, lo que daría cuenta de una continuidad con valores e instituciones del mundo colonial presentes en las primeras celebraciones del nuevo gobierno patrio. Será sólo desde 1813 cuando estos festejos van a ser llamados “Fiestas Mayas” y no eran una celebración exclusiva de Buenos Aires, sino que se extendía a otras ciudades del antiguo Virreinato llegando inclusive hasta Montevideo o Maldonado (Garavaglia, 2000).

En 1815 la celebración del 25 de mayo coincidió con la ceremonia del Corpus Cristo, con ello la tradición de la celebración estaba imbuida de pautas religiosas. Sin embargo, la introducción del himno nacional o marcha patriótica –como era denominado originariamente–, habla sobre los nuevos rasgos políticos que se fueron incorporando. Estas pautas o festejos herederos de la tradición católica eran un indicador de que la ruptura que se estaba produciendo no era al parecer con la iglesia, sino con el anterior régimen político (Amuchástegui, 2005). Estos actos o festejos públicos, se van construyendo como una tradición que se instala en la cultura y en el entorno escolar como parte de una simbología nacional, que va adquiriendo significados diversos de acuerdo con el contexto histórico en que se desarrollan. Durante el periodo rosista se incorporaron nuevos signos y colores para identificar a los opositores al régimen, sin interrumpir la tradición.

## **II. La institucionalización / oficialización del los actos escolares**

Hacia 1887 las escuelas no eran asociadas a la simbología patriótica oficial de la nación (Bertoni (2001). Los festejos realizados no eran una práctica regular y eran parte de la iniciativa de maestros y directores de las escuelas, así como tampoco la izada de bandera era una práctica ritual instalada en la rutina escolar. En 1887 se exalta en una nota de prensa al maestro Pablo Pizzurno, quien “cumplió el día 24 con ese deber cívico de patriotismo. Reunió a los niños de la escuela y les explicó el acontecimiento glorioso que la patria celebra (...) En seguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos (...) [luego] todos cantaron el himno nacional (...) La fiesta fue verdaderamente hermosa. El señor Pizzurno (...) es digno de un elogio especial por la feliz inspiración que tuvo” [la prensa, 25 de mayo de 1887, citado en Bertoni, 2001:79].

En la misma nota se planteaba la necesidad recuperar o restaurar la manera en que se celebraba el 25 de mayo en otros momentos en los que, “(...) millares de niños de las escuelas saludaban la salida del Sol de Mayo desde las plazas públicas entonando la canción patria con juveniles y conmovedoras voces, vestidos todos con los colores

de la República. Estas ceremonias enseñaban a los argentinos desde la primera edad a sentir los estremecimientos del fervoroso amor a la patria: el pueblo entero participaba de la misma emoción. Es un culto sagrado que nunca debiera abandonarse” (Bertoni, 2001).

Los rituales patrióticos no siempre fueron ceremoniales y solemnes. Según Olorón entre 1810 y 1930 encontramos tres momentos históricos de las fiestas patrias en la Argentina. Un primer momento la autora lo ubica desde 1810 hasta 1870, y refiere que lo que caracterizaba la celebración era la fiesta, la algarabía y la diversión popular y masiva en las plazas, era una fiesta familiar y nacional. En 1872 aparece publicado en el diario “La Prensa” la siguiente nota: “llegó por fin el 25 de mayo (...) véase dibujado en todos los rostros la alegría (...). El guarango (...) a la par del pilluelo y del payaso son los héroes de las fiestas (...). Desde el amanecer del día 22 todo el pueblo abandona sus casas y se desborda en las plazas, en los bazares, en las tiendas” (*La prensa*, 25 de mayo de 1872, citado por Olorón, 2000).

Hacia 1880-1890 según la autora se sitúa el segundo momento que coincide con la importancia que van adquiriendo las celebraciones de los inmigrantes y el debilitamiento de las celebraciones patrióticas argentinas, de ahí que en 1887 un diputado del Congreso de la Nación expresaba:

“ha llegado el momento de que el congreso se ocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero (...) sea afecto a la nacionalidad argentina (...) puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente” (Zeballos, Estanislao “Congreso de la Nación de Diputados, 21 de octubre de 1887”, citado por Olorón, 2000:82).

Es esta urgencia de argentinizar a los inmigrantes y lograr su sentido de pertenencia a la nación lo que lleva a la implementación de prescripciones sobre las fiestas patrias, de este modo, en la década de 1880 – 1890 se reglamentan y solemnizan las fiestas patrias, marcando límites entre espectadores y actores (Olorón, 2000).



El tercer momento, coincide con la celebración del centenario de la Revolución de Mayo, la revista *El Monitor de la Educación* publica un informe elaborado por Pablo Pizzurno en 1908, en el que se establecían instrucciones oficiales:

1. Lectura o relación diaria de algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional, o de un acto patriótico o de civismo que resulte un ejemplo (...)
2. Fijar diariamente en lugar visible de la escuela la efeméride del día y hacer su comentario cada vez que sea oportuno (...)
3. Iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico (...). En un día fijo de cada semana, que podría ser al comenzar el día, el lunes, entonar el Canto a la Bandera, en presencia de ella y estando toda la escuela formada (...).
4. Conmemorar con actos sencillos –como ser recitación de poesías, cantos hechos por niños y maestros, visitas a los lugares o monumentos respectivos, si los hubiere– las fechas importantes de nuestra historia. Esto aparte de los actos especiales que son de práctica en los días de mayo y de julio, y del día también especial consagrado una vez por año a la Bandera, de acuerdo con la indicación expresa que al respecto me ha hecho el señor Presidente.
5. Visitar el museo histórico con frecuencia; dar con este motivo las lecciones del caso, relacionando estas visitas con las clases de historia, instrucción modal y cívica, geografía, composición (...).
6. Visitar otros lugares en que se hallen reliquias o puedan evocarse recuerdos del pasado: tumbas, monumentos, edificios antiguos, objetos históricos, etc. (...).
7. Dotar a todas las escuelas que aún no la tiene o la tiene incompleta, de una colección de retratos de nuestros prohombres, así como de reproducciones de cuadros que representan hechos históricos importantes (...).
8. Organizar de tiempo en tiempo (v. gr., una vez por año) concursos de composición sobre temas patrióticos, entre grados paralelos dentro de la misma escuela, entre escuelas diversas del mismo distrito y aún entre distritos diferentes; así como también en forma análoga, de lectura o recitación de trozos escogidos de autores nacionales y de carácter igualmente patriótico” (*Monitor de la Educación*, 31 de enero de 1908, p. 235 -245, citado en Olorón, 2000:86).

Los esfuerzos emprendidos para revitalizar la celebración del 25 de mayo tuvieron en la escuela su mejor aliado. La celebración en las escuelas hacía posible reinstaurar la celebración oficial y con ello fortalecer en los escolares el amor a la patria. En los años siguientes, se sumaron esfuerzos oficiales materializados en monumentos, homenajes a los próceres, construcción de museos, todo esto bajo la intención de construir un pasado colectivo como mito fundacional de la nación. Se inicia lo que Hobsbawm y Ranger (1983) llaman “la invención de la tradición”, a través de la selección y elaboración de emblemas, imágenes, discursos, héroes. etc. En efecto, el proceso de invención de tradiciones ponía en evidencia cómo las élites buscaron legitimar su poder y construir una identidad nacional, así como el afianzamiento del Estado y su presencia simbólica en la vida de los ciudadanos. Eran un evento

simbólico en el que los distintos sectores compartían un ritual, una “tradición inventada”<sup>26</sup>.

Al estar incorporadas en la dinámica escolar, las efemérides se convierten en un dispositivo de transmisión del pasado, en rituales cívicos que buscaban legitimar mitos de origen de la nación, acompañados por otros dispositivos como los textos escolares, los discursos políticos, los museos, que fueron consagrando la narrativa de la identidad de la nación (Canclini, 1995).

El Consejo Nacional de Educación (creado a partir de la ley 140, que además establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación) publica en 1888 en la revista *El Monitor* una resolución titulada “Acuerdo del Consejo Nacional de Educación sobre las fiestas mayas” cuya totalidad de artículos nos parece pertinente citar:

“No puede negarse que los intereses bien entendidos de todo país imperiosamente requieren elevar el sentimiento patrio, que da cohesión a los electos constitutivos de la nacionalidad; tampoco puede dudarse de la necesidad que hay de encarnar la clara noción de hechos y principios que son la base de la vida nacional. No se concibe la existencia de un pueblo como entidad moral y política sin el cariño acendrado de su suelo, de sus instituciones y la admiración por los grandes hechos de su historia y de los importantes acontecimientos que dieron origen a su existencia como nación independiente y libre”<sup>27</sup> (...) además, si desde la temprana edad no se trata, de inculcar y grabar en el alma del niño estas ideas y sentimientos, no es posible suponer que ellos adquieran en el ciudadano la firmeza e intensidad necesarias. Por todas estas razones el consejo nacional de educación resuelve:

1. Desde el día 21 de mayo hasta el 25 del mismo y desde el 5 de julio hasta el 9 del mismo, los directores de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios, suspendiendo la aplicación de horarios y programas, destinarán las horas hábiles de la escuela a las lecturas, recitaciones y cantos patrióticos, relacionados con los

---

<sup>26</sup> Se refiere al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, estas prácticas intentan normalmente establecer una continuidad con un pasado histórico conveniente”. Hobsbawm, Eric, (1998) "Inventando tradiciones" en *Historias 19 Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH*, México, D.F., octubre-marzo de 1988, p. 3.

<sup>27</sup> Acuerdo del Consejo Nacional de Educación sobre fiestas mayas, *El monitor* N° 156. Mayo 15 de 1889, p.819.

- antecedentes, fines, propósitos y resultados de nuestra revolución de mayo, y de la declaración de nuestra independencia.
2. Se encargará a los niños que cursen desde el tercero al sexto grado, la redacción de composiciones sobre temas relacionados con los acontecimientos que se conmemoran, de las que se elegirán dos por cada escuela, que después de premiadas, se reunirán y serán guardadas, formando un libro bien empastado, en la Biblioteca Nacional de Preceptores.
  3. Quinientos niños de ambos sexos, en representación de las escuelas públicas concurrirán al Te Deum oficial que se celebrará en la Iglesia Metropolitana en honor y recuerdo de nuestra revolución y de la declaración de nuestra independencia en los días 25 de Mayo y 9 de Julio: terminado el acto religioso los niños pasarán a la Plaza de Mayo a un tablado especial en el que cantarán el himno nacional.
  4. Los batallones escolares formarán en las funciones patrias, y desfilarán ante el presidente de la república, de conformidad con las instrucciones superiores.
  5. Los Consejos escolares de distrito, de acuerdo con los preceptores, y pudiendo buscar el concurso de los padres de familia quedan autorizados para organizar en cada una de las secciones de la Capital, Colonias y Territorios, ya que es peligrosa y difícil la aglomeración de muchos niños en un solo punto, en la escuela común respectiva, fiestas y conferencias en las que domine el espíritu y sentimiento patriótico que el recuerdo de los acontecimientos de aquellos días debe despertar en todo corazón argentino.
  6. Los directores de las escuelas particulares serán invitados por los consejos escolares a asociarse a los actos indicados en la presente resolución, siendo para todos obligatorio lo dispuesto en el art. 1°.
  7. Mientras no sea derogada la presente resolución, se publicará 20 días antes de cada una de las fechas designadas y se ejecutará puntualmente por las autoridades escolares.
  8. Publíquese, insértese en EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, y comuníquese a los Consejos de distrito, inspectores y preceptores.

Este documento, ratifica o institucionaliza la importancia de estas celebraciones en un contexto conflictivo caracterizado por las tensiones con Italia, en el marco del colonialismo, y las demandas de los migrantes en su mayoría italianos. Este acuerdo es de relevancia política para el momento que enfrentaba la Argentina ya que empieza a asignarle a las celebraciones mayas un poder simbólico de construcción de la nacionalidad, de la argentinidad en momentos en que las tensiones internas y externas hacían difuso ese lugar de lo nacional. Así mismo, instala en la gramática escolar espacios, contenidos curriculares y responsabilidades reafirmando la importancia y obligatoriedad de la celebración. El documento contenía una serie de lineamientos generales que prescribían las fiestas del 25 de mayo y reglamentaba la participación de los batallones escolares, quienes tenían un lugar simbólico dentro de la celebración oficial.

