

**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
Consideraciones finales.....	163

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
Referencias bibliográficas.....	178

Capítulo 3

El lugar del negro en la cultura escolar argentina: los actos escolares del 25 de mayo.

En este capítulo presentamos los resultados de la observación de actos escolares llevada a cabo en tres instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires en el año 2008. Para efectos de organización de los resultados hemos clasificado las escuelas en tres tipos, A, B y C, de acuerdo a ciertos rasgos que las diferencian, principalmente la zona en que están ubicadas y el nivel socioeconómico de la población que atienden.

I. Caracterización de las instituciones educativas elegidas

El colegio A atiende población escolar de altos ingresos económicos, es una institución de trayectoria en la provincia de Buenos Aires, está ubicada en el barrio San Isidro y fue fundada de 1912, producto de una donación privada. Este colegio ha estado dirigido desde una orientación católica, inicialmente por la orden religiosa Lasallana y posteriormente por los Diocesanos. Desde hace algunos años recibió la certificación ISO 9000 y en el año 2004 fue merecedora de una mención especial de Presidencia por los logros obtenidos en la gestión educativa y su aporte a la comunidad. Gran parte de su planta de docentes está vinculada desde hace varios años. Es una institución grande, cuenta con amplios espacios abiertos y aulas variadas para el desarrollo de actividades con los estudiantes y atiende población en el nivel primario y secundario. El colegio B también está ubicado en el barrio San Isidro. Fue fundado en 1892, es un colegio de la iglesia católica, perteneciente al Obispado de San Isidro. Atiende población de clase media y cuenta con una planta física amplia y espacios para realizar actividades diversas con los estudiantes. Al igual que el anterior brinda educación hasta el nivel secundario.

La escuela C es una institución pública, sólo trabaja en el nivel de primaria, y concentra en su mayoría población de bajos ingresos socioeconómicos. Está localizada en el Municipio de San Fernando, ubicada cerca de la villa del barrio San Lorenzo, a la que asisten muchos estudiantes de la misma. Los padres de los

estudiantes son en su mayoría de nacionalidad paraguaya, boliviana o proveniente de provincias como el Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Jujuy. Con esta escuela ya existía un acercamiento previo de más de un año dado que participo en la labor social que realiza el Centro Comunitario Caacupé con las escuelas de la zona. La escuela brinda educación básica primaria en ambas jornadas.

Cuando se hizo el contacto con las escuelas mencionamos que el propósito de la investigación era investigar actos escolares del 25 de Mayo, pero no explicitamos nuestro interés específico de leer en ellos la cuestión negra. Partimos de considerar que si se explicitaba este interés quizá las observaciones de los docentes y la manera cómo organizarían la actividad estaría condicionada a nuestra observación. Posteriormente en el proceso de entrevistas fuimos acercándonos a partir de lo que ellos mencionaban de la organización del acto, de los personajes que lo integran entre otras y logramos acceder a percepciones diversas sobre nuestro tema en cuestión. Es importante aclarar que sólo las autoridades con quienes se habilitó la entrada a las instituciones sabían que estaríamos observando, pero como mencionamos arriba, no se hizo explícito el interés por la negritud en los actos escolares. Este sólo apareció después del proceso de entrevistas, ya que era inevitable que la conversación nos condujera hacía allá y que ellos advirtieran nuestro interés por profundizar sobre el tema. Dadas nuestras limitaciones de tiempo para coincidir con todos los horarios de ensayo de las tres instituciones, no pudimos participar de los ensayos de organización de actos en las tres instituciones elegidas.

II. El acto escolar en las instituciones elegidas

Colegio A.

En el colegio A los ensayos y el acto escolar en torno a la efeméride se desarrollaron durante 10 días consecutivos. La organización del acto escolar estuvo a cargo de las docentes de primaria. Primer grado elaboró una línea de tiempo en el pasillo del colegio y día a día pegaban láminas de lo que iba aconteciendo. Tercer grado fue encargado de los pegones, los niños estaban disfrazados de negros de la época

colonial y se desplazaban por los salones anunciando pregones y noticias de la época colonial. Segundo grado bailó un candombe; cuarto grado realizó la comida típica de la época, los niños se disfrazaban de damas antiguas, lavanderas, empanaderas y ofrecían las empanadas a los grupos. Algunos padres de familia colaboraron en la realización de la comida típica. Finalmente, los estudiantes de quinto grado se ocuparon de elaborar toda la propuesta visual del acto como; carteleras, afiches entre otras. En la presentación de estas actividades sólo participaron docentes y estudiantes.

El día de cierre o del acto central se invitó a las familias y estudiantes a la presentación de una obra de teatro contratada con una compañía teatral. La obra narraba sucesos desde la conquista de América, hasta la Revolución de Mayo destacando como protagonistas a los integrantes de la Primera junta. En esta obra de teatro no hubo personajes negros en la representación, sólo se hacía alusión a los campesinos y servidumbre en general. Segundo grado presentó un baile de candombe y algunos niños presentaron poesías alusivas a la importancia del 25 de mayo. El evento estaba precedido por la presentación de los himnos y las palabras del narrador quien reiteraba permanentemente la importancia de la celebración.

En general toda la institución estaba concentrada en la celebración. Los docentes y los grupos se les veía activos durante los días que duró el festejo, niños circulaban con disfraces, afiches publicitarios, comidas típicas de la época, un sin fin de actividades que demandaban el esfuerzo y creatividad de docentes, directivos y estudiantes.

Colegio B.

La celebración en esta institución se organizó en una jornada de tres horas a la que asistieron masivamente padres y madres de familia y la comunidad escolar en su conjunto. El acto se realizó con un evento central. La narradora abrió la celebración mencionando la importancia de que la escuela y familia se congregaran una vez más para celebrar el aniversario de la Revolución de Mayo y la formación del Primer Gobierno Patrio. Ésta les proponía a los asistentes simular un viaje en donde

“espiarían” las formas de vida, costumbres y deseos de lograr su libertad de los primeros argentinos. Decía la narradora: “ser libres, elegir la forma en que queremos vivir o escoger a las personas encargadas de gobernarnos, es lo más auténtico que hemos recibido de esos criollos que con pocos recursos, pero con una enorme fuerza moral, lograron hacer nacer a la patria, a nuestra patria, a esta querida Argentina.” (Narradora, escuela B).

Se agradeció la presencia de las autoridades del colegio y se hizo su respectiva presentación. Ingresaron las banderas de ceremonias con los abanderados y se empezó a narrar la historia del país desde que hacía parte de la Provincias Unidas del Río de la Plata. En la segunda parte del acto titulado “Bueno Aires de ayer” se habló de los acontecimientos del 25 de mayo de 1810, a partir de una escena de vida cotidiana en la fecha. Se habló de la esclavitud y se explicó que la presencia de los negros se debió al reemplazo de mano de obra indígena. La narradora destacó que en 1778 había un importante número de población de origen africano en todo el Virreinato que desempeñaban los oficios domésticos, la agricultura, las ventas ambulantes y lavanderas: “si un esclavo no estaba conforme con el trato de su amo, podía solicitar ser vendido incluso buscar el mismo un comprador” (narradora, escuela B).

Mientras la narradora hablaba aparecían en la escena los estudiantes de segundo grado con los rostros pintados con corcho quemado y disfraces alusivos a los oficios ocupados por los negros en aquel momento.

Se mencionó que una de las medidas tomadas por la Asamblea del año XIII fue la declaración de la libertad de vientres para los hijos de las esclavas. La narradora menciona: “**pero los negros no fueron los únicos inmigrantes**, los argentinos nacemos de un crisol de razas que se fueron mezclando con el paso del tiempo” y habla de la población indígena y la drástica disminución debido a la conquista. Paralelamente, los estudiantes de cuarto grado representaron a la población indígena, en palabras de la narradora:

“la baja población que registraba el territorio argentino al momento de la independencia, impulsó un proyecto de desarrollo socioeconómico que consideraba a la inmigración como uno de sus fundamentos esenciales. En 1853 ese proyecto tomaría cuerpo en la Constitución nacional, como un mandato terminante a los gobiernos de

fomentar la inmigración europea para poblar el país. La Argentina de hoy es, en parte, el resultado de una mezcla de pueblos y culturas, nuestros apellidos, costumbres, comidas y deportes están vinculados con las personas que llegaron hace muchos años al país desde distintas partes del mundo. Muchos de los que llegaron estaban hartos de los bajos salarios, el hambre y la escasez de tierra disponible. A esas personas, la Argentina parecía ofrecerles muchas posibilidades de trabajo en tierras fértiles para cultivar o en ciudades que crecían cada día. Otros en cambio, vinieron al país huyendo de guerras o persecuciones religiosas y políticas. En esos casos, la Argentina les ofrecía la posibilidad de iniciar una nueva vida en un marco de tolerancia, paz e igualdad de oportunidades. **Ellos trajeron su equipaje repleto de fe, de ilusiones, de proyectos de valor, de constancia y de muchos sueños**". (Narradora escuela B)

Acto seguido salen los estudiantes de sexto grado con disfraces alusivos a la población inmigrantes de la época.

La narradora continúa haciendo referencia a los logros de la revolución, explica los eventos que le dieron curso, habla del gobierno revolucionario y presenta los nombres de quienes integraron la Primera junta. A continuación los estudiantes de quinto grado pasan disfrazados y gritan "¡viva la patria!". Se habla acerca de las virtudes de vivir en la actualidad en una democracia, de la libertad de elección y la responsabilidad del voto. Concluye diciendo que estudiantes, docentes y directivas querían destacar el valor del compromiso y en ese momento entran todos los chicos con velas y con las banderas de ceremonia. Concluye la narradora: "si queremos alumbrar el camino que nos lleve hacia un país próspero, aumentemos nuestra propia luz".

Escuela C

Este acto escolar tuvo una duración de 45 minutos. No pudimos acceder a los ensayos previos a la presentación de los números. Al igual que las otras instituciones contó con la participación de padres y madres de familia, aunque no fue muy numerosa la asistencia. La escuela presentó cinco números: el primero de ellos; un candombe presentado por los estudiantes de cuarto grado. Los niños estaban vestidos con atuendos vistosos y con el rostro cubierto con corcho quemado y utilizaron como base musical un candombe uruguayo. Los estudiantes de quinto grado hicieron la representación de la instauración de la Primera junta presentando a quienes la integraron. Tercer grado realizó una representación de una escena

cotidiana en la vida colonial, en dicha escena la plaza estaba poblada de vendedores ambulantes y las mujeres negras difundían información, señalando que algo extraño ocurría; este grupo termina en la plaza bailando un candombe. Los otros dos números fueron una poesía al 25 de mayo y la apertura formal a la celebración en la que se escucharon los himnos protocolares. En general fue un acto corto, con muy poca intervención de las autoridades de la institución. En la apertura la coordinadora del acto mencionó que cada año se convoca para recordar la importancia de la Revolución de Mayo: “un primer día de una mañana de gloria una nación se levanta, nada nos detendrá. Sus voces han hecho escuchar ‘nada nos detendrá’, ¡¡¡Viva la patria!!! ¡¡¡Viva la patria!!!” (Docente encargada del acto escolar en escuela C).

Las presentaciones de los grupos no estaban precedidas de explicaciones o acompañadas de una palabra institucional que lograra orientar a los asistentes sobre los sentidos que se pretendía movilizar con la celebración.

III. Los actos escolares del 25 de Mayo ¿cuál es su sentido?

Los actos escolares del 25 de mayo son celebraciones que convocan gran parte de la comunidad escolar, incluyendo las familias. También movilizan emociones colectivas que, tal como plantea Grumet (2001), incorporaran acciones con sentido que representan experiencias colectivas. Son rituales que exponen la escuela a la comunidad, que hablan de la relación entre Estado, escuela y sociedad. En opinión de Raúl Díaz los actos escolares son actos políticos al constituirse en “un ejercicio de representación que más que traer el pasado para meramente recordarlo, lo usa para callar o para gritar la desigualdad y o la diversidad” (Raúl Díaz, 2009:39). Las revistas *Ediba* han tenido una participación importante en la organización de las actividades que se desarrollan, como veremos más abajo.

Estos actos también son depositarios de sentidos y propósitos que la escuela pretende movilizar. La celebración deja espacios que pueden ser llenados con la palabra de la escuela en un contexto o momento histórico determinado. Con ello, Mayo encarna

un hito que autoriza la palabra, es como si se tratase de un suceso que, por su fuerza simbólica y su emblema de identidad nacional, habilita receptividad en los asistentes. Como lo afirma la coordinadora de actos de colegio B:

“Cada vez que se abre la puerta de una escuela y viene toda la comunidad y participa, no sólo tiene que venir a ver cómo el nene baila, sino que detrás de ese nene bailando **tiene que haber todo un fundamento en donde la escuela pueda transmitir sus propios valores, sus creencias, sus mensajes**, en qué lugar está la escuela hoy en la sociedad, qué aporta, en qué lugar de contención está con respecto a la familias. Nosotros venimos en la Argentina con una historia sociopolítica muy movida en los últimos años y la escuela tiene un papel fundamental de contención hacia las familias. Hemos tenido actos del 25 de mayo muy diferentes. Por lo general **trabajamos en base al valor de la libertad pero dependiendo mucho de la situación del país.**” (Coordinadora, escuela B).

Asimismo, los maestros se asumen dentro de su discurso como continuadores de un legado de Mayo, de una misión histórica: “si lo trabajamos desde los alumnos, no sólo el hecho histórico del 25 de mayo, sino todo lo que los próceres en ese momento lucharon por obtener, podemos fijarnos qué hacer nosotros hoy en día por los argentinos para continuar con ese legado.” (Coordinadora, colegio B).

Al referirse a los inmigrantes en la Argentina la narradora del colegio B presenta los sucesos de manera romántica y mítica: “ellos trajeron su equipaje repleto de fe, de ilusiones, de proyectos de valor, de constancia y de muchos sueños”. También señala que la inmigración europea fue pensada como estrategia de poblamiento del país. Al respecto, es importante detenernos en la idea que relaciona inmigración y poblamiento, ya que no sólo se presume de las bondades de la Constitución de 1853 - en la que se materializa constitucionalmente la inmigración- sino que se elude que el discurso sobre el poblamiento avalaba la eliminación de los grupos indígenas a través de la Campaña del desierto y la Conquista del Chaco. Conforme al ideal de civilización, se presumía que no poblamiento era equivalente a indios; indios capturados en la lectura de las élites como sinónimo de peligrosos, salvajes, atrasados y ajenos al proyecto de civilización que la lectura positivista había trazado para el país. Es este discurso el que se articuló en perfecta resonancia al genocidio indígena en el que ya decía Alberdi “gobernar es poblar”.

El inmigrante es situado dentro de un relato idealizado, un inmigrante que encontraba en la Argentina “la posibilidad de iniciar una nueva vida en un marco de tolerancia, paz e igualdad de oportunidades” como menciona el discurso de la narradora, soslayando las tensiones y conflictos desencadenados a partir de su llegada al país y, a la vez que reitera la idea de poblamiento como razón que explica su presencia en el país, subsume el encarnado positivismo de las élites y su interés de modernidad que no veía en negros e indígenas el prototipo de ciudadano pensado para él mismo.

También se parte de afirmar la visión dominante del “crisol de razas” que funciona como un mito fundacional en el que se marca una Argentina producto de **“una mezcla de pueblos y culturas, (...) apellidos, costumbres, (...) que llegaron hace muchos años al país desde distintas partes del mundo”**. En esta aseveración, tiene varias implicancias en cuanto no sólo se traza una nación desde la llegada del inmigrante, sino que se deja en los márgenes o como parte de un pasado remoto a indígenas y negros, trazando distancias étnicas en el proceso de identificación nacional. Estos últimos son nombrados dentro del proceso de inmigración, diríamos aparecen situados dentro de los primeros inmigrantes (pese a que incluya en la narración la presencia de la esclavitud), lo que además resulta contradictorio; un negro inmigrante, no inscrito dentro de un proceso de explotación y relaciones de poder colonial, sino más bien dibujado como un otro que desempeñaba amplias tareas de la vida colonial. Ese continuo señalamiento de una argentinidad europea, al parecer configurada desde el siglo XIX y el XX, emerge en el relato escolar como deudora de otras alteridades que han estado posicionadas de manera diferencial en la identidad nacional o que simplemente ocupan los márgenes del relato. Negros e indígenas que parecieran señalar el rompimiento con un pasado y el advenimiento de la que parece ser la única versión triunfante: la blanquedad argentina. Con ello la escuela refuerza la idea de que “los argentinos vienen de los barcos”, lo que, como bien sugiere Briones (2005:12-13) opera con un poder de expulsión en el imaginario de nación, sobre aquellos que son asociados a categorías marcadas y se les “desnacionaliza por su aspecto”.

IV. La puesta en escena: ¿cómo se organizan las escuelas este festejo?

El 25 de Mayo es una de las efemérides de mayor trascendencia en la Argentina (de hecho la Argentina celebró su primer centenario en 1910, aún cuando la independencia fue declarada el 9 de julio) y está prescrito por normativas de orden gubernamental que establecen la obligatoriedad de su ejecución, así como espacios y tiempos establecidos para su realización que parecen normados y prefijados en los calendarios escolares. Los actos escolares del 25 de mayo irrumpen en el tiempo escolar suspendiendo otros rituales cotidianos para acoger las múltiples actividades inherentes al mismo.

Para empezar, podemos decir que en la organización del acto intervienen maestros, directivos, estudiantes y padres de familia. Generalmente hay una persona que coordina todo el evento y las presentaciones que hará cada grupo son rotadas cada año. Básicamente esta celebración está centrada en la jornada de primaria. Las maestras aluden que es precisamente en estos grados donde los chicos muestran mayor disposición a participar de las actividades como bailes, poesías, dramatizaciones además de pintarse y desarrollar determinadas coreografías. Una maestra al referirse a los candombes que se organizan habitualmente en la celebración afirma:

“por lo general este tipo de personaje lo hacen los nenes más chiquitos, claro porque es más gracioso, a los chicos grandes por lo general no les gusta bailar, sobre todo los varones, temen el ridículo, por lo general este tipo de bailes se los damos a los más chiquitos que quedan más graciosos”. (Maestra tercer grado colegio A).

Estos rituales escolares están delimitados, su organización está acompañada de la puesta en escena de cierta simbología de lo nacional que inscribe a docentes, familias y estudiantes en un orden y jerarquías de un espacio ceremonial. Las banderas hacen su acto de presencia y marcan la entrada del ritual. Son actos prescritos y desarrollados en el marco de la formalidad que la escuela ha construido para este tipo de rituales. De esta manera, se diferencian de los espacios cotidianos en tanto la

simbología, los gestos, comportamientos, los espacios utilizados y las actividades elaboradas instituyen espacios y tiempos ceremoniales sobre los que se demanda un comportamiento y actitud específica de los asistentes. Con ello el ritual ejerce formas de disciplinamiento sobre los cuerpos y los inscribe en determinadas jerarquías.

Durante los días de la celebración la escuela se puebla de afiches, poesías, discursos, dramatizaciones alusivas a la Revolución de Mayo y la grandeza de la patria. Existe para esta actividad un tiempo oficial que es aprovechado para introducir otras actividades de la escuela que requieren de la asistencia de las familias, como por ejemplo la convocatoria reuniones de cooperadora en la escuela C.



Escuela C

Se construye lo que Eliécer (2005) denomina la “gramática patriótica”, lo que alude a la conformación de espacios - tiempos y determinadas formas de hacer, que se van institucionalizando en las escuelas. Pero a su vez, esta celebración se puebla de negros, siendo casi que el único momento en que circulan tantas imágenes e ilustraciones de negros en el espacio escolar. Éstos aparecen en gran parte de las actividades manuales, promocionales y teatrales del acto. Es un personaje que junto con la figura del cabildo se ha convertido en ícono de la representación escolar del 25 de mayo.



Escuela C

Los actos tienen toda una estética patriótica que hace parte del impulso de la celebración, las paredes de la escuela, sus escenarios colectivos se adaptan para acoger durante unas horas o en días el desarrollo de la celebración.