Hacia 1890 aparece publicada en la revista *El Monitor*, una comunicación enviada a los Consejos Escolares en la cual se motiva a los estudiantes a participar y se dan indicaciones sobre la manera cómo debía llevarse a cabo la celebración de las fiestas patrias. Al respecto se plantea:

“El Consejo Nacional desea que los niños que reciben educación en las escuelas públicas tomen cada año mayor participación e interés en la celebración de sus dos grandes fiestas patrias el 25 de mayo y el 9 de julio a fin de despertar en ellos el sentimiento nacional con el cariño y la admiración por sus glorias y sus instituciones democráticas” (*El Monitor*, N° 181, mayo de 1890. p 44.)

Esta disposición además de manifestar el interés por reforzar el trabajo en las escuelas con las fiestas patrias, establecía requerimientos, como la asistencia de los estudiantes al festejo portando los colores de la bandera nacional, así como actividades a realizarse dentro y fuera de la escuela, además “introduce una forma de estímulo (y control) para las mismas al indicar que las clases que den los maestros y las composiciones y ejercicios de los alumnos en los grados 3°, 4°, 5° y 6° deberán remitirse al Consejo escolar respectivo para que éste eleve a su vez al Consejo Nacional a aquellas que considere dignas de ser premiadas” (Amuchástegui, 2002:73).

### **III. Las fiestas cívicas y su articulación al ideario militar.**

Aunque el símbolo militar siempre había hecho parte de las celebraciones patrias, desde 1880 el festejo tradicional popular del 25 de mayo va a ceder paso a un desfile solemne de tropas del ejército y estudiantes. La población pasa de ser participante activo (las primeras celebraciones tenían un origen más popular), a ser espectador de una ceremonia formal en la que predominan los símbolos militares. Esta tradición se va afianzando en la siguiente década otorgando a la celebración, cada vez más, un matiz militar combinado con patriotismo.

La organización del Estado nacional instaló cambios no sólo en la educación sino también en la celebración de las fiestas patrias. Los festejos del 25 de mayo y 9 de julio estarían orientados a formar la conciencia nacional y el amor y lealtad a la

patria. Lo anterior implicaba un énfasis especial en los próceres, fechas, la bandera y demás símbolos distintivos de la identidad nacional. Algunos sostienen que estos cambios van a tener como referente las fuentes historiográficas de B. Mitre,<sup>28</sup> (Amuchástegui, 2005; Cucuzza, 2007), dada la centralidad que este relato daba a los próceres y la nación. Se fue instalando toda una “litúrgica cívica” que operó como productora simbólica de la Nación. La solemnidad religiosa fue retomada pero a través de nuevos iconos nacionales y “el relato cerrado, sin fisuras, sobre la historia nacional, cuyos próceres encarnan los ideales de la Nación y los emblemas ocupan el lugar que tradicionalmente tiene en la religión la imagen de figura (santos) ejemplares y símbolos religiosos. Las verdades de la historia, como las del catecismo, se presentan para ser memorizadas, o recordadas sin alterar su sentido” (Amuchástegui, 2005:109).

La participación de los niños en los batallones escolares, vuelve atractiva la celebración oficial que estaba decayendo al relegar las tradicionales fiestas populares, ésta fue un instrumento eficaz para convocar a la población a unirse al festejo oficial ya que los niños significaban “el puente emotivo entre un pasado heroico, en el que había nacido la patria y que el ejército pretendía encarnar, y el promisorio futuro en el que esos niños vivirían, ya definidos ante la mirada de su padres como los defensores de la patria del mañana (...) en una época de fuerte militarización competitiva entre las naciones, adquirirían los deberes militares” (Bertoni,2001:91). En 1888 el Consejo Nacional de Educación asumió oficialmente esta celebración y financió el vestuario de algunos batallones escolares en un campo de conflicto suscitado, entre otras cosas, por la amenaza de disgregación de lo nacional que representaba el crecimiento de las fiestas extranjeras.

---

<sup>28</sup> En este mismo orden de ideas, Cucuzza (2007) también coincide en señalar que será Bartolomé Mitre quien emprenda la tarea de organizar un relato histórico de construcción de la nación, y dentro de ese relato de los héroes nacionales, también se expresaba, (en el pensamiento de Mitre), duras críticas a la acción de los caudillos, particularmente la figura de Rosas (Lionetti (2005).

## VI. Construyendo la nación a contraluz

A partir de la Constitución Política de 1853 se fomentan políticas de inmigración y se inicia un periodo denominado la “organización nacional” que va hasta la década del 80. Aunque el interés por la nacionalidad se encuentra en otros momentos de la historia, en la década de 1880 la nacionalidad se convirtió en el centro de las preocupaciones de los grupos dirigentes (Bertoni, 2001). Desde mediados de la década de los 80 el gobierno inició campañas para la llegada masiva de inmigrantes a la Argentina estimulando su ingreso a través de programas de apoyo como el subsidio del pasaje a los inmigrantes<sup>29</sup>.

La realidad cultural y política del país a finales del siglo XIX era muy heterogénea dado la diversidad de lenguas, tradiciones, culturas políticas; estos inmigrantes se fueron convirtiendo en objeto de preocupación, ya que mientras más ingresaban al país menos se integraban al mismo. El país vivía desde la presencia masiva de inmigrantes, una heterogeneidad económica, socio-cultural y política que amenazaba con disgregar la población, lo que lleva a que se tomen medidas como centralizar y uniformar el Sistema Educativo, así como de instalar dispositivos homogenizadores que difundieran la identidad de nación y el amor a la patria, en una población a la que le era ajena.

La instauración de dispositivos disciplinarios sobre los sujetos y de mecanismos de control de lo social para asegurar la creación de identidades homogéneas, estables, estaban amparadas en el mandato moderno de la homogeneidad; para insertarse en los nuevos ideales de nación moderna había que ser “civilizado”. Sin embargo, la construcción del imaginario de la “civilización exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la barbarie” (Castro Gómez, 2000:151), de ahí que al afirmar los valores modernos de la civilización y los sujetos portadores de los mismos, se construyera al mismo tiempo la representación de “un otro”, el cual pasa

---

<sup>29</sup> “En los primeros años de la década de 1880 los inmigrantes que ingresaban anualmente rondaban los 50 mil –cifra ya significativa–, pero desde 1885; además el número creció sostenidamente, saltando a casi 300 mil en 1889; además, al enorme flujo se agregó la disminución de los regresos” (Bertoni, 2001:19)

a ser representado como el bárbaro, aquel que debía civilizarse, ser encauzado o eliminado (como implicó para gran parte de la población indígena y afroargentina). Lo diverso ocupó entonces el lugar de lo “otro” para abrir paso a la configuración del “nosotros” argentino. Ese “nosotros” implicaba marcar una diferenciación, lo que podría pensarse como lo sugiere Castro Gómez (2000), en tanto la creación de la identidad del ciudadano moderno implicó generar la antítesis, la contraluz para afianzar y afirmar la construcción de dicha identidad. Así mismo, se suscitó la necesidad de moldear, de construir un ciudadano de acuerdo con el deseo de las clases dirigentes para combatir la heterogeneidad cultural y generar una identificación colectiva que neutralizara las diferencias o heterogeneidades.

Estas ideas se materializaron en la escuela y se le asignó a ésta la tarea producir identidades homogéneas para formar el sujeto que se estaba reclamando. De esta forma la escuela moderna se forja en un contexto histórico signado por el mandato de la universalidad, la homogenización y el ordenamiento de las diferencias. Depositando en ésta la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes el sentido de pertenencia a la nación; una nación que, bajo la promesa de la integración, pobló el sistema educativo de disciplinamientos y oposiciones, clasificando por un lado, lo legítimo y deseable y por el otro, desautorizando aquellas diferencias culturales consideradas ilegítimas e indeseables. En esencia, estaba puesto en marcha el proceso de construcción de un “nosotros argentino” que fue acompañado con la instauración de las efemérides, (Finocchio, 1994), de ahí que el sistema escolar incorporó estos festejos en los que se empezó a rendir homenaje a los héroes, símbolos y emblemas con los que el discurso oficial representó la nación<sup>30</sup>.

Lo anterior, nos ha llevado a hilvanar en la naturaleza del proyecto de nación que se estaba gestando, con lo cual no está de más insistir en que el proyecto de nación argentino es pensado en permanente tensión con la diversidad interior, como lo sugiere Segato (1998). De acuerdo con la autora,

---

<sup>30</sup> De esta manera, estos “rituales patrióticos”, cual máscara, habrían recubierto de significación los vacíos presentes tanto en el discurso convocante a formar esta nueva nación como en el de quienes luchaban por un espacio en la misma” (Amuchástegui, 1995:17).

“el papel del estado argentino y sus agencias, particularmente la escuela, la salud pública y el servicio militar obligatorio e ineludible, fue el de una verdadera máquina de aplanar diferencias de extrema e insuperable eficacia. (...) todas las personas étnicamente marcadas, sea por la pertenencia a una etnia derrotada (los indios y los africanos) o a un pueblo inmigrante (italianos, judíos, españoles, polacos, rusos, sirios y libaneses, alemanes, ingleses o tantos más) fueron convocadas o presionadas para desplazarse de sus categorías de origen para, solamente entonces, poder ejercer confortablemente la ciudadanía plena”. (Segato, 1998:17)

Y en este proceso fue tal la presión ejercida por el Estado que la diferenciación y las particularidades fueron neutralizadas, invisibilizadas y denigradas.

Ni indígenas, ni negros tenían cabida cultural, económica o genética en la próspera Argentina presente en el pensamiento de Sarmiento. La nueva nación que se diferenciase del resto de América debía dejar un lugar de privilegio a la población europea y estadounidense para superar la barbarie y la inferioridad representadas en negros e indígenas. Estaban en marcha las ideas de la Europa positivista; el darwinismo social como paradigma de referencia asumía en estos grupos la representación del subdesarrollo, del atavismo étnico. Había que derrotar a quienes no eran admitidos en el ideal civilizatorio argentino. Se trataba de hacer a un lado, de confinar al exterminio y al olvido a quienes no tenían nada que aportar al desarrollo de la nación, de ahí que los negros fueron considerados como un pasado remoto y desaparecido y el indígena aparecía como el vencido, el derrotado por la guerra de exterminio llamada la conquista del desierto.

Conforme el proyecto se fue haciendo exitoso la etnicidad fue institucionalmente desalentada (Grimson, 2007), construyendo la nación “bajo el imperativo de apagar las huellas de origen” (Segato, 1998:12). La inmigración y la educación fueron los pilares del programa político de construcción de la nacionalidad Argentina como tanto lo anheló la generación del 37, entre los que se destacan Alberdi y Sarmiento. Este último (como lo expusimos en el primer capítulo) consideraba el desarrollo de la Argentina ligado a los modelos de Estados Unidos y Europa. Desde su criterio, el proceso de colonización de Norteamérica y los países latinoamericanos se diferenciaba en que los primeros no admitieron, en su constitución social a los indígenas, él mismo se preguntaba: “¿en qué se distingue la colonización española?



En que la hizo un monopolio de su propia raza que no salía de la edad media al trasladarse a América y que absorbió en su sangre a una raza servil”. ¿Qué le queda a esta América para seguir los destinos prósperos y libres de la otra? Nivelarse, y ya lo hace, con las otras razas europeas, corrigiendo la sangre indígena, con las ideas modernas, acabando con la edad media. Nivelarse por la nivelación intelectual, y mientras tanto no admitir en el cuerpo electoral sino a los que se suponen capaces de desempeñar sus funciones” (Sarmiento, 1956, citado por Cucuzza, 2007:30).