Negra mazamorrera. Colegio A

De acuerdo con Eliecer estos rituales cívicos “operarían como tecnologías de regulación del cuerpo a través de la promoción de normas de conducta: la imposición de tiempos y espacios rituales y de formas de teatralización y jerarquización” (Eliécer, 2005:20). Conviene entonces señalar que la “gramática patriótica” produce determinados cuerpos, inscribiéndolos en expectativas asociadas a los rituales de construcción de la nación, el culto a los próceres y movilización de sentidos colectivos.

Dentro de los propósitos destacados por los maestros se plantea que los actos trabajan la memoria histórica, destacan a Mayo como la fecha fundacional de construcción de la identidad nacional Argentina:

“lo importante es lograr **recrear la memoria histórica de los acontecimientos de la época que dieron origen a lo que somos hoy en día**, no sólo en lo político sino también en lo social y en lo tradicional... Tiene sentido eso de convocar a la gente en torno a un día patrio. Se hace a la identidad nacional, a la construcción de un montón de cosas que te hacen sentir argentino, estar orgulloso de lo que sos y sobre todo de la patria” (Coordinadora colegio A).

En el relato de los docentes predomina la idea de Mayo como un episodio colectivo. Mayo se presenta como el ideal que todos compartían: “**En esa época estaban todos luchando por la libertad**” (Maestra segundo grado colegio B). Representa la lucha por la independencia a la que todos se sumaron, y en la que todos participaron, es éste precisamente el relato que la escuela ha contribuido a consolidar y ha sostenido hasta hoy. Al respecto valdría considerar que el relato que afirma que la revolución de mayo fue un suceso en el que todos participaron triunfó justamente desde fines del siglo XIX, y fue consolidado a través de Mitre (Di Meglio, 2006).

La celebración de esta efeméride en la escuela coadyuva en la legitimidad de una determinada interpretación de la historia nacional. A través de ésta se inculcan valores, significados que la interpretación hegemónica de la misma logró imponer. Esta visión dominante en la que la revolución aparece como el producto de los hombres de la Primera Junta es la que predomina en el relato escolar y es presentada como un desenlace natural y neutral que explica lo que es hoy la Argentina. De ahí

que la atención se centra en los miembros de la élite porteña que dirigieron el proceso de independencia y se repita año tras año como parte de una tradición “(...) borrando las marcas del propio tiempo y de la propia disputa por sus significados” (Grimson y otros, 2008:451): “ser libres, elegir la forma en que queremos vivir o escoger a las personas encargadas de gobernarnos, es lo más auténtico que hemos recibido de esos criollos que con pocos recursos, pero con una enorme fuerza moral, lograron hacer nacer a la patria, a nuestra patria, a esta querida Argentina.” (Narradora acto escolar colegio B).

En la organización de los actos escolares intervienen las revistas *Ediba* de primer, segundo y tercer ciclo, que han ganado protagonismo en los últimos años pues ofrecen un libreto diseñado con roles y actividades específicas, “ahorrando” en muchas ocasiones al docente la tarea de planificar el acto. Como menciona una de las docentes al referirse críticamente al uso que sus colegas hacen de este tipo de revistas; “**Son como recetas de cocina, se quedan en eso como para cumplir con la fecha...**” (Coordinadora de actos colegio B)

Las revistas no sólo establecen los contenidos, sino también la instrucción para llevarlos a cabo incidiendo en dichas prácticas escolares. Éstas son agentes especializados en los códigos discursivos dominantes que operan en el campo de la educación (Bernstein, 1994) y ejercen un control simbólico, en tanto imparten una determinada mirada de la historia y de los negros, dominando gran parte de la puesta en escena que construye la escuela. Aún así, los docentes apelan a otro tipo de fuentes como la contratación de obras de teatro con determinadas compañías, lo cual se suma a la gama de opciones a las que acuden las escuelas dependiendo de los recursos económicos de los que disponen.

La escuela, las revistas y la historiografía han producido el negro de la escenificación escolar realizando una apropiación selectiva de otros discursos y reubicándolos, recontextualizándolos para la trasmisión (Bernstein, 1994). Se crea así un contexto recontextualizador que va definiendo el qué se trasmite y el cómo, es decir la manera de transmitirlo. Al mismo tiempo, en ese proceso de reubicación del discurso desde su

lugar original a su ubicación en un contexto pedagógico, se eliminan las relaciones de poder del mismo y se habilita un espacio para que opere la ideología.

La escenificación que construye la escuela a partir de sus vivencias y prácticas pero también del diálogo entablado con las revistas, (como señalábamos desde sus inicios la revista *La Obra* acompañó esta tarea sugiriendo actividades para llevar a cabo el acto escolar, ahora la revista *Maestra de EGB* cumple ese rol), ha contribuido a delimitar un discurso pedagógico sobre los negros -que también está vinculado con cierta historiografía- fijando los límites para su representación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores señalamos que el negro en el acto escolar es una “*tradición inventada*”, asociada a un discurso pensado desde las revistas pero a su vez a una dimensión práctica surgida del día a día escolar. Lo que equivale a decir que el negro fabricado que predomina hoy en el relato escolar surge a partir de la confluencia de la escuela y sus prácticas, las editoriales y la historiografía hegemónica.

Las maestras utilizan variados recursos para la organización del acto y para motivar la participación de los chicos y construyen explicaciones guiadas por la imaginación mítica de un Mayo lleno de felicidad e idealismo infantil, como menciona la maestra de tercer grado de la escuela C:

“La idea es que los chicos puedan conectarse con la historia pero de una manera que se sientan partícipes desde algún lugar y que lo puedan disfrutar. Un eje temático es el juego, trasladamos la época desde costumbres, personajes, quiénes integraban, qué hacían, cómo vivían trasladarlo un poco a la actualidad, hacer comparaciones. Este año en particular trabajamos los juegos de aquella época, con un paralelo con los juegos de hoy. **Este año los niños vinieron vestidos de negritos claro, porque ¿quienes jugaban esos juegos? A las faroleras, al arroz con leche. Claro, los que jugaban a eso eran los hijos de las negras.** Ellos vinieron disfrazados de negritos, jugaron y trabajamos el canto”.

Hay toda una puesta en escena que se repite tras cada año. Algunos docentes y estudiantes coinciden en señalar que los actos son rutinarios y como plantea la coordinadora muchos improvisan actividades para salir al paso. De ahí que el personaje negro resulta divertido, gracioso y facilita la escenificación. Según

manifiesta la coordinadora del colegio B al referirse a la organización del acto y la distribución de roles para el mismo:

“Por ejemplo, a los chiquititos la maestra dice bueno yo preparo un candombe porque total los chiquititos sino hacen nada vestidos de negrito son graciosos, hay muchas respuestas así y con eso zafan, cumplieron con el requisito de prepara algo para el acto. Hay muchas escuelas que lo toman así porque es algo más que los docentes tienen que hacer, no en nuestro caso. O los famosos vendedores ambulantes, porque hay muchas grabaciones y hay muchas canciones que ya está hecho, entonces bueno hagámoslo, es fácil, pongo el CD con la canción de los vendedores y el farolero, el negrito y la negrita que sirve mate o que vende empanadas y son fáciles las rimas y es un poco lo que se ha hecho muchos años sin tomar conciencia de lo que se estaba transmitiendo, sin hacer pensar a los chicos porque se estaban vistiendo de negrito, qué están representando. Nosotros trabajamos desde ese lugar.”(Las negrillas son nuestras).

Son variados los criterios para seleccionar los estudiantes que participan del acto escolar, pero pocos los personajes o lugares a representar:

“los chicos más grandes, de cuarto, quinto grado, cuando empezamos a preparar un acto me dicen: ay... pero que no me toque hacer siempre de dama antigua, que no me toque hacer siempre de negrito, claro porque a veces es repetitivo, ahora por lo general cuando uno fundamenta y les cuenta qué es lo que vamos a decir en el acto no tiene ningún problema.” (Maestra segundo grado escuela B).

Otra de las entrevistadas, al preguntársele sobre los personajes que integran el acto respondió:

“están los criollos, los españoles, las damas antiguas, los pregoneros, los indígenas y los esclavos. El esclavo es el negrito candombero, el se pinta la cara con carbón, las chicas se ponen un pañuelo, la típica pollera blanca, las damas antiguas usan los trajes. Siempre están esos personajes, los que participaron en esa época también los políticos”. (Maestra tercer grado colegio B).

La asignación de los personajes no está exenta de las regulaciones disciplinarias establecidas en el contexto escolar. Contrariamente como es una actividad abierta a la comunidad escolar estos detalles se controlan con especial cuidado. Una de las maestras entrevistadas cuando se le pregunta acerca de la asignación de los roles a los chicos manifiesta:

“Nosotros les contamos toda la historia y después preguntamos. A veces se portan mal algunos y bueno... no puedes poner dos que estén juntos que sabemos que van

hacer un lío bárbaro, pero generalmente tratamos de que ellos elijan qué es lo que quieren representar. Se hace el cuento, la historia de cómo lo vamos hacer, qué es lo que queremos hacer, entonces **cada uno elije y se van cambiando hasta que deciden por fin, bueno si yo quiero hacer esto**. Por ahí te dicen quiero hacer de dama antigua y después no, yo quiero hacer otro, y por ahí les **divirtió la negrita que estaba bailando y dicen bueno yo quiero ser negrita, bueno pasa, vamos manejando hasta que se acomoda, damos esa libertad de que vayan eligiendo.**” Maestra segundo grado escuela B.

Referente a la misma pregunta otras maestras comentan:

“Digamos, **una chiquita que le cuesta relacionarse con los demás no la voy a poner en un acto a que tenga que ir a vender empanadas o contestar y preguntar o ir y venir porque le va a dar mucha vergüenza**. Por lo general, la pongo en algún papel en donde tenga que actuar solita o de a dos y no tenga que desplazarse para buscar sus compañeros. Depende de la habilidad. Lo mismo con los varones, hay varones que quizá ya en segundo grado les da vergüenza bailar, entonces a los más tímidos los puse a bailar el minué, los puse de señores ya que el minué es mucho más tranquilo así mismo no querían ni acercarse a las chicas. Los demás que podían bailar y que no les daba vergüenza agacharse, levantarse y podían mantener algún tipo de coreografía los puse de negritos. Depende de las habilidades de cada uno, pero para eso hay que conocer, hay que observar, hace un entrenamiento previo.” Coordinadora colegio B.

“Este año me pasó con una chiquita que me decía **“yo no quiero actuar de negrita, porque no me quiero pintar la cara, porque Fulanita se va reír de mí**. Está bien, no te pintes, pero vos actúas bien de negrita porque justamente era la que guiaba todo el baile de los negritos, entonces yo te elegí justamente por tu facilidad para el baile entonces como que elogí sus habilidades y porqué iba a actuar de negrita.” (Maestra coordinadora general de los actos del 25 de mayo, colegio B)

“Para el acto se les dice bueno, por ejemplo cuando fue lo de vendedores les decimos: tenemos vendedoras de empanadas, el aguatero, el vendedor de velas y bueno qué te gustaría a vos representar. Ellos dicen yo quiero aguatero, yo quiero esto!!. Hay que tratar de que ellos se sientan cómodos”. (Maestra primer grado escuela B)

A cada grupo se le da una consigna, los medios de transporte, las figuras del caballero y la dama con su vestimenta de esa época. (Maestra cuarto grado escuela B).

Al detenernos un poco en las palabras de las maestras observamos que dentro de los criterios utilizados para la selección de los estudiantes que participarán de las actividades se tiene en cuenta su comportamiento, las habilidades, sus actitudes, la interacción grupal, el liderazgo y la identificación o selección que ellos hacen del personaje. Por ejemplo, para personificar “el negro” se precisa de determinadas habilidades corporales y expresivas que le permitan al estudiante asumir el rol. Sin embargo, la necesidad de presentar el acto como algo elaborado y organizado

también les permite introducir y fijar reglas de criterios sobre quiénes realizan o no determinadas actividades.

El orden escolar instituido es reforzado y deben controlarse uno a uno los detalles regulando fuertemente el comportamiento y los gestos de los chicos para que el acto cumpla su objetivo. Las reglas que lo regulan son explícitas, luego entonces “los aspectos de superficie de una pedagogía visible pueden ser leídos por todos” (Bernstein, 1990:91) y en nuestro caso no sólo los maestros evalúan sino también los padres de familia y demás integrantes de la comunidad que asiste a la celebración de la efeméride. Por lo tanto, las pedagogías visibles o invisibles afectan tanto la selección como lo que debe ser adquirido y, a través de la recontextualización, crea y sistematiza el contexto y los contenidos que serán adquiridos (Bernstein, 1990).

El discurso pedagógico, como plantea Bernstein (1990) siempre contiene un discurso instruccional y un discurso regulativo, aunque el discurso regulativo es el dominante ya que no puede haber instrucción sin orden social: “(...) **a veces se portan mal algunos y bueno... no puedes poner dos que estén juntos que sabemos que van hacer un lío bárbaro**”. De ahí que las prácticas pedagógicas asociadas a la efeméride requieren del establecimiento de un determinado orden social, para que haya un contexto de adquisición, de transmisión. Éstas definen qué elementos del orden moral van a dominar. Al mismo tiempo, el discurso pedagógico tiene funciones regulativas que orientan a los sujetos en las posiciones deseadas (Díaz y Bernstein, 1985) y regula las prácticas de los sujetos: “**pero vos vas a actuar bien de negrita (...) yo te elegí justamente por tu facilidad para el baile**”; “**una chiquita que le cuesta relacionarse con los demás no la voy a poner en un acto a que tenga que ir a vender empanadas o contestar y preguntar o ir y venir porque le va a dar mucha vergüenza. Por lo general la pongo en algún papel en donde tenga que actuar solita o de a dos**”, de ahí que cuando se adquiere un principio ordenador, también se adquiere la negación de ese mismo principio, en otras palabras quienes no expresan determinadas habilidades asociadas al personaje no están autorizados para asumirlo.

Criterios como la solemnidad y el respeto para los próceres o la bandera y la felicidad y el baile para los personajes que representan los oficios del pueblo –generalmente negros y negras-, habla acerca de la manera como la escuela construyen distintos estereotipos que inscriben los cuerpos en una “gramática patriótica”. El personaje de patriota está encarnado en el prócer, la figura que mejor representa los valores de la libertad y la defensa de la patria. El relato toma el cuerpo de una narración mítica de la nación “en esa época estaban todos luchado por la libertad”, pero a la hora de hacer intervenir los personajes, estos tienen distintos niveles de jerarquía, al ser identificados como elementos decorativos o identificados con la bandera, los próceres y el discurso de la nación, que ocupa gran centralidad en el libreto de la celebración. Como ha sostenido Eliécer, la identidad nacional reivindicada a través de los actos precisa de una actitud solemne y respetuosa, así pues “en este caso se intenta vincular los símbolos y fechas patrias con ciertas respuestas condicionadas, la nacionalidad penetra en los cuerpos, lo social se corporiza” (Vain, 1997:184), hace parte de la puesta en escena, de la “teatralización de la nación”, en consecuencia, “no hay poder sin escenografía, sin puesta en escena” (Eliécer, 2005:135).

Al preguntársele acerca de los personajes que nunca faltan en el acto escolar del 25 de mayo la misma maestra responde:

“depende como lo tomes. En jardín generalmente siempre están las damas antiguas, los caballeros, los negritos, los paisanos. Toda la gente que formaba el pueblo, los patriotas de aquella época. Como decía uno: si San Martín resucita con los patriotas de ahora se muere de vuelta. En esa época estaban todos luchando por la libertad. Después cuando son más grandes ya entienden más, entonces se trabaja los que formaron la Primera junta.” (Maestra tercer grado escuela B).

V. Llega el 25 de mayo, ¿quién se disfraza de “negrito”?

Los actos incorporan la imagen del negro de manera frecuente, es parte de una tradición incorporarlo en las actividades desarrolladas, como manifiesta una de las entrevistadas porque siempre viene haciéndose, es parte de una tradición instalada en la escuela.

Ante nuestra pregunta de si consideran importante incluir un personaje negro y qué les dicen los niños sobre el personaje algunas entrevistadas responden:

“Lo que pasa es que ellos vienen desde jardín haciéndolo, lo ven desde jardín y lo ven así, desde chiquitos se empieza a incluir de esa manera, con ese perfil, el alegre, el que la música suena lindo, que tiene un lindo baile, que me disfrazo pintoresco, que digo cosas divertidas. Llega el 25 de mayo y es la típica, quien se disfraza de esto” (coordinadora colegio A).

“Si, es parte de la historia, deberíamos ponerlo igual que un blanco, o un español. Nosotros incluimos también indígenas que estaban también en la servidumbre, no solamente pusimos a los negros, el indígena y el gaucho. Eran parte de nuestro país”. (maestra grado 4 colegio B).

También les pedimos además que nos contaran qué pasa con los actos en el colegio alrededor del 25 de mayo y una de las entrevistadas respondió:

“Este año que fueron todos negros y negritos, las señoras también las madres colaboraron. Elegimos un modelo base, la pollera, un pañuelo y era opcional el que quería pintarse. Estaban muy contentos. Les dijimos que quienes no querían pintarse no lo hicieran porque había nenes que no querían. Trabajamos también las comidas típicas. No hubo ningún nene que no quisiera participar. Este año sólo incluimos negros, este año el tema eran negros y negritos de la época, jugamos a la farolera y el arroz con leche, con música.” (Maestra grado segundo escuela B).

La mayoría de sus expresiones o lo que este negro quiere comunicar lo expresa a través de su cuerpo, la forma de vestir, los oficios desempeñados y los pregones enunciados. La identidad del negro es construida y anunciada a partir del cuerpo, (expresado en el baile y los atuendos) el color de la piel, su condición de esclavitud y la lengua. En efecto, la forma de hablar jocosa es una característica sobresaliente de los negros en esta celebración. Se les confina además a expresiones folklóricas, convirtiendo el color de la piel y las características del cabello *mota*⁴² en un elemento fundamental para crear y representar el personaje.

⁴² Expresión argentina para describir la textura del cabello típico de los negros.



La imagen que predomina es la del negro del período colonial que generalmente cumple el rol de esclavo o criado e integra un bajo estrato social, dando cuenta así del sistema de clasificaciones y jerarquías instituidas y heredadas del orden socio racial de la sociedad colonial.

Ahora bien, ¿qué identidades están siendo construidas y qué imágenes están siendo propuestas en estos actos de memoria histórica?



Podemos decir que se incluye una representación de hombres y mujeres negros que representan la más baja posición en la colonia. Los trajes o prendas que utilizan los chicos para representarlo son vistosos, coloridos y remiten a los oficios realizados por estos en la época colonial. Los niños y niñas cubren sus rostros con corcho quemado y llevan atuendos vistosos y coloridos como turbantes y faldas anchas.

En la escenificación se destaca la alegría como expresión musical y gestual, es un personaje pintoresco que aparece cantando, risueño y en algunas ocasiones grita pregones relacionados con la actividad u ocupación desarrollada. Por lo general aparecen en medio de otros personajes de la vida colonial.



Los negros bailan candombes, casi siempre en parejas con ritmos acompañados y al finalizar el baile se escucha el grito al unísono de los negros diciendo “¡viva la libertad!!”. Aparecen celebrando la destitución de último virrey y la llegada del primer gobierno patrio. Las maestras utilizan candombes uruguayos para recrear este tipo de expresiones musicales de los negros. Sin embargo, es llamativo que una representación de bailes de candombes de negros se sostenga hoy en la celebración de una fecha patria dado que los candombes -en muchos casos- fueron censurados y prohibidos por las autoridades locales (González, 1999).



También participan de la representación otros negros como los vendedores de velas, y el sereno. Por ejemplo, las mujeres mencionan pregones como: “yo soy la vendedora y tengo empanadas que a ustedes han de agradar, porque a esta morena nadie la iguala al oficio de cocinar” (Estudiante tercer grado colegio A, 8 años).