Sin embargo, era evidente que arribaban al país inmigrantes provenientes de zonas con menor desarrollo al esperado, aún cuando el interés estaba centrado en estimular el ingreso de inmigrantes del norte de Europa. La inmigración realmente atrajo, masivamente al país, población proveniente de los países del sur (Tedesco, 1986). Lo que equivale a decir que efectivamente “el programa de la generación del 37 se cumplió en cuanto a la incorporación de grandes masas de inmigrantes, pero no respecto de su origen europeo ni a su localización urbana” (Cucuzza, 2007:36).

## **V. Algunas tensiones**

Las críticas y los primeros brotes de rechazo a los “inmigrantes no esperados” se hicieron sentir en diferentes sectores de la sociedad, lo que puso de manifiesto las dudas sobre su integración y aumentaba la desconfianza hacia los mismos. El inmigrante esperado, aquel laborioso y emprendedor que cambiaría el futuro económico del país, estaba ahora puesto bajo el panóptico, era mirado de manera crítica y con matices negativos (Bertoni, 2001). De la inicial simpatía con la que los inmigrantes eran recibidos se sede lugar a la desconfianza y ganan terreno las ideas y críticas que señalaban los nexos entre el aumento de la criminalidad y la inmigración. (Scarzanella, 1999),

La preocupación también se trasladó a la enseñanza que impartían las escuelas de los inmigrantes a sus hijos, (ya que éstos los educaban conforme los valores de sus países de origen), en “detrimento” del amor a la patria Argentina. A esto se sumaba la tendencia de algunos de no nacionalizarse, lo que hacía posible que sus hijos nacidos

en la Argentina conservaran la nacionalidad de sus padres. En la revista *El Monitor* se expresa claramente en un apartado titulado “Italianos y escuelas italianas” lo siguiente:

“ocurre con frecuencia que la prensa se ocupa de las escuelas particulares, y con especialidad de las que denominan italianas: generalmente se forman dos bandos, uno mal intencionado, que se propone, animado de un patriotismo egoísta y extraviado, arrancar del corazón de los argentinos nativos, el natural sentimiento de amor a la patria, en nombre del que ellos tienen a la suya, no respetando en sus hijos la tendencia natural, de querer el pedazo de tierra en que nacieron, donde reciben las primeras dulces impresiones de la vida, y donde seguramente pasarán el resto de sus días, aspirando una más elevada atmósfera, y jugando un rol más importante y notorio, que aquel que desempeñaron sus padres en la propia tierra: del otro lado se pone el grito en las nubes, se cree comprometido el porvenir, se denuncian proyectos de absorción y conquista, se ve ultrajada la soberanía nacional porque se destinan algunos, muy pocos, miles de liras para subvencionar las escuelas que una o dos asociaciones italianas costean, desde hace muchos años, en la ciudad de Buenos Aires, y algunos puntos de la campaña de la provincia en el mismo nombre. (...) pero, ¿cuál es el origen de las escuelas italianas? ¿Qué se propusieron los que las fundaron? ¿Han tenido ellas esa tendencia hostil que se les atribuye? Desde luego los italianos que hasta hoy han venido a nuestro país, salvo algunas excepciones, en su gran mayoría, nos han traído cosas muy buenas, como su afición al trabajo, hábitos de economía y circunstancias que los impulsan a vivir de su propio esfuerzo, y metodizar y ordenar su propia vida; pero al mismo tiempo, nos han traído cosas muy malas, como su falta absoluta de ilustración y educación, y su pobreza suma, que engendra hábitos de vida que, más de una vez, comprometieron la salud pública, en aquellos conventillos que asustaron y llenaron de asombro, cuando las piperas epidemias se hicieron sentir en esta ciudad, a las autoridades encargadas de cuidar su limpieza y salubridad en general. (*El monitor*, N° 130, abril de 1888)].

El temor a la fragmentación social iba en ascenso ya que la formación de enclaves de otras nacionalidades podía ser usada como excusa para respaldar la intervención de otras naciones, bajo el argumento de defensa de derechos de sus connacionales y amenazaba con disgregar culturalmente la Argentina. Esta nueva concepción de la nacionalidad, utilizada en una época de expansión colonialista, tenía varias consecuencias; los extranjeros continuaban siendo portadores de los valores de sus naciones, la transmitían a sus hijos, y consecuentemente podían ser considerados parte de ellas más allá de sus fronteras. Precisamente por entonces comenzaba la etapa más intensa de las migraciones internacionales y de la actividad colonialista en todo el mundo, aunado a las preocupaciones que generaba la inusitada competencia entre las naciones potencias.

Sin duda estas preocupaciones no eran infundadas. Bertoni refiere que hacia 1886 apareció publicado un artículo del economista italiano Girolamo Boccardo en el que éste aconsejaba a su gobierno intervenir de manera directa en el Río de la Plata, lamentando que Italia fuese la única de las grandes potencias que no tenía territorios en América. Desde su criterio, a la vasta provincia de italianos presentes en el Río de la Plata les faltaba:

“la acción directa, vigilante, activa del gobierno. Extender esta acción hasta la ocupación, hasta la toma de posesión cuya oportunidad no se hará esperar no nos parece pues que se trate de expansión artificial sino de la consagración natural de un hecho del ejercicio, de un derecho creado por el trabajo y la virtud de muchas generaciones de nuestros conciudadanos. Y se podrá comparar la importancia comercial y política de una colonia en el Plata con la posesión de un centenar de kilómetros de costa insalubre (...) el senador Boccardo aconsejó a su gobierno “consagrarse con asiduidad y constancia al estudio y a la solución de ese problema: dirigir nuestra expansión colonial hacia donde la llaman espontáneamente los verdaderos intereses y las tradiciones del país” (Bertoni, 2001:31).

Pese al clima generado, la inmigración seguía apareciendo como necesaria para lograr el progreso de la nación. No obstante, la nacionalidad no podía dejarse al azar, lo que hacía necesario decisivas acciones del Estado para generar adhesión de los extranjeros a la patria. La escuela fue interpelada ante su rol de transmisora de la cultura nacional, lo que se expresó en la Ley Nacional de Educación (1420) de 1884, en la que se planteaba que la educación debía responder a:

“un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud” (Salvadores, Antonio (1941), citado por Bertoni, 2001:43).

La revista *El Monitor* (1887:331-334) anunció nuevos cambios para mejorar la asistencia de los niños a las escuelas, la enseñanza y crear una comisión encargada de reformar los planes de estudio “en pro de la gran causa de la educación que labra pacientemente el cimiento de la nacionalidad”. A partir de ahí la enseñanza de la historia patria adquirió más relevancia, así como la celebración de actos escolares, fiestas patrias que lograran trascendencia en la sociedad en su conjunto, (Bertoni (2001).

La población afroargentina también expresó sus críticas frente a los inmigrantes. Muchos de ellos perdieron sus lugares de trabajo dado la gran afluencia de inmigrantes que, ante la falta de oficio y ocupación, se empleaban en los oficios que habían desempeñado tradicionalmente los negros. Al ser estos mano de obra no calificada y pobre se mostraban dispuestos a hacer cualquier trabajo por cualquier remuneración que solventara sus necesidades básicas, desplazando la mano de obra negra de sus habituales oficios (Coria, 1997).

Una canción del carnaval de 1876 expresó el sentir de los afroargentinos:

Ya no hay negros botellersos  
ni tampoco changador,  
ni negro que venda fruta,  
mucho menos pescador,  
porque estos napolitanos  
hasta pasteleros son,  
y ya nos quieren quitar  
el oficio de blanqueador.

(Coro) Dentro de poco  
¡Jesús, por Dios!  
Bailarán samba  
con el tambor.”  
(Carnavales de 1870  
tomado de: Faué, M. Eugenia, 2006:72).

Los afroargentinos “enfrentan” a los inmigrantes en un contexto muy hostil para ellos, porque después de la caída de Rosas estos quedaron debilitados en un ambiente en el que predominaba el sentimiento antirrosista, de ahí que tuvieron que cargar con el peso del vínculo que habían tenido con el gobernador. Algunos periódicos de afroargentinos publicaban en sus editoriales críticas de la relación que sostuvieron con Rosas, para Reid Andrews (1989) esto puede reflejar que, de alguna manera, los afroargentinos sabían que era muy conveniente para el momento tratar de desvincularse de Rosas y mostrar lealtad al nuevo gobierno. Como lo anunciaba el periódico *El Proletario* recordando en su editorial “esa bárbara y salvaje tiranía de veinte años” que arruinó a toda la ciudad, en especial, a la “clase de color”, que Rosas mantuvo “en un estado de barbarie o absoluta ignorancia..., encerrándola en

los campamentos y haciendo de ella el principal e inocente instrumento de su poder y dominio” (*El Proletario*, 24 de abril de 1858,, citado por Andrews, Reid, 1989).

Años más tarde los periódicos *La Broma* y *La Igualdad* (también de afroargentinos), coincidían en señalar que la mala situación de la comunidad afroargentina se debía a “la educación” de la comunidad en las barracas y campamentos del ejército por su continuada posición socioeconómica inferior”<sup>31</sup> y se acusaba a Rosas de ser un tirano y sanguinario verdugo<sup>32</sup> , “el tirano más sangriento que haya conocido.”<sup>33</sup>

Enfatizamos que en el carácter construido de la nación, ésta se inscribe en realidades transitorias, aun cuando los historiadores aludan con certeza sobre sus orígenes (Bhabha, 2001). Una nación no puede tener un significado último, ser agotada, clausurada, sino por el contrario, debería ser considerada como algo que está siendo construido continuamente, algo que surge de las contingencias históricas; lejos de ser un producto natural, o un proceso genético, tiene por tanto un carácter construido. Las naciones necesariamente han sido escritas, narradas y esta narración es ambivalente y antagonista como lo sugiere Bhabha, ya que “establece las fronteras culturales de la nación de modo que puedan ser reconocidas como tesoros "contenedores" de sentidos que necesitan ser cruzados, borrados y traducidos en el proceso de producción cultural.” (Bhabha, 2000:5).

Nos parece importante recuperar la idea que plantea Bhabha de la nación como un constructo que necesita del borramiento, de esta forma el borramiento buscaría esconder las fisuras y los antagonismos que han tenido lugar en su desarrollo histórico (Eliezer, 2005). Contempladas las cosas desde este ángulo, las naciones no sólo se construyen a partir de lo que necesita ser recordado, sino también de lo que se ha olvidado; lo que necesitaba ser olvidado. El proyecto de nación orquestado por la generación del 37 necesitaba prescindir de negros e indígenas, de ahí que, desde su

---

<sup>31</sup> “Bombos y bombas”, *La Broma*, 12 de mayo de 1882, citado por Andrews, Reid, 1989: 213.

<sup>32</sup> “La vida de la República”, *La igualdad*, 10 de mayo de 1874, citado por Andrews, Reid, 1989: 213.

<sup>33</sup> “Jornada primera” *La juventud*, 20 de septiembre de 1878, citado por Andrews, Reid, 1989: 213.

relato fueron edificando un modelo de nación asentado en el genocidio discursivo (Solominansky, 2003), en la “desnacionalización” simbólica de quienes no se correspondían con los rasgos físicos del argentino imaginado, el argentino tipo, trazando así los márgenes entre la argentinidad “genuina” y la que no había logrado alcanzar el estatus para serlo.

El borramiento se impuso sobre aquellas otras alteridades inscribiendo formas de discriminación frente aquellos que no fueron la voz autorizada para narrar la nación. En efecto, la senda de la argentinidad sólo sería transitada por aquellos ciudadanos imaginados, homogéneamente blancos y europeos. Es así como la generación del 80 dibujó los contornos geosimbólicos de la nación, la inventó y la escuela se encargó de reproducirla y legitimarla.

De lo que hemos venido diciendo surge que la institucionalización de la celebración del 25 de mayo se vincula al ideario de construcción de la nación, en la búsqueda de referentes que convocaran y otorgaran cohesión, una cohesión asentada en fuertes criterios de exclusión y apagamiento de la diferencia. Para esto se emplearon dispositivos como la escuela moderna en aras de afianzar el imaginario colectivo de nación, así como los relatos que triunfaron para representar la “nueva” comunidad imaginada<sup>34</sup>. La nación se fue narrando a través de la escuela y la celebración de efemérides que contribuyeron a construirla discursivamente.