El negro aparece en medio de otros personajes de la vida colonial como las damas antiguas y los caballeros de más alta posición social. Las niñas llevan largos vestidos y atuendos que denotan las diferencias sociales coloniales. Las formas de vestir resultan importantes para determinar las diferencias sociales y alojar los

posicionamientos sociales y los lugares ocupados en la sociedad. La vestimenta también se convierte en un código y en rasgo legible para representar al otro. De ahí que no podemos obviar que el vestuario del negro expresa, informa e identifica al portador, además hay una memoria construida por la escuela en el uso de esto. En palabras de Dussel “la ropa ha sido y es un medio poderoso de ejercer la regulación de las poblaciones y los cuerpos. La vestimenta convierte a los cuerpos en signos “legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión a ciertas convenciones y posicionamientos sociales” Dussel (2000:109). De acuerdo con esto, convendría pensar cómo se estructuraron estos códigos de vestuario en el personaje negro, qué nos dice esto de la lectura que se hace del otro. Al respecto, señalamos que la forma de vestir del negro producido en la escuela lleva inscritas marcas sobre su ocupación, posición social, características atribuidas a este y lo inscribe en el orden colonial, en las jerarquías sociales y formas de autoridad instituidas por el mismo.

Las marcas de la identidad están inscritas en el cuerpo, siendo el cuerpo objeto de comunicación que habla acerca de quién es el otro. Por un lado, la seriedad estilizada y liderazgo de los señores y damas antiguas y por el otro la otredad representada en un negro/a jocoso que pronuncia mal las palabras. Aquí parecen encontrarse los relatos identitarios que atraviesan la historiografía de la construcción de la “nación argentina” con los relatos construidos históricamente en los actos escolares. Se trata de una representación semi-teatral de la negritud que localiza al negro entre los sectores subalternos, estiliza determinados roles y los incorpora, en lugar de otros. Es decir, se representa el negro candelero o sereno y a la negra como cocinera, pero no se incluye la representación del soldado negro, que, sin embargo, había sido un modo de incorporación en el relato identitario y en la “historiografía militante” a comienzos del siglo XX.



Los que personifican a los negros candomberos son aquellos que precisamente se destacan en habilidades en el baile y la expresión corporal. Lo anterior da cuenta de los rasgos que la escuela asume como marcas identitarias del “ser negro” y hace parte también de los imaginarios sociales construidos en torno a éstos. Los negros son buenos bailarines, alegres, deportistas y hábiles en actividades asociadas al cuerpo.

Cuando la maestra del colegio B le dice a la niña que se niega a participar de las actividades; **“pero vos vas a actuar bien de negrita (...) yo te elegí justamente por tu facilidad para el baile”** o como comenta la maestra de tercer grado del mismo colegio cuando se le indaga sobre la selección de los participantes de las actividades: **“Para el baile del candombe elegía a los que tiene más habilidades como para poder seguir un ritmo, manejarse en el espacio con facilidad.** Después hubo algunas chiquitas que bailaron también con canastas”. Advertimos cómo los negros son leídos desde el cuerpo y cómo la producción del orden racial heredero de la colonia sigue situándolos a través de habilidades corporales y expresivas que terminan siendo naturalizadas y presentadas como marcas constitutivas de su identidad, obnubilando cómo aquello que se proclama como marca identitaria está construido y articulado a relaciones de poder y de control (Bernstein y Díaz, 1985) y por lo tanto son la resultante de procesos naturalizados (Bhabba, 1994; Hall, 1993).

Otro ejemplo de naturalización de características atribuibles a los se refleja en la entrevista de la profesora de segundo grado de la escuela C cuando firma:

“El negro aparece como un personaje feliz, alegre, los negros son alegres. La música de los negros es alegre” (Maestra segundo grado escuela C).



Ante nuestra pregunta de cómo representaría un negro sin pintarse la cara algunas de las entrevistadas respondieron:

“Primero pensaría en qué situación está ese personaje negro, en qué lugar, si es en el pasado en el hoy, en qué sociedad. Me encantaría hacer un personaje negro que cuente qué siente, qué cuente sus sentimientos, que cuente desde que llegó a estas tierras y que siente siendo esclavo, pero a los chicos les queda que **el negro es gracioso, se queda en eso nada más**. Por lo general lo que se muestra es eso, **los negritos estaban para servir y para alegrar a través del candombe**, no se cuenta mucho más. Me parece que no que son esas dos cosas servir y alegrar”. (Coordinadora escuela B).

“Uno tiene estereotipos, lo típico, en la cabeza el gorrito rojo, esos son los disfraces que se venden en la calle. Pollera roja, lunares blancos, camisita blanca, las vendedoras de empanadas podían ser mulatas o no, pero uno tiene el estereotipo”. (Maestra tercer grado escuela C).

“Quizá con alguna vestimenta que los represente. La misma vestimenta del 25 de mayo, pero blanca”. (Maestra cuarto grado colegio A)

“El perfil que tuvieron fue de gente trabajadora que trabajaba para ellos no para los demás, tenían asegurada la casa, la comida, a veces, porque se las arreglaban con el pan nada más, es ese el perfil que uno tendría que introducir, en realidad cual fue la verdadera intención de introducir esclavos en la Argentina, el tipo de vida que llevaban que no era tan alegre como se pinta en los actos escolares.” (Coordinadora colegio A).

Queremos dejar en claro que nuestra intención no está buscando evaluar o determinar si los chicos deben o no pintarse la cara, o si deben o no vestir determinados atuendos para representar el personaje negro, sino la de contribuir a pensar la manera cómo las representaciones de los otros son configuradas desde diferentes lugares, qué discursos acompañan la selección de los vestidos, qué ideas del otro están ahí alojadas, qué estereotipos e imaginarios conlleva, qué lugares de inclusión, exclusión están representados y son asignados a los negros y aunque gran parte han sido construidos en la cultura escolar y las formas en que esta inventa y construye la alteridad, no son en ningún momento exclusivos de esta.

VI. ¿Qué tipo de negro fabrican los actos?

Si bien podríamos decir que es significativo que los negros hagan parte de una efeméride de representación de la nación en un país que, como venimos insistiendo,

se esforzó por borrar y apagar las diferencias, el tipo de memoria que estos actos construyen ubica al negro como un personaje jocosos, gracioso que estaba para divertir, subsumiendo las desigualdades y la subalternidad inherente a su condición de esclavización, los actos crea un otro fabricado como una obra y folklorizan la diferencia.

En esencia, la representación no cuestiona la organización y jerarquización socio-racial de la sociedad argentina y las clasificaciones a partir del color o categorías de alteridad que fueron producidas. Los negros aparecen representando roles tradicionales; personajes como el negro candombero, la negra mazamorrera, la lavandera, el farolero, la negra que vende empanadas, pueblan la escenificación escolar cada 25 de mayo y han acaparado la representación.

El negro en los actos escolares no existe como “negro”, sino como “negrito”, una palabra que expresa una aparente cordialidad pero que marca una separación y diferenciación entre un nosotros y ellos; los “negritos” reducidos a una expresión diminutiva que señala una marcación reduccionista del otro, que le infantiliza y primitiviza. Una posición subalterna que se desarrolla aparejada de una visión idealista romántica en tanto el “negrito” aparece como aquel que expresa obediencia, jocosidad, servilismo y conformidad hacía el régimen. Bajo una situación en la que la rebelión es neutralizada a cambio de producir un personaje pintoresco, se desplaza así cualquier sentido de indignación o desaprobación del esclavismo y se le cristaliza en el orden colonial. De ahí que definir al negro desde una posición infantilista, desprovista de rebelión, simpático lo deshumaniza y lo sitúa desde una visión pintoresca en la cual no es reconocido como un sujeto que pueda intervenir en el hoy.

También es claro el doble juego de la identidad y del proceso de diferenciación y distinción; las damas antiguas y los caballeros necesitan de la presencia del negro para lograr diferenciarse y construir su identidad ya que la construcción de la identidad de las damas antiguas y los valores asociados al personaje como la superioridad, civilidad, blanquedad precisa de lo incivilizado, inferior y negro para afirmarse; el blanco no existe sin el negro, ya que uno define al otro. En consecuencia, la identidad no puede comprenderse sin la otredad, aquello que se deja

por fuera para constituir la distinción. Ambas son constituidas mutuamente (Castro Gómez y Restrepo, 2008).



“A las nenas les encanta la dama antigua por el vestido” Maestra tercer grado escuela A.

La identidad siempre se forja en relación con otro, en palabras de Dubar “no hay identidad sin alteridad” (Dubar, 2002:11), en tanto las identidades y las alteridades son construcciones históricas que “dependen del contexto de su definición”, las identidades no son sólo personales sino también colectivas. De este modo, las identidades se construyen a partir de la exclusión, que les permite afirmarse desde una negación. La creación de identidades “homogéneas” conlleva necesariamente su contraluz a partir del cual dicha identidad logra diferenciarse y definirse a sí misma. De ahí que estos actos visibilizan cómo la construcción de la identidad nacional se perfiló en oposición a lo negro, el argentino se constituye por lo que no es, y el negro refuerza la identidad argentina por oposición.

Resulta oportuno pensar un poco la metáfora de pintarse el rostro. Es como si aquello que se niega, aquella negritud ocultada en esos momentos aparece y cobra presencia. Pero pintarse es también una fantasía de la negación, es una manera de decir “no tenemos nada que ver con eso, esto no nos pertenece, esto está por fuera de mí”, son maneras de distanciarse de aquello que no me pertenece. Los niños con la cara tiznada cada 25 de mayo representan una inclusión limitada dentro de un proyecto nacional, sólo ese negro fabricado encuentra lugar en la efeméride de la

nación. Pero, en cierto modo, son también indicios, rastros de una negritud perdida que es visibilizada de modo estereotipado. El estereotipo en tanto fija una representación, construye límites y lugares de expulsión de aquello que se ubica como lo anormal, de esta forma sostiene un orden social y simbólico en tanto “establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo “inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece o lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, Nosotros y Ellos. Facilita la “unión” de todos nosotros que somos “normales” en una “comunidad imaginada” y envía a Ellos hacia un exilio simbólico-los “Otros”-que son de alguna forma, diferentes-“fuera de límites” (Hall, 2005:18). En efecto, el estereotipo sólo surge cuando hay relaciones asimétricas de poder. Ese poder, de acuerdo con Hall está dirigido hacia el excluido, el poder clasifica y construye otro, lo fabrica mediante una representación estereotipada que le facilita su gobierno, le facilita mantenerlo en el orden de lo anormal para mantener el control hegemónico y hacer exitosa su propia narrativa, su propia sociedad imaginada.

El discurso escolar adapta determinadas características asociadas a las prácticas y actividades de los negros y las exhibe en un contexto específico, así entonces el negro “construido” en el discurso escolar, un “otro fabricado” es cosificado como objeto generador de risa y diversión, el bufón de la representación escolar, lo que nos remite al falso negro del carnaval de finales del siglo XIX que expusimos en el segundo capítulo.

Al preguntar a las maestras sobre lo que la presentación del personaje negro suscita en los niños ellas afirman:

“si les gusta, se divierten, siempre logran que el público aplauda cuando están bailando y demás, lo mismo cuando están diciendo los pregones “vendo empanada calientitas para la niña sin dientes”, todo genera también una repercusión en el público que es muy divertida, les gusta ser generadores de eso.” (Coordinadora escuela A).

“Lo ven como gracioso porque por lo general siempre el baile del candombe o tiene que decir algún pregón, el negro del farolito, por lo general les resulta gracioso. Muchas veces se ríen porque por lo general el negro es el que grita el pregón y por lo general los pregones son graciosos, es verdad que cuando salen como no es habitual ver unos nenes pintados, causa un poco de gracia.” (Maestra tercer grado escuela B).

“la negrita candombera, les encanta porque les gusta mucho el disfraz, la pollera larga y pintarse la cara, no es que “¡uf me tocó ser mulata en vez de dama antigua!”, a esa altura ellos no tienen esos filtros que tenemos por ahí los adultos, mientras se disfracen, se pongan pollera larga y se pinten, les da lo mismo. Aparte las veces que les ha tocado bailar el candombe, era mucho más alegre que el que bailaban las damas antiguas de la sociedad, es más divertido para ellos.” (Coordinadora escuela A).

Los docentes manifiestan que el personaje del negro genera receptividad en los estudiantes ya que les resulta gracioso y divertido. La risa generada por los negros con la cara pintada favorece la integración de la comunidad escolar; el negro sirve a la integración. También hay que destacar que todos ríen de aquello que no son, reímos de algo que está fuera de nosotros de ahí que el rol del bufón también distancia y refuerza la hegemonía cultural dominante. El lugar asignado a los negros en el relato es utilizado a su vez para entretener al público e influir en su actitud hacia el certamen, pero a su vez cumple otras funciones sociales e ideológicas en tanto reproduce una representación de la negritud y de las creencias, e ideologías que la sociedad argentina tiene sobre estos. Con ello entonces no sólo se reproduce una idea instalada en la cultura argentina sobre los negros sino que también esta forma de representación ayuda a legitimar narrativas dominantes de la argentinidad.





Resulta conveniente analizar un poco la expresión de la coordinadora cuando manifiesta que los niños disfrutan cuando personifican al negro ya que “a esa altura ellos no tienen esos filtros que tenemos por ahí los adultos, mientras se disfracen, se pongan pollera larga y se pinten, les da lo mismo”. No obstante, la coordinadora del colegio B manifiesta que entre los niños, se suscitan comentarios en los que el negro es situado como alguien inferior, al respecto comenta: “A veces está la burla del otro, voy a actuar de negrito se ríen, está esto todavía se sigue arrastrando “a mí me tocó de dama antigua, a vos te tocó de negrito”, “soy la señora y vos me vas a vender las empanadas”, o “me vas a venir a servir”, esto está todavía instalado, cuesta un poco, depende de los grupos, depende de los chicos y depende de las familias.” (Coordinadora colegio B).

Otra maestra al hacer alusión a los niños que se resisten a participar comenta: “(...) a veces algunos se niegan porque es una raza que la tenemos lejos, es lejana, no hay”.

De manera explícita se evidencian imaginarios sociales que sitúan a los negros desde una imagen negativa. Los negros son visualizados como sirvientes de los blancos y asociados a una imagen atravesada por jerarquías sociales racializadas y avaladas por formas de exclusión y negación muy arraigadas en el país (desde la colonia), en otras palabras los “filtros” a los que alude la coordinadora del colegio A. Conocer en las percepciones de los chicos referentes al personaje negro nos pone en diálogo con formas de racismo popular al interior de las instituciones escolares, manifestadas de manera soterrada y directa a través del uso de chistes, apodos o calificativos cómicos

que se expresan bajo una apariencia de neutralidad pero que en sí mismos denigran y socavan la integridad del otro (Giménez (2005), les otorgan un estatus de inferioridad o desvalorizan y caricaturizan sus rasgos fenotípicos.

En la escuela se “fabrica un negro”, se construye un otro a partir del discurso hegemónico que lo sitúa como un personaje decorativo, pintoresco, espectador y bailarín. Un personaje marginal al relato fundante de la Revolución de Mayo que aparece celebrando una revolución de la que no fue parte. En la entrevista a la maestra de segundo grado de la escuela B, en la que se le indaga acerca de los participantes de los sucesos de la revolución de Mayo, la entrevistada comenta:

“El cabildo abierto fue toda la revolución de mayo que se reunían los criollos”.

Nosotros preguntamos nuevamente qué pasaba con los otras personas que no eran criollos, que hacían parte del pueblo como negros e indígenas?. La misma entrevistada respondió:

“No, los negros estaban en las casas como esclavos no tenían participación en esto, están solo los criollos. Hubiese sido fantástico que en el cabildo abierto hubiese habido negros como parte de esta sociedad. Integrarlos como participes. Pero bueno nos remitimos muchas veces a al hecho histórico”.

Pero ¿realmente los negros desempeñaron un papel importante en este evento tan trascendental para la construcción de relatos de identidad en la historia Argentina o sólo lo celebraron como lo sugieren los actos escolares? Ya en el primer capítulo señalábamos, a partir del aporte bastante documentado de Di Meglio (2006), que el papel de los grupos subalternos en la política entre 1810 y 1830 fue destacado y que estos no fueron sólo la caja de resonancia de los sectores dominantes, sino que por el contrario contribuyeron a sostener el destino de Buenos Aires. Estos grupos tuvieron una presencia masiva en manifestaciones públicas, en la circulación de ideas, rumores, canciones que fueron importantes para llevar a cabo y sostener la revolución.

Así mismo, el aporte de las milicias que defendieron Buenos Aires en las invasiones inglesas de 1806 y 1807 fue fundamental para dar confianza de que la independencia podía lograrse, además de apoyar militarmente el proceso que dio curso y sostuvo la Revolución de Mayo. Las identidades suponen un trabajo con la memoria, de ahí que lo anterior nos hace pensar hasta dónde lo que hay en la escuela es historia o memoria, memoria estereotipada, no problematizada, pero a su vez una memoria institucionalizada convertida en una práctica muy eficaz para la construcción de las identidades porque ahí están alojados los mitos y estereotipos que se construyen en torno a la alteridad. La evolución del mito del soldado Falucho es parte de ese relato que consolida formas de memoria en la cual los negros aparecen vinculados a la gesta independentista desde el lugar del mártir, es un heroísmo que sólo tiene lugar ahí porque reivindica un mito que habla del pasado, de algo que ya no está. Posteriormente se fabricará otro tipo de memoria en la cual Falucho no está en el centro, sino que aparecen otros negros para recrear los personajes y costumbres de la época. De manera que, de la participación heroica de Falucho, se pasa a la participación masiva de negros cuya presencia se justifica no por sus actos heroicos o valerosos en la revolución, sino porque eran parte de la época y desempeñaban las tareas domésticas. Tenemos entonces un tipo de memoria que va transformando roles, lugares o que va desplazando al negro, situándolo en un rol periférico, un nuevo estante, ya no heroico-mártir, sino decorativo, parte del paisaje de una época.

.

Como lo venimos sugiriendo entonces, los distintos grupos tienen diferentes representaciones en relación con la idea de nación, la representación escolar acentúa el lugar marginal para los afroargentinos, es la representación de identidad cuyas fronteras han sido delimitadas por la existencia de la dominación racial. De acuerdo con Hall, las representaciones se construyen “dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas.” (Hall, 1996:18). Es el discurso del colonialismo el que produce el negro personificado en los actos escolares. Lo sujeta a las condiciones socio-históricas pero a su vez inserto en un ritual escolar que invisibiliza, bajo una

aparente neutralidad, las relaciones de fuerza y de poder en las que estaba inserto. Se subordinan las marcas de la explotación y la esclavización a la teatralización del ritual escolar, es como lo afirma una de las entrevistadas al hacer referencia al negro en los actos escolares: “en primaria es un personaje gracioso, era la negrita que aportaba el comentario picarón o la cocinera y demás que como que le daba salsa y alegría a la vida cotidiana.” (Maestra tercer grado colegio B). De esta manera, las identidades negras en los actos escolares aparecen estereotipadas, esencializadas y ancladas al recuerdo colonial creando una representación que encadena al negro a dicha imagen.

La celebración de los actos escolares del 25 de mayo como mito fundante de la nación visibiliza la presencia negra en la Argentina, pero a su vez contribuye a mantenerla fosilizada como un elemento del pasado ya que al condensar un relato de nación hegemónico, en el cual los sectores subalternos son sólo espectadores aminora el lugar de los negros en la narrativa de nación. El negro es incluido porque era parte de la sociedad colonial, aparece para crear un ambiente de la época o para mostrar una colectividad, un pueblo que respaldaba la revolución, tiene un rol paisajístico que da colorido, genera risa y despierta simpatías en la celebración. Referente a la pregunta sobre la inclusión de los negros en el acto una de las maestras manifiesta:

“Si porque era **la realidad de nuestro país. Estaban todos.** Ellos formaban la red social de este país, había muchos, muchos esclavos. Cuando yo me puse a investigar había mucha gente que venía de afuera, muchos esclavos. Aparte que los vendía, que no tenían derechos. **Uno podía pedir que lo vendan si el amo lo trataba mal.** Todas esas cosas que me puse a leer para bajarles a ellos. Es esa época habían muchos” maestra grado segundo escuela B.