---

<sup>34</sup> Anderson también reconoce el carácter construido de la nación y afirma que para analizar la nación es necesario “considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué” (Anderson, 1993, citado por Mellado, 2008:4). La nación es entonces entendida por Anderson como una “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (...) “Comunidad porque, independientemente de la desigualdad que entre sus miembros pueda prevalecer, ella “se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (...) Limitada porque, por un lado, incluso la más grande de ellas tiene fronteras finitas que la separan de otras naciones y, por otro lado, ninguna “se imagina con las dimensiones de la humanidad” . Soberana, porque sueña con ser libre, encontrando la garantía de esta libertad en el Estado soberano.” (Anderson, 1993: 25)

## VI. Presencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo

Desde mediados de 1990 surgió la serie de revistas de publicación mensual para docentes EDIBA<sup>35</sup> (Editorial Bahiense) que tiene varios títulos: Maestra Jardinera, Maestra de primer, segundo y tercer ciclo, posteriormente remplazada por la revista de Educación Secundaria, entre otras. Esta revista dirigida fundamentalmente a maestros/as, ha logrado tomar mucha fuerza en la organización de actividades de aula proveyendo recursos y actividades para desarrollar con los estudiantes, herramientas de trabajo áulico, consignas para evaluaciones, obras de teatro para actos escolares, con un marcado énfasis práctico, etc.

Finocchio (2007:445) señala que “aproximadamente uno de cada dos docentes de la Argentina adquiere, lee y usa las revistas EDIBA para realizar su tarea cotidiana en el aula y su presencia está muy extendida en el nivel inicial y en la escuela primaria, aunque no excluyendo por esto el nivel inferior de la escuela secundaria”. Son una de las publicaciones con mayor circulación desde de la década de 1990 entre los docentes de E.G.B. (Andreoli y Picco (1998), al tener como tema dominante las efemérides son uno de los recursos más utilizados por las maestras /os en la organización de los actos escolares del 25 de mayo, ya que propone diversas actividades para la organización de los mismos.

Dentro de las actividades que estas revistas sugieren incorporan personajes como las damas antiguas, la escena del cabildo, los próceres, los negros de la vida colonial, entre otros. Sin embargo, no haremos aquí un análisis de la representación del negro en las revistas, ya que eso sería objeto de otra investigación, pero si podemos afirmar que es una figura muy recurrente.

Además de presentarlo en los roles tradicionales como dedicados a la ventas callejeras, mencionando pregones con humor, la revista señala los atuendos y el

---

<sup>35</sup> “Según el Instituto Verificador de la Circulación, desde 1996 las revistas de Ediba se encuentran entre las más vendidas del país. La magnitud de las ventas de estas revistas (...) hace presumir además, que los lectores consideran que las herramientas que se le ofrecen para su trabajo son, en principio, eficaces”. (Finocchio, 2007:211).

guión para construir el personaje por ejemplo, los atuendos que lleva el personaje son vistosos, coloridos ligados a la condición de servilismo que tenían los negros en dicha época.



Tomado de revista; maestra jardinera no. 145, páginas 7 - 10(2009)

Estas revistas no sólo recontextualizan el qué (es decir los contenidos) sino también el cómo (es decir, la instrucción), participando de esta manera del discurso regulador de los actos en las escuelas, son agentes de recontextualización, (Berstein, 1998), que participan del campo de control simbólico que opera en el sistema educativo jugando un papel en la producción, circulación de textos y prácticas.



Están realizados con envases de tetgopor, que los niños podrán rellenar con los elementos propios de la ocupación de cada pregonero: repita para la lavandera, empanadas para la vendedora y peces para el pescador. La docente deberá ofrecer a sus alumnos variado y abundante material para que ellos realicen las producciones.

Tomado de revista; maestra jardinera no. 145, páginas 7 - 10(2009)

Ahora bien, ¿los negros siempre estuvieron presentes en la celebración de esta efeméride en la escuela? ¿Desde cuando lo están? ¿Cómo y porqué fueron incluidos? Al respecto, Tenti (2007) en su investigación sobre los actos escolares en Santiago del



Estero cita como fuente el periódico *El Liberal*, del 14 y 21 de mayo de 1910 y menciona que dentro del programa de organización de los actos del centenario uno de los números preparados por la escuela 41 era una poesía a Falucho. La autora además señala que, entre las variadas actividades como declamaciones, representaciones dramáticas y cómicas era muy recurrente las poesías en honor a San Martín, la democracia, diálogos patrióticos y Falucho. Pero, ¿quién era falucho?

### **VII. Falucho un héroe mítico negro: ¿un lugar de reconocimiento para los negros en la memoria nacional o un símbolo de su borramiento?**

Si bien la existencia histórica de Falucho ha sido puesta en duda y deberíamos tomarlo como una forma de leyenda popular u oficial, no obstante lo que se conoce apunta a señalar que su nombre era Antonio Ruiz y que fue soldado del ejército libertador. Fusilado en 1824 es recordado porque “prefirió morir como héroe y con honor antes de hacer traición a su bandera” (Azcoaga, 2006: 314). Hoy está presente un monumento en su honor entre la Avenida Santa Fe y Luis María Campos.

Bertoni (2001) muestra que hacia fines de los ochenta (si bien no era una idea nueva), cobra mucha fuerza el interés de construir un panteón nacional de héroes, lo que suscitó una activa participación ciudadana en la construcción de una memoria nacional, caracterizada por amplios debates entre intelectuales y políticos encaminados a determinar quiénes debían hacer parte del panteón de héroes de la patria. Surgieron disputas entre la forma de plantear el pasado; algunos sostenían la hegemonía de mayo como fecha fundacional; otros apelaban a la valoración de las raíces españolas; y otra visión apuntaba al reconocimiento hecho por los inmigrantes al desarrollo de la patria. Para resumir este debate en lo que respecta a nuestro estudio, si bien no se logró la construcción del panteón (pensado como un monumental edificio) se fueron relevando héroes que merecían ser recordados por su aporte a la construcción de la nación, esto de la par con una fuerte producción historiográfica para la conmemoración del centenario, galería de próceres, entre otras.

Es así como se planteó la idea de que el panteón nacional debía contar con la imagen del soldado raso para convocar a las jóvenes generaciones. Se incorporó en la memoria a los soldados que combatieron en la guerra del Paraguay, así como aquellos que lucharon por la emancipación. No obstante, se carecía de un héroe que encarnara los valores del soldado común, siendo de este modo entonces como toma fuerza “Falucho” el “nuevo héroe consagrado para glorificar la lealtad sin límites del soldado raso a su bandera”, un monumento era necesario para el “soldado oscuro del ejército de los Andes que prefirió la muerte a la ignominia en le motín del 4 de febrero de 1824” (Bertoni, 2001:190).

El 15 de marzo de 1893 Rafael Obligado publica en *La prensa* el poema “El negro Falucho” cuyos apartes transcribimos a continuación:

“Duerme el Callao /  
ronco son hace del mar la resaca /  
y en la sombra se destaca /  
del real Felipe el torreón.

En él está de facción  
porque alejarle quisieron,  
un negro de los que fueron  
con San Martín de los grandes,  
que en la pampa y en los Andes  
batallaron y vencieron.

Por la pequeña azotea  
Falucho, erguido y gentil,  
echado al hombro el fusil  
lentamente se pasea.  
Piensa en la patria, en la aldea  
donde dejó el hijo amado  
donde su dueña adorada  
lo aguarda triste y llorosa  
y en Buenos Aires, la hermosa  
que es su pasión de soldado.

Llega del fuerte a su oído,  
rumor de voces no usadas  
de bayonetas y espadas  
agrio y áspero ruido  
Un ¡Viva España! seguido  
de un otro ¡Viva Fernando!  
y está Falucho dudando  
si dan los gritos que escucha

sus compañeros de lucha  
o si está loco o soñando.

Abierta el ala luciente  
hacia los mares batía  
cuando Falucho que ansía  
dar un viva a su manera  
izó nervioso a tirones  
la azul y blanca bandera.

Por mi cuenta te despliego  
dijo airado, y de esta suerte,  
si a tus pies está la muerte,  
a tu sombra muera luego.  
Nació el sol. Besos de fuego  
dióla en rayas de carmín.  
Rodó el mar desde el confín  
un instante estremecido  
y en la torre quedó erguido  
el negro de San Martín.

(...) El Pacífico gemía  
melancólico y desierto  
y en la bandera del muerto  
nuestro sol resplandecía”.

Un año después el Congreso aprobó recursos para la construcción del monumento. Sin embargo, Bertoni destaca que no hubo unanimidad en convertir a Falucho en el símbolo del soldado raso. La autora cita el ejemplo de historiadores como Manuel F. Mantilla quien veía desmesurado erigirle un monumento, en su lugar proponía hacer uno en memoria de todos los negros que combatieron por la independencia. Según Mantilla: “falucho vale poco en comparación con los de su raza” y el monumento era un homenaje a la infantería Argentina, que había tenido una fundamental base en “esos valerosos negros”. Un monumento erigido a todos tendría “un significado histórico y patriótico de más trascendencia y justicia”, una representación por el reconocimiento mientras que el dedicado a la figura de Falucho, el fiel soldado del Callao, concitaba la fuerza del mito”<sup>36</sup>.

En opinión de historiadores como Adolfo P. Carranza, no era clara la identidad de Falucho ya que esa gesta era atribuible a por lo menos dos soldados pardos. Aunque

---

<sup>36</sup> Manuel F. Mantilla “Los negros argentinos. El monumento a Falucho” en *Revista Nacional*, tomo X, 1889, pp. 170-183.

estaba en desacuerdo, admitía que Falucho simbolizaba el soldado raso. “Creía adecuado recordar la contribución de los negros a la independencia patria, pero a través de un ejemplo más merecedor de la gratitud nacional, como aquél de los tres sargentos de Tambo Nuevo que en 1813 realizaron la proeza de atacar una guardia enemiga compuesta por fuerzas muy superiores” (Bertoni, 2001:291). Finalmente en 1897 se instala en la Plaza San Martín el monumento dedicado a Falucho y posteriormente es trasladado a la plazoleta que ocupa hoy. Se aprobó sin observaciones a partir del informe de Ernesto Quesada en el que en resumidas cuentas Falucho era definido como el héroe, soldado raso, que para ese entonces era llamado a la defensa de la patria.

A juzgar por las dos críticas recopiladas por Bertoni podríamos inferir que no estaba en duda la construcción de un monumento a los soldados rasos pero no por ello se reconocía la participación de los negros. Nos preguntamos entonces, ¿por qué no cobró fuerza la idea de erigir un monumento a todos los negros que lucharon por la independencia? ¿Era Falucho un reconocimiento a los soldados convocados para entonces a luchar por la patria o era este personaje el que mejor podía representar el aporte hecho por la población negra en todos los conflictos bélicos que ayudaron a organizar la nación? Sin duda el escrito de Mitre publicado en 1857 en la Nación, así como el poema de Rafael Obligado eran antecedentes importantes para no desestimar la idea, pero pudo haberse ido más lejos en términos de reconocer ampliamente el papel jugado por los negros.

En esta misma línea, Solomiansky (2003:95) argumenta que es justamente en uno de los campos en donde más logros aportó la población negra en la Argentina (el militar) donde hay mayor distorsión. El autor refiere que es la figura del “negro Falucho” cuya anécdota es relatada de modo ficcional por Bartolomé Mitre, (en la primera versión que éste publica en 1857), la que más perdura en la memoria argentina y a su vez en la tradición de la escuela. Desde su criterio, habría que destacar la existencia histórica de oficiales afroargentinos y más aún cuando “aparte de su ínfima jerarquía Falucho es el héroe destinado a morir y no a vivir o a pelear por la causa: es un figura que apunta hacia el pasado y no hacia el futuro, es último

auténtico resto del Ejército de los Andes en el momento de su desaparición” (Solomiansky, 2003:95).