Otro elemento que parece estar en las palabras de la maestra y que está también presente en el imaginario argentino es aquella idea de que la esclavización en la Argentina fue más benevolente que en otros lugares, lo fue tanto que el esclavo tenía libertad para “pedir que lo vendan si el amo lo trataba mal”. No estamos suponiendo que esto no se hubiesen presentado casos, sin embargo quizá detrás de esta imagen que resalta el buen trato recibido por los negros en la Argentina se encuentra lo que Goldberg (2005) califica como una actitud que posiblemente busca “alivianar la culpa” de la crueldad innata de la esclavización.

El lugar que se dejó a los negros en la Argentina; el de un negro que hace parte del recuerdo colonial. Un negro festivo, alegre, servil, gracioso y estereotipado, es el que continúa reproduciéndose cada 25 de mayo en la escuela. La visión estereotipada del negro en los actos escolares podría ser interpretada a partir del planteo de Homi Bhabha. Desde su visión el estereotipo es un mecanismo del poder colonial para construir la otredad. Como característica el estereotipo permite por un lado, manejar la heterogeneidad al situar y atar la realidad a una imagen fija y por el otro, genera su repetición. La repetición en el tiempo ayuda a legitimar el estereotipo y garantiza su circulación y mantenimiento. Dicha sostenibilidad del estereotipo haría posible mantener las de relaciones dominación entre colonizado y colonizador. De acuerdo con esto entonces, el estereotipo no es sólo una simplificación ya que éste captura, detiene, fija la representación y construye una imagen del otro. Esa construcción de la imagen del otro genera la sensación de tranquilidad en tanto le permite al sujeto colonial perder el miedo a perder su superioridad racial o cultural.

Entonces la memoria que la escenificación escolar construye del negro como alguien gracioso, divertido, servil, es una manera de controlar una representación del otro, controlar la alteridad, de modo que los negros son visibles y conocibles a través del estereotipo, éste entrega una información específica que la repetición año tras año de la misma escenificación ayuda a mantener. En efecto, podría interpretarse que la presencia del negro le devuelve la tranquilidad a la argentinidad en tanto le afianza su blanquedad y civilidad, es otro desde el cual podemos seguir diferenciándonos, reconociéndonos como portadores de superioridad racial y cultural.

Los negros están atados a un estereotipo que esencializa y naturaliza atributos que fueron construidos en el marco de procesos históricos. La esclavización produjo identidades sociales clasificadas a partir de supuestas diferencias biológicas entre los grupos y las asoció a roles y lugares sociales específicos, que luego fueron asumidas como constitutivos de tales identidades (Quijano, 2005). En cuanto la asociación de los negros a razas inferiores fue ganando fijeza, o fue perdiendo su relación con lo social para luego ser asumido como un elemento natural, constitutivo y además

hereditario, se hizo necesario poder constatarlo en algún lugar y hacerlo visible y accesible, es ahí como explica Hall (2005) el cuerpo pasa a ocupar el lugar de demarcación de dichas características. El poder y las relaciones desiguales son alojadas en el cuerpo, le definen y otorgan un nuevo significado, una nueva representación esencializada.

Este nuevo cuerpo racializado se convierte en el símbolo para representar la otredad desde un lugar subalterno, ya que “el cuerpo mismo y su diferencia eran visibles a todo el mundo y así proveía la “evidencia incontrovertible” para una naturalización de la diferencia racial. La representación de la “diferencia” a través del cuerpo se convirtió en el sitio discursivo a través del cual gran parte de este “conocimiento racializado” se producía y circulaba, (Hall, 2005). De acuerdo con este planteo, la hegemonía que logra la naturalización, inhabilitaría cualquier explicación o argumento que pretendiera situar dichas diferencias dentro del orden histórico y político, cerrando así los espacios para su discusión o transformación. En consecuencia, si la inferioridad es considerada natural y es fijada, preestablecida, “la “naturalización” se convierte en “una estrategia (...) diseñada para fijar la “diferencia” y así asegurarla para siempre. Es un intento de detener el “resbalo” inevitable del significado, para garantizar el “cerramiento” discursivo o ideológico”, (Hall, 2005:12). Así pues, la racialización logra hacerse efectiva al naturalizar las desigualdades y alojarlas en un elemento visible, el cuerpo. Este último terminó siendo el rasgo distintivo para representar la otredad.

Los sugerentes aportes de Hall nos sitúan ante lo que él mismo denomina un “régimen racializado de representación” que aún cuando ha sido cuestionado persiste. La representación que la escuela construye está marcada por este régimen racializado. Este régimen opera mediante la producción del estereotipo, el cual desde la visión de Hall esencializa, reduce y naturaliza las diferencias. Aquí coincide con Bhabha, al señalar que el estereotipo fija una representación del otro, haciéndola rígida, casi inalterable y la presenta como un producto natural.

Precisamente el estereotipo también fija y construye los límites sobre quiénes pueden representar al negro; es así como, bajo la idea de que la escenificación del ritual

precisa que quienes participan puedan adaptarse a las condiciones que el acto exige; pintarse, desarrollar determinadas coreografías, presentarse en público entre otras, el ritual se realiza con niños de la primaria. Como afirma la Maestra de tercer grado del colegio A:

“Por lo general este tipo de personaje lo hacen los nenes más chiquitos, claro porque es más gracioso, a los chicos grandes por lo general no les gusta bailar, sobre todo los barones, temen el ridículo, por lo general este tipo de bailes se los damos a los más chiquitos que quedan más graciosos.”

A medida que avanzan los grados de escolaridad los contenidos sobre dicha población, según las maestras, se trabajan desde la perspectiva histórica, pero ya no cuentan con la visibilidad pública que tienen los actos escolares. No hacen parte de escenarios masivos, abiertos a la comunidad escolar, se construyen dentro del aula, con lo cual poco sabemos si el negro está presente, de qué manera y qué lugar ocupa en dichos contenidos.

En opinión de la coordinadora del colegio A, (al preguntársele sobre la idea que construyen los niños sobre el personaje), el negro no alcanza a ser asociado, en la comprensión de los niños, a su condición de esclavizado, sólo se reduce a la expresión de alegría y diversión:

“Ni siquiera queda pegado a la figura de esclavo, para mí queda pegado en el sentido pintoresco, divertido alegre, queda pegado en ese sentido no en otro. Porque tampoco tiene el sentido de esclavitud, hacerle entender a un chico de primero lo que es el sentido de la esclavitud, la pérdida de la libertad, el sometimiento a otra voluntad en todo sentido, es complicado, no porque uno no tenga intención de hacerlo, ni nada por el estilo porque uno siempre encuentra figuras pedagógicas para por lo menos rudimentariamente empezar a introducirlo, más adelante si, en secundaria”.
Coordinadora escuela A.

En una entrevista realizada a una de las estudiantes de tercer grado del colegio A que representó a una mujer negra que vendía empanadas la niña comenta su experiencia y dice: “Me sentí feliz porque dije algo muy lindo... pude compartir con mi mejor amigo”.

Al pedírsele que describiera, que nos contara sobre el personaje que representó manifiesta:

“La empanadera tenía un pañuelito en la cabeza, era para que el pelo le quedara más lindo y tenía una falda larga. Eran largas porque hacía mucho frío en esa época. Cuando vine a actuar me sentí con vergüenza porque había mucho público. **Me imaginé que era blanca y medio negrita, medio cafecita. No... tiene la cara como café**”

No es de nuestro interés analizar las dificultades de comprensión del tiempo histórico en los niños, del dominio de conceptos abstractos y complejos ya otros estudios se han ocupado (Carretero y Voss, 2004), pero podemos decir que en torno al 25 de mayo se construye un relato fantasioso y romántico con los niños. Las maestras manifiestan que los sucesos históricos son introducidos como un cuento, se hacen rondas infantiles y la dama antigua aparece como una princesa de un relato imaginario. Los niños no relacionan los sucesos a un evento histórico sino a la connotación festiva del mismo (Carretero y Kriger, 2005), también destacan lo que les genera la actuación, las interacciones que tienen con sus compañeros, las emociones que despierta el poder actuar, el ser visto en público, pero están en edades en las que no hay una argumentación coherente entre lo que se realiza y su relación con procesos históricos. De ahí que como planteamos arriba, bajo el argumento de la falta de comprensión de procesos complejos de los niños, el componente histórico de la gesta de Mayo queda subordinado a la escenografía propuesta para la realización del ritual escolar, dejando marginadas las tensiones, el campo político de las disputas, las luchas e inequidades de la sociedad colonial y priorizando la versión mítica y moral con destacados y patriotas próceres que luchaban por la libertad.

VII. “Hacia una sociología de la negritud en la infancia”: ¿hay negros para los chicos hoy?.

Los maestros tienen conocimiento de que existió un importante grupo poblacional negro en la Argentina durante la época colonial y parte del siglo XIX. Esta población es representada asumiendo tareas domésticas o prestando servicio como

aguatero, farolero o lavanderas. Sin embargo, la noción extendida en la escuela, que logramos recuperar en el proceso de entrevistas realizadas a docentes, es que la población negra fue aniquilada a través de las guerras y conflictos vividos por el país en el siglo XIX, como se afirma en las entrevistas al preguntárseles sobre la población negra del país:

“(…) yo no creo que haya cambiado mucho la situación de los negros de un día para el otro, inclusive **ha desaparecido la raza negra del país**, fue sino recuerdo mal en la guerra contra el Paraguay donde la mayor cantidad de soldados eran negros, desaparecieron. Así que digamos que la historia de los negros en la Argentina o en el virreinato empezó mal, entonces es algo que es parte de nuestra historia lo seguimos arrastrando.” (Coordinadora colegio A).