Si bien los debates en torno al monumento a Falucho abrieron un pequeño espacio, como vimos en las citas anteriores, para reconocer el lugar de los negros, en ese panteón nacional sólo queda instituida desde el campo militar y tal como muestra Reid Andrews (1989), hubo numerosos negros destacados militarmente que bien pudiesen representar los aportes de esta población (en el campo militar), a la independencia política de la nación.

A partir de lo que venimos discutiendo podríamos pensar que el mito del soldado Falucho, juzgado también como una propaganda porteña de ataque a la Confederación promovida por Mitre (Solomiansky, 2003) o como oportunismo político, (ya que el soldado grita “viva Buenos Aires” en momentos en que esta provincia estaba separada de la Confederación (Geler, 2008), fue una figura aceptada por la élite porteña y quedó retratada en la memoria de la ciudad. Sin embargo, como mito fundante la historia de Falucho habla del pasado, habla de la muerte, y lo hace en momentos en que triunfaba el modelo hegemónico de nación gestado por la generación del 37. De esta manera podríamos sugerir que Falucho se hace visible en el momento en que el modelo de nación imaginada estaba concretándose. Pero se hace visible como héroe desaparecido, su desaparición es de alguna manera la inauguración de una nueva nación que ya no tiene relación con él.

Falucho es sin duda un gesto de reconocimiento en la memoria nacional del aporte militar de los negros, pero su carácter anónimo y “raso” es también una manera de anunciar la desaparición de los negros o su borramiento. De esta manera, la celebrada desaparición de la población afroargentina, es parte de un mito de origen de la nación que hizo posible que la Argentina luego fuese considerada como blanca y europea (Geler, 2008). Podríamos sugerir entonces, de acuerdo con Geler (2008), que la nueva nación encaminada hacia el progreso y el desarrollo surgía enfatizando la temprana desaparición de la población negra (sumado al aniquilamiento de muchos indígenas), forjando y sellando así los cimientos de la hegemónica blanquedad

argentina. De ahí que convenga relativizar un poco el paradigma de la invisibilidad, ya que la nueva nación no podía edificarse, construirse material y simbólicamente sin otro sobre el cual diferenciarse. Negros e indígenas constituían esa alteridad y es precisamente en ese “diálogo”, “agresión”, “negación” como pudo construirse o configurarse la nueva argentinidad ya que es por medio de una representación del otro como subdesarrollado, primitivo, como la Argentina podía fabricarse, construirse a sí misma. Falucho es la cabeza visible que a la par que contribuye a sellar el modelo de la blanquedad argentina, emerge como mito que consolida el relato de la desaparición de la población negra, así entonces Falucho logra hacerse visible porque estaba ligado al pasado.

Desconocemos qué otras opiniones pudo haber suscitado la construcción del monumento pero, sin duda, es un antecedente importante para nuestra investigación ya que de alguna manera se institucionaliza la presencia de los negros (a través de Falucho) en la memoria nacional. Pero aparte, veamos ahora de qué manera se resignifica la figura de Falucho en los programas de los actos escolares del 25 de mayo y 9 de julio como aparece reflejada en la revista *El Monitor de la Educación* de 1902<sup>37</sup>. En ésta se destaca la labor de docentes y alumnos manifestando satisfacción por la manera como se llevó acabo la celebración en esas escuelas ya que contribuían a formar un verdadero espíritu nacional. Con el ánimo de conservar el recuerdo, la revista reproduce algunos programas, informes e invitaciones que les fueron remitidos por directivas de escuelas en los que aparecían poesías, declamaciones a diferentes próceres como San Martín, Belgrano, Moreno, entre otras, así como a mayo, la bandera, el país, declamaciones y poesías a Falucho. También desconocemos si antes se había incorporado a Falucho, que es lo más probable, pero lo que sí es claro es que en las fuentes consultadas hasta la fecha, como la revista *El Monitor* ya para 1902 figuraba en los programas escolares de celebraciones patrias. La escuela se encargaría de construir simbólicamente la nación y retoma la figura del valiente soldado Falucho como parte de los héroes del pasado argentino.

---

<sup>37</sup> *Monitor de la Educación Común*, No. 353, Julio 31 de 1902, Año XXII – T.XVIII, Buenos Aires

En 1907 Román Vallescos publica un libro llamado “las fiestas patrias, tratado de preparación y ejecución de los actos cívicos en las escuelas de la República”, el interés del autor es aportar a la construcción cívica en un país que como él mismo lo menciona estaba poblado de diversas nacionalidades. En su obra plantea una guía para los maestros de las escuelas en la organización de actos cívicos a fin de que estos puedan formar a los chicos en el amor a la patria. El autor recopila poesías, biografías de próceres, discursos alusivos a las fechas de celebración nacional como el 25 de mayo, programas de actos escolares, anécdotas de celebraciones patrias en las escuelas, entre otras. Queremos detenernos en una de las reseñas de programas que recopila el autor, sobre los temas tratados en la conmemoración del 25 de mayo en una escuela nocturna que atendía niños pobres. En el programa para grado primero una maestra comentaba entre otras cosas:

“Destiné una de las clases de lectura, a lecturas patrióticas, anécdotas históricas sobre el valor de nuestros soldados, etc. Debiendo tener lugar en la noche del 23 la exhibición de vistas patrióticas y estando a mi cargo la explicación del monumento a Falucho, conté a los alumnos la acción del valiente soldado. Hice algunas consideraciones respecto a ser héroes ignorados y a la ingratitud nacional” (Vallejo, 1907:211).

En uno de los discursos recopilados por el autor, se incluye la conferencia que dictó a sus estudiantes de la escuela normal el alumno del curso superior del profesorado Santiago Etchmendi, en el que les hablaba de la bandera argentina, de los héroes de mayo y en un apartado manifestaba a los estudiantes lo siguiente:

“Tendamos siempre, niños, a conservar el recuerdo de sus glorias. Veamos siempre en ella el patriotismo de Belgrano, el genio de San Martín, el heroísmo de Falucho. No la olvidemos jamás, y en los días dedicados a rememorar sus glorias, entonemos con fuerza y entusiasmo el himno de sus triunfos”(Vallejo,1907:46).

Es el contexto de la reorganización nacional en el que cobra especial relevancia la emergencia de los negros en las celebraciones, de ahí en más, como lo demuestran los ejemplos ya citados, Falucho se convertirá en un personaje recurrente en las efemérides escolares del 25 de mayo, institucionalizado así la presencia de los negros en esta conmemoración.

Pero a lo largo de la historia Argentina del siglo XX la revista *La Obra*, también tuvo un protagonismo importante en la generación de propuestas para la organización de las efemérides patrias. Fundada en 1921 (con vigencia hasta la actualidad), esta revista contaba con una edición quincenal en la que se incluía diversas propuestas para el desarrollo curricular, actividades para llevar a cabo los actos escolares, además de presentar sugerencias para el trabajo diario en el aula, difundir normativas vigentes, entre otras (Andreoli y Picco, 1998).

Para analizar el lugar ocupado por esta revista en la cultura escolar argentina del siglo XX, nos apoyaremos en la investigación doctoral de Silvia Finocchio (2007). Al respecto, plantea la autora que esta revista era una iniciativa de maestros de nivel inicial, apoyada en reconocidos literatos y pedagogos partidarios del escolanovismo y, en sus orígenes, se presentó con una visión opuesta a los planteos de la revista oficial *El Monitor de la Educación Común* y como vocera de los maestros. De manera continua la revista se declaraba partidaria de la Escuela Nueva o Activa, manifestando desacuerdo frente al normalismo agenciado desde el ámbito educativo estatal. Ésta promovía en los lectores la renovación pedagógica y las prácticas escolares para encarar con nuevas ideas el trabajo en el aula. La autora sostiene que “a lo largo del tiempo la revista tendió a aportar a cierta renovación o innovación antes que al sostenimiento o conservación de lo establecido en educación. Y esto era algo que los lectores de *La Obra* esperaban, pues, según las cartas de lectores, el discurso reformista los complacía y fortalecía en su identidad de maestros” (Finocchio, 2007:176).

La revista llegó a muchos docentes planteándoles discusiones sobre la práctica escolar, reivindicaciones gremiales, lineamientos sobre qué y cómo hacer el trabajo en el aula, estrategias didácticas para cada grado escolar; cuestionó el trabajo rutinario en el aula e invitó a los docentes a impulsar transformaciones de la práctica escolar, de este modo entonces:



“podría suponerse que los maestros lectores fueron históricamente contruidos por múltiples y sucesivas lecturas entre las que *La Obra*, dado el peso que tuvo entre el magisterio argentino y su continuidad, sobresale por sus aportes a la cultura de los enseñantes y a la configuración de una comunidad de interpretación y sensibilidad” (Finocchio, 2007:208).

La revista tuvo ediciones volcadas siempre a la sugerencia de actividades prácticas, postuladas como herramientas para el trabajo de los docentes y, desde mediados de los años treinta y ante todo en los cuarenta, aumentó la producción de este tipo de materiales didácticos para los maestros (Finocchio, 2007). Es así como en la revisión de algunos números de la revista que circularon en los meses de mayo entre 1930 y 1940, encontramos instrucciones claras para el abordaje de la efeméride del 25 de mayo; se sugería utilizar láminas, revistas, maquetas, recortes de diarios relacionados con el tema, ilustraciones, dramatizaciones, así mismo se reconstruía el suceso y los personajes que protagonizaron la gesta revolucionaria. Por ejemplo, las dramatizaciones de los principales acontecimientos de mayo eran resaltadas como instrumento didáctico, en tanto permitía evocar con fidelidad lo ocurrido además de facilitar la comprensión de los niños.

**Nota:** La enseñanza deberá hacerse con el auxilio de retratos, fotograbados, láminas, planos e ilustraciones pictóricas, y los tipos, cuadros y escenas que se elijan en este período preparatorio como temas de lecciones deberán ser dramáticos y legendarios, a fin de que la acción resulte viva, concreta y personal.  
Con referencia a las lecciones sobre Buenos Aires antiguo, el maestro no tratará ningún asunto de los mencionados en el programa, si no dispone de la ilustración necesaria.

Tomado de revista *La Obra* No. 228. Mayo 10 de 1933 página 211.



Aparecen incluidas ilustraciones de personajes como las damas antiguas, los caballeros y los negros.

Tomado de revista *La Obra* No. 229. Mayo 25 de 1933 página 259-260.

Referente a los propósitos o pretensiones que debía tener la celebración de la revolución de Mayo en las escuelas la revista señalaba:

“Ante todo pretendemos despertar sentimientos de sano nacionalismo y el amor por la verdad histórica, emotivamente arraigada, en la conciencia del educando. Somos posteridad serena y agradecida de los protagonistas de Mayo por unanimidad de pareceres; hacerles sentir a los niños la emotividad que emana de aquellos sencillos y grandiosos acontecimientos, implica cultivar sentimientos de amor a la justicia, a la igualdad política, a la democracia incontaminada y generosa; respeto y admiración hacia los espíritus abnegados, decididos, idealistas y de alta provisión; honda simpatía por la austeridad y sencillez rayana en la humildad, de toda una pléyade que constituye la época más luminosa de la historia patria” (*La Obra*, N° 228, 1933:258).

Para trabajar la Revolución de mayo, en el área de lenguaje de grado segundo la revista señalaba que “las construcciones y las láminas que se dispongan permitirán evocar además de los sucesos históricos con su hondo significado, las costumbres, **los tipos y personajes de la época y algo del lenguaje que éstos empleaban**”. (*La Obra*, N° 228:1933:212) [las negrillas son nuestras].

**Tipos característicos de antaño.**

**Dibujo y actividad manual:** dibujar en cartulina, recortar y armar siluetas de los tipos característicos de antaño. Los proveedores: el lechero, el panadero, el aguatero. Los vendedores: el vendedor de velas, el negro vendedor de aceitunas, el negro pastelero, el mazamorrero. El sereno: papel que desempeñaba; dibujarlo. Anotar al lado el canto con que anunciaba las horas: “Las 11 han dado y nublado”; “las 2 han dado y sereno”; etc. En los libros de lectura se encontrará material abundante para amenizar las narraciones sobre los tipos de antaño: “Los lecheros de la época colonial” del libro “Motivos de la granja”; “Vendedores de golosinas”, del libro “Nosotros”; etc.

Tomado de revista *La Obra* No. 276. Mayo 10 de 1936 página 211.

Dentro de las actividades sugeridas la revista propone hacer dibujos de las personas de la época como los vendedores, el negro mazamorrero, el sereno, entre otros, así mismo recomienda “avivar las escenas con relatos pintorescos”.

Dibujar el negrito con farol (en el álbum de *La Obra* del año anterior se hallarán éste y otros motivos de dibujo que podrán utilizarse).  
El tráfico de antaño: las galeras, las carretas, el aguatero, los lecheros.  
Ilustrar con láminas y avivar las escenas con relatos pintorescos. En los textos del grado se encuentran lecturas relacionadas que pueden ser de utilidad.

Tomado de revista *La Obra* No. 276. Mayo 10 de 1936 página 210.

A partir de 1932 vemos una marcada inclusión de los negros en las actividades propuestas. La revista sostenía que era necesario que los chicos vivenciaran la Revolución de Mayo de manera que, si se pretendía hacer vivir la historia patria, había que emplear todos los medios y recursos didácticos que hicieran posible que los chicos se apropiaran de los sentidos conferidos a la fiesta mayo, o el cumpleaños de la patria como continuamente aludía la revista. De hecho la revista en la edición de mayo de 1935 advierte que “la inclusión del tema “Tipos de Antaño”, en este asunto, responde a la intención de proporcionar a los niños una idea previa sobre el ambiente en el cual se desarrolló el drama de la Revolución (...) **una dama, un caballero, el negro del farol, un guacho, un soldado**, etc. (...) que puedan servir para reconstruir el ambiente histórico de la época revolucionaria” (*La Obra*, N°260, 1933:207) [las negrillas son nuestras].

Los negros o el personaje del negro son incluidos para “reconstruir el ambiente histórico de la época” de manera que aparece como un elemento decorativo o marcador de una época específica, sumado a la intención de facilitar la comprensión del contexto histórico por parte de los chicos. Es así como, la inclusión del mismo o los usos de su representación en la escuela respondieron a una necesidad de didactizar la revolución, en un contexto en el cual la revista *La Obra* estaba proponiendo diversos caminos de renovación de las prácticas pedagógicas de la Argentina. Con la revista *La Obra* se va abonando el terreno para la incorporación de dramatizaciones sobre la población negra al interior de las aulas. Ésta contribuyó a ir armando el repertorio de actividades en las que este personaje es representado en las efemérides escolares, así como la gramática de las efemérides en el aula. Roles como los que hoy cumplen las revistas de Ediba, en la construcción de actividades y propuestas de trabajo en el aula, fueron asumidos antes –con un marcado interés de transformación pedagógica bajo los postulados de la escuela nueva–, por la revista la *Obra*.

**vocabulario:**

Proveedores, vendedores ambulantes, serenos, esclavos.

Los habitantes de Buenos Aires en 1810: españoles, criollos, negros, indios, y mestizos. Interpretar gráficamente la figura de alguno de ellos.

Relátense algunas costumbres de antaño: el mate, bebida general (la negrita cebadora de mate).

La cocina criolla sana y sencilla: el puchero con garbanzos, la carbonada, el pastel de choclo, el locro, la mazamorra, las empanadas.

El pan de maíz era el que se comía entonces pues el de trigo casi no se conocía.

Describase la indumentaria de los hombres y de las damas de la época. Dibújese un revolucionario y una dama patricia. Se ejercitará además el vocabulario escrito, en las anotaciones que se hagan junto a los dibujos realizados.

Tomado de revista La Obra No. 276. Mayo 10 de 1936 página 211.

De allí que la revista invitaba a que:

“ante una imposible observación directa de los hechos, reconstruyamos con la presencia de las cosas o de su representación. Exhumemos el suceso histórico asignándoles a los niños los papeles protagónicos. Narremos, colocándonos en la posición de testigos presenciales, los episodios más significativos con respecto de la verdad que enalteceremos y todo con el colorido vivido de nuestro fervor profesional”. (*La Obra*, N°260, 1933:207).

En la edición del 25 de mayo de 1933 la revista sugería algunas dramatizaciones posibles, precisamente porque consideraba que este recurso didáctico era eficaz para afianzar conceptos, “(...) rectificar conceptos erróneos y demostrar que las ideas de difícil comprensión teórica, se hacen asequibles a todos los entendimientos cuando a la palabra se unen el gesto, el movimiento y el panorama completando su valor expresivo”.

A continuación citaremos algunas de las dramatizaciones sugeridas por la revista:

**Dramatización:**

Actualizar algunas escenas en que los niños hagan de actores (el sereno, el vendedor de tortas, empanadas o aceitunas, dando los gritos característicos).

Tomado de revista La Obra No. 276. Mayo 10 de 1936 página 211.

1. “el carretero en el camino: picanea, silba, canta, descansa, churrasquea, etc. Llegada de la carrera a Miserere.
2. **El sereno por la noche en la ciudad** canturrea la hora que suena en el reloj del cabildo; anuncia el tiempo y ahuyenta a las “ánimas”.

3. El vendedor de comestibles en la Recova: **¡Empanadas calientes! Quien las come se quema los dientes**". [*La Obra*, N° 229, 1933:259), (las negrillas son nuestras)].

La revista consideraba necesario promover la información de los alumnos sobre los sucesos de la Revolución de Mayo, además de establecer que la historia en las aulas debía estar encaminada a **“despertar, fomentar y robustecer el sentimiento patriótico (propósito principal en los grados primarios)”** ya que **“ninguna otra disciplina escolar se presta tanto como la historia para cultivar el sentido del bien, la conducta moral, que es el objetivo que debe alcanzar la escuela”** (*La Obra*, N° 228, 1933: 210)]. De ahí que, citaba la revista:

“Trataremos de reconstruir con siluetas, láminas y dibujos la Plaza de la Victoria el día 25, las principales escenas y episodios, el aspecto en conjunto, la entusiasta multitud en la que se confundían aristócratas, hacendados, comerciantes, hombres modestos, campesinos, hombres de color” (*La Obra* N° 277,1936:266).

En la edición del 10 de mayo de 1940 la revista incluye la dramatización de un “episodio patriótico infantil” protagonizado por dos criadas de casas de familia que comentan los acontecimientos que vienen presentándose hace algunos días, (el episodio tiene ocurre el 19 de mayo de 1810). Las dos criadas de nombre Pepa y Ramona se quejan de que les ha aumentado el trabajo e imitan las voces de sus patrones “¡Ramona! Cebe mate. ¡Ramona! Acompañe a la niña. ¡Ramona!.... prenda el candil del otro patio, ¡Ramona...” finalmente Ramona le cuenta a Pepa que cuando llegó el coronel llamado Don Martín gritaba, manoteaba y decía “¡no queremos más Virrey!.... ¡Ya no queremos ser esclavos!”; Pepa se queda asombrada, vuelve al trabajo y se pregunta: ¡Dios mío!, ¿qué irá a pasar?

Posteriormente ingresan a la casa la señora Peña y varias de sus amigas y muy entusiasmadas le dicen al Coronel “¡la patria lo necesita, para que la salve! ¡Ya ve lo que quiere el pueblo! Y Vd. Con los patricios, con nuestros esposos, con nuestros hijos, hermanos.... Y amigos, echará la primera piedra de nuestra libertad!”. Es así como Pepa muy entusiasmada dice “¡Viva! ¡Vivan los patricios! ¡Abajo el Virrey!”. Pepa tomó las manos de Ramona, formó un ronda, la otra asombrada se deja llevar

por Pepa quien grita “¡Vivan, Vivan los patriotas!, (...) ¡Viva la libertad!... Ramona y Pepa juntas ¡Viva la libertad!” (*La Obra*, N°339, 1940:154).

La revista *Billiken* (1940:3), pensada para los niños y niñas, (editaba siempre un número especial para el mes de mayo), también incorpora en uno de sus ediciones la historia de una niña negra llamada Benita, a quien su madre le encomendó comprar un azúcar para los pasteles que estaba cocinando en la casa de sus patrones. La niña se distrae porque justo cuando iba a comprarla se encuentra con la revolución en el cabildo y vio hombres que corrían hacia la plaza y decidió seguirlos. Allí estaba don Domingo un amigo de “su amo” que siempre le contaba cuentos “como el de Carbonilla a quien a pesar de ser negro, le dejaron entrar en el cielo”, éste estaba repartiendo banderas de colores celeste y azul para distinguir a los patriotas. Benita buscó en repetidas ocasiones que le regalaran una pero en medio de la muchedumbre, ni él, ni nadie, lograba percatarse de su presencia. Una amiga de su madre la ve y la manda para casa, le advierte de los peligros a los que se expone ya que ese no es un lugar apropiado para niños. Benita le explica y finalmente se va comprar el azúcar y regresa a su casa.



Tomadas de Revista *Billiken* año 21 No. 1070 lunes 20 de mayo de 1940 páginas 3 y 4.

Con las ganas que tenía de la cinta Benita descubre que la virgen tenía un manto de los mismos colores y decide cortar un pedazo de tela y se hacerse un moño. Cuando la patrona regresa grita al descubrir que le falta un pedazo de tela a la virgen, y finalmente al reunirse todos, Benita debe explicar lo sucedido. El patrón llamado don Miguel le dio su escarapela y le dijo “vamos no llores Benita... Dios, que todo lo ve sabe que tu intención ha sido buena. Toma aquí tienes mi escarapela... Es una de

las que a ti te gustaban (...) y ahora dame la tuya y se la pondremos a la virgen, también Nuestra señora ha de ser patriota”. (Billiken (1940:3)

Ambos relatos además de tener en común diálogos en los que participan mujeres negras, van contribuyendo a narrar y sostener el relato que hoy sigue vigente en las aulas: la revolución es producto de la acción de determinados hombres de la élite porteña que se reunieron en el cabildo; los negros son sólo espectadores, que a lo sumo observaron en la plaza, como aparentemente pudo haberlo hecho la amiga de la madre de Benita (quizá porque trabajaba en la plaza), o estuvieron en las casas de sus patrones comentando el suceso. En el caso de Ramona y Pepa son mostradas celebrando un “¡Viva la libertad!”, relato que es a la vez confuso a juzgar por la población infantil a la que estaba dirigido, los negros estuvieron ahí y se beneficiaron de la libertad, es el relato mítico que soslaya la condición de subalternidad a la que siguió sometida la población negra. Estos relatos de alguna manera contribuyen a desencadenar un discurso en los niños, en las aulas, o reproducen el que está instalado en un momento determinado, en todo caso, van generando construcciones discursivas en torno al lugar ocupado y jugado por los negros en este proceso.

En otros números de la revista *Billiken* (editados entre 1935 y 1960), encontramos algunas similitudes en el abordaje de las efemérides con respecto a lo que proponen las revistas *Maestra jardinera* y *La Obra*. Esta revista además de presentar el relato de la instauración del primer gobierno patrio, incluía imágenes sobre negros en la época colonial, desempeñando actividades tradicionales, y sugería diversas actividades para el trabajo con los chicos, en los que se emplean las figuras de negras y negros.

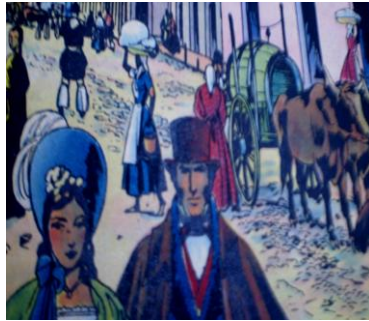




Tomado de revista Billiken No. 1222, año 24, página 27, abril 19 de 1943



Tomados de revista Billiken No. 2104, año 41, página 26 y 27, mayo 9 de 1960



Aparecen marcados personajes de la vida colonial las damas y señoras de sociedad y las mujeres negras en ventas ambulantes



Actividad de bordado. Tomada de Billiken No. 2105, mayo 16 de 1960, página 29.



La figura va acompañada de la siguiente nota: “edificio del histórico cabildo y los tipos populares de la época de la revolución son un interesante motivo de trabajo por el interés que despiertan en los pequeños. Se han combinado las tareas de bordado (lluvia, escoba, plumero etc.), picado (borde del edificio, de las siluetas) y entrelazado (canasta de la pastelera). Las figuras se pegan sobre cartulina y se recortan con cuidado entregándoselas luego a los niños. [Tomada de Billiken No. 2105, mayo 16 de 1960, página 30].





En esta foto la madre de Cristina le cuenta que en la época de la revolución las criadas preparaban dulces y se dan indicaciones para que los niños los preparen. Tomada de *Billiken* No. 2105, mayo 16 de 1960, página 10.

Aquí es importante resaltar el rol que van cumpliendo las revistas en la configuración del orden escolar y sus rituales, en la configuración de una gramática escolar asociada a los festejos patrios que, como lo venimos discutiendo, estuvo asociada al interés de renovación de las prácticas educativas defendido por la revista *La Obra*, en una contaste confrontación con los escenarios propuestos por la revista *El Monitor de la Educación Común*. Si bien desde el Estado se fueron gestando programas para las efemérides patrias, se institucionalizó la presencia del negro en las mismas, (a través de la figura de Falucho, como lo mostramos), habría que admitir los matices y fisuras de “la impresión de que en educación todo lo hizo una generación y que todo lo hizo el Estado,” (Finocchio,2009:35); revistas como *La Obra* y *Billiken* fueron configurando e introduciendo actividades y propósitos de las efemérides y con ello la tradicional incorporación de los negros en esta conmemoración.

Por otro lado, sería importante resaltar que la escuela también fue produciendo el personaje del negro en los actos escolares del 25 de mayo. La escuela no es sólo la receptora de propuestas que le vienen de afuera; hay algo propio de lo que la escuela produce, hay invención y producción cultural en la escuela. Entonces la construcción del personaje del negro en los actos, da cuenta de la variedad de actividades en las que la escuela lo incorporó desde el ejercicio cotidiano del trabajo docente. Actividades como cortar figuras, rellenarlas, producir maquetas, dramatizaciones, entre otras que forman parte del trabajo cotidiano de la escuela, son los procedimientos empíricos del “hacer” y con los cuales se construyó, se fue armando un personaje. En otras palabras la cultura escolar también produce una

cultura específica, tiene un carácter creativo muy poco valorizado, (Chervel, 1990) y no es sólo el derivado de saberes que circulan por fuera de ella.

## VII. El negro fabricado: las comparsas de blancos pintados de negros

A partir de 1869 los negros, pardos y mulatos adoptan la comparsa<sup>38</sup> como modelo asociativo de participación en el carnaval, al tiempo que sus tradicionales asociaciones estaban declinando. El carnaval hizo posible un lugar en el espacio público para los afro-argentinos, quienes se encontraban cada vez más marginados por el gran flujo de inmigrantes europeos, atraídos a través de incentivos a las provincias de Argentina (Frigerio, 2001). De ahí que muchas de las comparsas eran también utilizadas por los negros para denunciar o quejarse de la pérdida de sus oficios. Aunque el carnaval contaba con la participación de diferentes clases sociales y grupos étnicos “la integración multiétnica no hubiera sido completa si no se hubiese contado con la presencia de la todavía numerosa población negra en la ciudad” (Chamosa, 2003:122).

Dicha participación para Chamosa (2003) no hubiese sido posible sino a través de la expansión de los corsos, la organización de la población negra y que éstas a su vez fuesen aceptadas y convocadas a los desfiles; sin embargo, como destaca el autor, la decisión de participar en las comparsas del carnaval no fue unánime en toda la comunidad afroargentina, tal como lo muestran dos periódicos afroargentinos que insistían, a través de diferentes vías, en el objetivo de lograr la real incorporación de los negros en la sociedad. Por ejemplo, mientras que el periódico *La Juventud* insistía en la conformación de sociedades educativas y literarias, *La Broma* animaba a la participación en el carnaval como una vía de ascenso social. Santiago Elejalde (director del periódico *la juventud*) argumentaba:

“No son seguramente las comparsas carnavalescas ni sociedades de baile lo que más falta nos hace en el estado de pobreza en que nos encontramos, ni tampoco el mejor medio para demostrar el grado de cultura que hemos alcanzado. Porque estas no son

---

<sup>38</sup> Señala Chamosa (2003) que las comparsas aparecieron en la década de 1850 como complemento del carnaval y posteriormente fueron el centro del mismo.

instituciones modernas entre nosotros, ni se requiere haber llegado a un estado sumo de educación para cimentarlo. No queremos con esto combatir las sociedades existentes de esta clase, queremos solamente hacer notar que no dependen de ellas nuestro bienestar social” (*La juventud*, 1876, citado por Chamosa, 2003:123).

Contrariamente, Mendizábal, director de *La Broma*, sostenía que las comparsas de carnaval permitirían el tránsito de un pasado, considerado bárbaro para ambos, a un futuro de progreso e integración. Lea Geler por su parte sostiene que los dos periódicos afroargentinos (*La Broma* y *La Juventud*), desaprobaban las comparsas candomberas, juzgándolas como poco beneficiosas para el imaginario de modernidad que requería la población negra. Los candombes eran el indicador de un pasado de africanía del que había que distanciarse; eran un símbolo que desentonaba en el contexto de la modernidad, no así las asociaciones musicales que contaban con habilidad en el manejo de instrumentos y en la composición, mucho más proclive a la aceptación social.

En ese año (1869) aparece en el carnaval de Buenos Aires, una comparsa constituida por jóvenes blancos porteños de la élite titulada “Los Negros”. Un elemento que llamaba la atención de este grupo, además de que sus miembros eran jóvenes de la élite, era que sus integrantes introdujeron la práctica de pintarse la cara de negro e imitaban los candombes de los negros (Chamosa, 2003). Éstos aparecían disfrazados, parodiando las comparsas de los negros a partir del estereotipo de “candombero”, con el rostro y otras partes del cuerpo tiznados. Fue un grupo bastante reconocido, llegando a presentarse en escenarios como el Teatro Colón, ante grupos de la élite porteña y siendo merecedores en una oportunidad de aplausos por parte del Presidente de la República, en el momento, Carlos Pellegrini, (Puccia, 1974).

En los escritos de Ernesto Barreda, (cuyo padre participó de las fiestas) la asociación es descrita de la siguiente manera:

“Los Negros”, pese a la sugestión “Mozambique”, vestían un uniforme militar de líneas húngaras, compuesto de pantalón blanco, casaca celeste y gorra con visera, todo del mejor paño. No formar parte de aquella sociedad era estar excluido de distinción y

mérito (...) ostentaban un apodo a manera de título, tomado de las funciones o bribonadas de los negros auténticos. Uno figuraba como “el negro de los pasteles”, y otro dictaba seriamente sus resoluciones firmando “el negro candombero” con sello y todo. Pero había quien se conformaba con el remoquete de “el negrillo bozal”, travieso y escurridizo muchachito de los mandados, que a cada rato respondía: “No señola; yo soy güeno, no digo mentilas”; y no faltaba el resabiado “negro trompeta”, costal de tretas y bufonadas, hediendo a caña y fumador de chamico. Mi padre revestía la dignidad del “negro viejo”, cansado ayo de los niños, aconsejador y refranero. Tenía su canción propia y los privilegios de su edad...”. (Puccia, 1974:46).

Este hecho no puede ser ignorado o minimizado ya que resulta de gran valor para esta investigación al permitirnos rastrear los orígenes de una práctica que hoy se mantiene en las escuelas; los niños y niñas con la cara tiznadas los 25 de mayo y que poco sabemos cuando se originó, pareciera tener un antecedente importante en estas comparsas de las últimas décadas del siglo XIX.<sup>39</sup>

En el carnaval de 1869 la comparsa “Los Negros” recrea en una de sus canciones la voz de un negro viejo que recuerda su servidumbre y llora por su triste vejez:

De niño blanco yo he sido esclavo  
y he sido un negro trabajador.  
Hoy quien me quiera se lleva un clavo  
porque mi fuerza ya se acabó.  
Yo limpiaba a los niños las botas,  
que lucían con mucho primor,  
yo guisaba, servía a la mesa  
y a la estufa ponía el caló.  
Negrito limpia,  
Negrito guisa,  
y la sonrisa  
Ve del Señor.  
Hoy ya está viejo;  
no sirve ahora...  
Negrito llora!  
Ay! Qué dolor!  
Y el Coro concluye:  
Pobre negrito que va a llorá!. (*El lince*, 20 y 21 de febrero de 1869 citado por Sánchez y otros, 2006:137).

“Una negra y un negrito

---

<sup>39</sup> Enrique Puccia (1974) presenta una serie de fotografías de blancos con los rostros tiznados parodiando a los negros candomberos, y aunque no especifica la comparsa a la que se refiere en ellas puede apreciarse esta práctica.

Se pusieron a jugar.  
Él haciéndose el travieso  
Y ella, la disimulá”.

“¡Ay! déjame, Pachinguito,  
¡Ay! déjame, por piedad.  
Que si mamá nos mira,  
Que si te ve mamá...” (Puccia, 1974:47).

Para Geler (2008) tanto el nombre, las letras de las canciones y la cara tiznada de este grupo estaban reproduciendo un estereotipo que tenía la sociedad porteña sobre los negros. El negro como un ser ligado a la servidumbre, representado como un ser sumiso, divertido, poco educado y también con alusiones a la sexualidad como se puede ver en la anterior letra de canción citada. Sin embargo, en opinión de Chamosa: “los negros tiznados no pueden tomarse alegremente como la farsa de una alegre estudiantina, fueron un intento, de parte de la élite porteña por reinterpretar la cultura popular, tomando una parte de ella, decodificándola en su propios moldes, es decir, estereotipándola y haciéndola “folklore”, para incluirla en lugar limitado de su propio proyecto de cultura nacional (...), una reelaboración de las clases subordinadas, a través de los ojos de la élite” (Chamosa, 1995:31).

Las comparsas de “los falsos negros” surgen en un contexto en cual, si bien existen afroargentinos, su grupo poblacional se había reducido por las razones que argumentamos en el primer capítulo de esta investigación. De manera tal que las comparsas construyen un estereotipo del negro, adaptan determinadas características, y las exhiben en un contexto de diversión. Así entonces el nuevo negro “construido”, un “otro fabricado” por la élite porteña, indicaba a su vez, la representación de “un afuera”, como lo podemos observar cuando se hace alusión a la forma parda de hablar de los negros, “No señola; yo soy güeno, no digo mentilas”, se declaraba a su vez que ésas no eran las formas legítimas o modernas de hablar, si tenemos en cuenta la dirección en que reflexiona Partha Chatterjee (2008), que “la lengua es el primer espacio sobre el que la nación tuvo que reafirmar su soberanía, pero al mismo tiempo, transformándola, con la finalidad de adaptarla al mundo moderno”, la forma de hablar de los negros hacía parte de un pasado que no

representaba la nación moderna celebrada por las élites en el carnaval, de esta forma entonces el negro es cosificado como objeto de risa, el bufón del carnaval en un nuevo espacio de civilidad.

La representación del negro en la fiesta es quizá una manera de anunciar que la presencia negra ya no era significativa en la sociedad y que sólo ese negro “construido” podía seguir participando de la fiesta (Sánchez, 2006). Se toma el *candombe* dado que fue siempre un importante elemento que identificaba los negros en la Argentina, y se lo introduce en una escenificación colectiva, a partir de una serie de estereotipos que reflejan la lectura que los sectores hegemónicos habían construido sobre el negro. Otra interpretación podría orientarnos a pensar que a partir de dicha representación se va configurando un imaginario social creador de nuevos significados; el negro es un personaje al que podemos imitar, al que podemos representar porque ya no está<sup>40</sup>, es un modo de representar la otredad, caricaturizándola y divirtiéndose a través de ésta. Los rasgos físicos de los negros son exacerbados, se emulan sus movimientos, danzas, vestimenta y se produce una parodización en la forma de hablar tanto en su semántica como en su fonética.<sup>41</sup>

“Paradójicamente, en el caso del carnaval porteño, son los miembros de la elite ilustrada los que se enmascaran y disfrazan de negros, invirtiendo temporalmente la jerarquía social instituida. Tal inversión opera socialmente como uno de los mecanismos de construcción del estereotipo del negro, que contribuye a la folklorización de su figura, aun estando presentes y vivos en la constitución del cuerpo social que participa de la fiesta. A través de la selección, el congelamiento y la ridiculización de algunos de sus rasgos, se vacía de sentido la participación del negro como referente tradicional del carnaval y se lo llena de un estereotipo social”. (Sánchez y otros, 2006:142).

Estos últimos autores también señalan que dichas comparsas de “blancos-negros” seleccionaban desde el lenguaje corporal movimientos y posturas que, en la época, eran vistos o caracterizados como “ridículos”. Otra nota de J. Mitre publicada el 11 de febrero de 1899 en la revista *Caras y Caretas* ilustra lo planteado:

---

<sup>40</sup> “El período que va de 1838 a 1887 es crucial en este proceso que nosotros definimos como de “desaparición artificial”, ya que para fines de 1887 el porcentaje oficial de negros es de 1,8%. A partir de ese período ya no se informa sobre este dato en los censos.” Gómez (AÑO, O ES) S/F? disponible en: <http://www.bcn.gov.ar/bibliopress/bibliopress9a.htm>.

<sup>41</sup> “No solamente tergiversaron la música y la danza, sino que también lo hicieron con las ropas y la lengua africana, formando en conjunto, un *candombe* de *chacota*.” (Coria, 1997:97).

“Y era espectáculo que hoy movería a risa como una cosquilla, ver a Luro, a Láinez, a Gache, caminando sobre los talones –cosa que no sabemos de dónde sacaron para atribuirle a los pobres negros– moviendo las caderas al compás del tamborileo y tratando de “amito” con lengua estropajosa a todos los que hallaban en su camino.” (Mitre, J. 1899, citado por Sánchez, 2006:136).

La parodia de las comparsas de “falsos negros” provocó fuertes reclamos por parte de los afroargentinos: “los negros llamaron a no confirmar el estereotipo tocando el candombe con la cara tiznada en lugares inapropiados” (YAO, 2002:12). Según YAO “de negro no tenían más que un antifaz sobre sus rostros blancos” (YAO, 2002:11). Dicha práctica de imitar los candombes porteños, se extendió hacia jóvenes de diferentes procedencias sociales, haciendo parte del sello de la celebración del carnaval. Milita Alfaro (1998), muestra que la práctica de los blancos con la cara tiznada, parodiando los movimientos y demás prácticas de los negros también existió en Uruguay pero estuvo asociado, según la autora, al éxito masivo que alcanzaron las comparsas de los negros en los carnavales de entonces.

Reid Andrews (2006) señala que los Negros Lubolos (1876) eran jóvenes de clase media alta y que en su grupo no admitían ni mujeres, ni negros. Se pintaban la cara con corcho quemado y tizne y emulaban los cantos, movimientos y bailes que los negros ejecutaban en sus candombes. Este no era el primer grupo tiznado, ya antes, el autor encuentra referencias de otros grupos que ejercieron esta práctica (1868). Señala el autor que esta práctica habría que entenderla en un contexto de transición de la celebración del carnaval de la ciudad, ya que a partir de 1873 el gobierno de la ciudad había dictado medidas explícitas para “civilizar” el carnaval, prohibiendo los juegos con agua y huevo que eran arrojados entre las personas. El carnaval pasaría a ser reivindicado como un hito, un símbolo de la modernidad y el progreso de Montevideo. Es así como libre de los juegos del agua los disfraces se masificaron y entre ellos se volvió muy popular el uso del disfraz del personaje del negro lubolo (un blanco desfilando con la cara pintada para simular ser negro). El autor hace un interesante análisis a partir de la obra de Eric Lott (1994), -quien investiga la práctica de blancos pintados de negros en los Estados Unidos- y plantea, siguiendo el

análisis propuesto por Lott, que los uruguayos blancos mostraban compromiso con la cultura africana y que este compromiso revelaba “vacilación dialéctica entre el insulto racial y la envidia racial, (...) los montevidianos blancos encontraban que el candombe era, al mismo tiempo, ridículo e irresistible”, además desde esta práctica los jóvenes lubolos expresaban comentarios cómicos relativos a la sexualidad de los negros, a las convenciones de género que marcaban distancias de clases, entre hombre y mujeres blancos y negros y a las estructuras raciales.

Decía Jorge Mitre quien escribía para “Caras y Caretas” que la comparsa de los falsos negros era atractiva para muchos sectores de la sociedad, generalizándose posteriormente, el uso del disfraz de negro en la ciudad (Geler, 2008); fue común de ahí en adelante comprar máscaras de negros para participar del carnaval, lo que nos confirma la existencia del estereotipo del negro.

En la revista Caras y Caretas de 1901 es publicado un cuento de Fray Mocho, (titulado “Cosa de negros”), en donde un blanco disfrazado de negro y un afroargentino conversan. En este diálogo uno de los personajes plantea la falta de suerte de los negros y se lamenta de su condición. En esta narrativa está presente la jerarquización racial existente en la Argentina, ligada a la baja condición social de los negros; “¡Mire que se necesita pecho pa creer que un negro puede ser suertudo en algo y cuanto más en amores...! Si no hay bicho más desgraciao que´ el negro, compañero”. El término “bicho más desgraciao que el negro” somete a éste a una condición subvalorada, ligada a una naturalización de una condición de desgracia. Por esta razón no podemos entender este diálogo como una simple expresión caricaturesca, sino que este también nos informa sobre los discursos y prácticas presentes en ese momento histórico. Discursos que hacían parte de régimen de poder que ubican a los negros en condición de servilismo, objeto de imitación pero a su vez de exclusión. Estamos hablando de 1901 en donde ya la Argentina “celebraba” por lo menos desde los gestores del proyecto hegemónico de nación, la disminución de la población negra. Llama la atención además que el primer elemento para entablar el diálogo apela al color de la piel; subraya la diferencia racial: “usté s moreno ende veras ó es disfrazaos como yo no más?”. El blanco se ha disfrazado de negro ya



que piensa que obtendrá algún beneficio en el amor. Lo anterior podría interpretarse como parte del estereotipo sexual que catalogaba a los negros como hábiles expertos en las artes amatorias, como parte de la sexualización o erotización del negro o de sus atributos físicos. No obstante, la respuesta del personaje del negro no admite triunfo o suerte para el negro en ningún aspecto de la sociedad porteña.

“usté s moreno endeveras ó es disfrazaos como yo no más?- sofrenesé, ché, y no juegue con armas que no conoce ...mire qu el diablo la carga! No vé? Ya se m’ enojó... p’cha que soy sin suerte.... No, ché... qué sin suerte ni qué macanas! Es que usté se me viene montando á la vereda... Bueno, compañero perdoneme... por favor Mire que si yo le he hablao así, sin conocerlo, ha sido por pura simpatía y porque siendo forastero d’ estos barrio, no conozco á nadie y estan sin gracia andar de máscara cortao... Vea! Yo m’ he disfrazaos de negro... ¿sabe porqué? Bueno! Le v’ y’ a contar!... porque ando enamorao amigo, y he querido ver si de negro tengo más suerte...! Qué le parece?. Pero ¿qué me v’a parecer, ché?... qué usté há e ser algún chiflado de otros barrio...! Mire que se necesita pecho pa creer que un negro puede ser suertudo en algo y cuanto más en amores...! Si no hay bicho más desgraciao que’ el negro, compañero, y máxime si uno ya es medio hoyoso é virgüelas!. No diga!. No digo?...Mire!... las mujeres creen que los negros y ñps picao de virgüelas podemos mirar al sol sin que nos lloren los ojos...Vea! Aquí a donde usté me vé, yo soy un negro cargao, que a gatas criza la vida, agobiao con el peso é lo que lleva... (...) si usté conociera a juanita... (*Caras y Caretas*, N° 126, 1901).



Si bien los candombes tradicionales de los negros todavía existían (aunque no necesariamente florecían), eran practicados por negros de ascendencia africana y se diferenciaban de los asumidos por los blancos pintados, que imitaban su música y su danza, mas no daban cuenta del ritual asociado a esta práctica cultural de los negros. Otros negros por su parte, manifestaban resistencia a la moda de los falsos negros y las sociedades musicales, defendiendo las prácticas tradicionales del candombe. El mismo Jorge Mitre entrevista en 1902 a cuatro mujeres negras ancianas quienes

conservaban en su casa emblemas e instrumentos musicales que representaban a la nación Banguela y comentaban:

“en 1870, antes de la peste grande, los mozos bien comenzaron a vestirse de morenos, imitando hasta nuestro modo de hablar [...] ya no tuvimos más remedio que encerrarnos en nuestras casas, porque éramos pobres y nos daba vergüenza”. En otra parte de la entrevista agrega: “después -señor- no quedó gringo en la ciudad que no se disfrazara de Banguela haciendo unos bailes con morisquetas que eran una verdadera ridiculez” [Figarillo (seudónimo de Jorge Mitre), *Caras y caretas*, 1902, citado por Chamosa, 2003:125).

En misma revista Figarillo evocaba la vergüenza sentida por los negros hacia 1870 de la siguiente manera:

“Cerrado el período de los candombes por desaparición natural de quienes mantenían la tradición, los elegantes de la época encontraron cómodo y original atribuir un traje de su invención a los pobres morenos candomberos y con él una mano de negro humo y un poco de imitación a lo que se llamaba ‘bozales’, que no hablaban bien el español. Echaron los fundamentos del ridículo negro de carnaval que se aleja tanto de la verdad como de los respectivos originales.

Hizo furor la comparsa, y sus miembros, que eran los jóvenes más distinguidos de Buenos Aires, encabezados por Santiago Luro, Julio Costa, Benítez, Luis García, Benavente, Martínez de Hoz. Y era espectáculo que hoy movería a risa como una cosquilla, ver a Luro, a Láinez, a Gaché, caminando sobre los talones, cosa que no se sabe de dónde sacaron, para atribuirle a los pobres negros moviendo las caderas al compás del tamborileo y tratando de ‘amito’ con lengua estropajosa a todos los que hallaban en su camino” (Faué, Eugenia, 2006:72).

A pesar de todo, como muestra Chamosa: “la mayor parte de los jóvenes negros respondieron positivamente al llamado de *La Broma* y organizaron, sólo en el periodo 1870-1880, más de cuarenta sociedades carnavalescas que recorrían el curso junto con las comparsas de blancos pintados y las otras sociedades carnavalescas, aparentemente sin considerar que los falsos negros afectasen su dignidad.” (Chamosa, 2003: 126) Al respecto plantea Geler a partir de una nota publicada en *La Broma* que la práctica de tiznarse la cara y personificar al negro, no fue sólo empleada por jóvenes de la élite; también fue asumida por jóvenes negros porteños y ella misma, reconoce, no termina por explicarse más allá de los sentidos propiciados por el carnaval, la inversión de roles que autorizaba en donde es posible reírse de todo, hasta de sí mismo y compartir con el resto de la sociedad.

La irrupción de las comparsas de blancos –negros coincide con el repliegue de los bailes negros de espacio público, después de la década del 1860, como lo mencionábamos arriba, los candombes tradicionales pierden presencia pública y comienzan a emerger desde fines del siglo XIX y comienzos del XX academias de baile en las zonas apartadas de la ciudad. La clientela habitual de estas academias eran blancos y negros de baja condición económica y es precisamente “en este submundo de “orilleros y compadritos” [donde] nació la milonga y luego el tango. La milonga ha sido definida como un verdadero tango lento y que, a su vez, los pasos del tango, según numerosos autores, se relacionan con el candombe, una danza que identifica con Buenos Aires y es exportada a todo el mundo” (Golberg, 2006:234).