“(…) **las guerras todo eso contribuyó a que hoy en día sea difícil encontrarlos** [a los negros]. Yo desconozco la cantidad de esclavos que entraron, no tengo hoy en día eso, así que debe haber estado interesante eso, cómo entraron y cómo les dieron salida. La otra vez me quedé pensando, claro los mandaron al muerte, como decimos habitualmente. Yo no sé cómo habrá sido el proceso de Uruguay pero preserva muchísimos más afrouruguayos que nosotros, **yo no los encuentro en ningún lado**”. (Maestra tercer grado colegio B).

Para los maestros no hay negros en la vida social argentina. Los negros no existen como sujetos, solamente son un personaje, no hay un ciudadano negro tan sólo recipientes para su representación estereotipada. Como puede entenderse entonces, la cultura escolar tiene relación con la cultura nacional, es un texto en el que podemos leer una visión muy extendida en el común de los argentinos; los negros desaparecieron, todos murieron en las guerras y no hacen parte de la identidad nacional Argentina. De hecho en la distinción crítica que realiza Frigerio, detecta que los negros aparecen limitados en las celebraciones escolares públicas hasta el 25 de mayo de 1810 “cuando en la narrativa dominante llegan, al menos, hasta la caída de Rosas” (Frigerio, 2002:82). De acuerdo con esto entonces, la escuela reproduce el imaginario social que sitúa los negros en el pasado colonial y reafirma la blanquedad como característica dominante de la argentinidad.

Lo que los maestros dicen a los chicos tiene que ver con sus expectativas, las cuales suponen una lectura del presente y del pasado, es así que nociones como invisibilización o la fuerte discusión en torno al ideario de nación blanca y la

distancia y represión que esta trazó respecto a quienes no entraban en el modelo imaginado de identificación nacional -muy reiteradas dentro de los estudios contemporáneos sobre negritud en la Argentina para explicar el proceso de borramiento y de no reconocimiento de la población negra dentro del imaginario de nación- no circulan en la escuela.

La versión predominante asocia los negros a un pasado remoto de la Argentina que hizo parte del país pero que ahora no está. Un negro vinculado a la vida colonial, retrato de un pasado que no pertenece al presente. De hecho, la categorización “afrodescendiente” o “afroargentino⁴³” tampoco está presente en el discurso escolar. El apelativo comúnmente utilizado es el de “negrito” y escasamente “esclavo”, remitiéndonos al periodo del Virreinato. Como puede apreciarse las formas de nombrar a los otros nos sirven para entender la representación de la alteridad por esto cuando nos encontramos que la escuela a través de esta efeméride que se ocupa de la identidad nacional (el único lugar reservado para los negros dentro de una representación colectiva de la nación) asume desde el lenguaje enunciaciones que anclan a los negros a un pasado remoto, podemos ver cómo se alojan o expresan en ésta formas de invisibilización producto de segmentaciones de la realidad que configuran desde las interacciones sociales de la vida cotidiana un escenario sin negros.

A través de estas narrativas se distribuyen en los estudiantes formas de conciencia diferenciales respecto a los grupos que hacen parte de la nación. Los distintos grupos tienen diferentes representaciones en relación con la idea de nación y en la representación escolar los negros ocupan un lugar desigual respecto a la transmisión del “texto privilegiante” (Bernstein, 1996), acentuando así su lugar marginal y visibilizando una representación de identidad cuyas fronteras han sido delimitadas por la existencia de la dominación racial. Es decir, cuando aparece en el relato de los maestros la configuración de una Argentina sin negros las formas de conciencia configuran una clara desventaja para el tema negro en el país, haciendo evidente los

⁴³ Reconocemos que aunque el término no se corresponda con los empleados en el época o con las autoidentificaciones de la misma, en la escuela este término está ausente aún cuando se haga alusión al presente.

privilegios que la comunicación pedagógica establece en la escuela. Con ello entonces sólo circulan algunas narrativas, aquellas que dominan o que establecen los códigos discursivos de la narrativa de la blanquedad dominante.

Uno de los argumentos para señalar o apoyar la idea de la no existencia de afroargentinos, en el discurso de los maestros, es la escasa presencia física visible de los negros en el país; los negros no están porque no son visibles, quienes están hoy en la Argentina son asociados a Brasil, Uruguay o algún país africano, de hecho en los discursos los maestros insisten en el origen africano o de algún país limítrofe enfatizando así su carácter de no nacional⁴⁴. Esta idea además les permite negar la prevalencia de ideologías y expresiones de racismo popular en la cultura y quizá las hace más sutiles e indirectas. Pareciera entonces que Sarmiento logró triunfar cuando ya en 1883 anunciaba que si los argentinos deseaban ver un negro para el año 1900 deberían ir a Brasil. Así pues en Argentina está naturalizada la idea de que no hay negros.

“Actualmente vos decís ¿dónde están los esclavos o los rastros de ese estrato social acá en la Argentina? y no existe. Como escuché que en la Argentina hubo tantas guerras que dio motivos para que siempre mandemos a los esclavos o a los negros a las guerras y así fueron desapareciendo, hasta que realmente desaparecieron. Entonces vos les hablas a los chicos de algo que lo buscan hoy en día y no lo encuentran. El cabildo sí lo tenés en la plaza. Hablas de la aduana, del virrey, la municipalidad, los chicos sí tienen rastros de eso hoy en día, pero a los negros no los ven. Los ven cuando por ahí viajan a Brasil o Uruguay o en la películas que ven o por ahí en alguna novela o algún libro que lean pero actualmente en la sociedad argentina no hay rastros”. Coordinadora escuela A.

Esta idea es parte de un mecanismo mediante los cuales se construye la “blanquedad” en Buenos Aires; los negros son sólo los “negros mota”, de ahí que el color de la piel y el “cabello mota” pasan a hacer los rasgos fenotípicos que denotan la ascendencia africana reduciendo los rasgos de atribución de una descendencia africana y con ello la disminución de la comunidad afroargentina de la ciudad (Frigerio, 2002).

⁴⁴ Valga recordar el caso de María Magdalena Lamadrid, una mujer afroargentina a quienes funcionarios de migraciones le retuvieron el pasaporte (2001), bajo el argumento de que era falso porque “Argentina es un país en el que no hay negros”.

Así mismo, el ingreso de los negros está asociado a la esclavización de la época colonial. A partir de ahí no existe registro en los maestros de la presencia de otras personas negras, como el caso de la migración de caboverdeanos que empezó a llegar desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX a la Argentina. Tampoco manifiestan tener conocimiento de la existencia actual de comunidades afroargentinas: “Yo no tengo contacto en el colegio con afroargentinos. Tengo con afrouruguayos, hay una alumna que entró el año pasado, que viene de Uruguay y tiene ese origen pero viene de Uruguay. (...) Pero después **no es fácil, he andado por varios lados y es difícil encontrar**. Los que yo he visto que tal vez vos decís si son o han venido desde Brasil o han venido de otros lugares”. Coordinadora colegio A.

En relación con nuestra pregunta acerca de si se imaginan o tienen idea de si existen negros argentinos, las maestras manifiestan:

“Sí, debe haber, debe haber, ¡en la calle hay!. Supongo que si vinieron acá a vivir algunos que vinieron de África debe haber. Conozco gente que vino de África que está viviendo acá. Unos que son de Nigeria que están viviendo acá y supongo que bueno si se van quedando se deben haber casado claro”. Maestra segundo grado colegio B.

“Sí hay de diferentes países. Yo tuve unos nenes que su papá era negrito” (maestra segundo grado escuela C).

“Si hay muy poca, no la vemos frecuentemente, así mucho contacto no tenemos, yo conozco así de vista, no conozco personas, que frecuento que sea de color, pero en mi caso yo no tengo problema, yo siempre le sigo a los chicos que lo que interesa es cómo son las personas no el color, la estatura, nos importa cómo son las personas.” Maestra cuarto grado colegio A.

El lenguaje de la maestra habla acerca de una educación en consonancia con la ideología de la democracia racial, también se muestra muy interesada en aclarar que ella no tiene dificultad para entablar relación con personas negras. Empero, dentro de su discurso se advierte cierta distancia con el tema, ella afirma no conocer personas “de color”, el mismo término nos habla de las escisiones y su relato nos deja ver entre líneas un negro ausente.

Los negros que existen en la actual Argentina son o africanos o de países limítrofes en los que la presencia negra es reconocida, pero no se considera la existencia de negros afroargentinos. Los afrodescendientes no aparecen nombrados en el presente, por el contrario son ligados a la época colonial y sus aportes a la historia, vida económica y cultural del país están ausentes. Esto explica la permanente extranjerización del negro en el país, como nos comenta Luanda una estudiante afroargentina del colegio B, noveno grado: “siempre me preguntan de dónde soy. La mayoría de las veces la gente cree que yo soy brasilera, pero nunca piensan que pueda llegar a ser Argentina”

No obstante, tenemos que partir por reconocer que existen campos de fisuras importantes expresadas desde aquellos actos que de manera explícita ubican al negro en los lugares estereotipados, a quienes vienen revisando críticamente lo que se hace desde las aulas y las ofertas predefinidas de las revistas. Estos últimos han optado por incluir dentro del guión parte la historia de los negros para intentar movilizar reflexiones en torno al aporte generado por éstos a la historia Argentina, como lo afirma la coordinadora del colegio B:

“Por ejemplo si nosotros trabajamos la integración, todo tipo de integración, acá por ejemplo hoy en día tenemos alumnos de diferentes países, alumnos con dificultades, **si nosotros tomamos la integración como un valor, no podemos hacer un baile de negritos simplemente porque el candombe es divertido y lo ponemos de relleno. Tenemos que trabajar la integración también de la raza negra, no puede haber contradicción entre lo que muestro y lo que estoy diciendo, hay que tener cuidado con eso.** Nos solo en los actos escolares, en todos los eventos, cada vez que la escuela abre las puertas, bueno que va a decir, que va mostrar.”. Coordinadora escuela B.

Por otro lado agrega:

“Yo no sé si todos los colegios hacen lo que hacemos nosotros de tomar conciencia para qué sirve un acto escolar. Nosotros este año hicimos inclusive un perfeccionamiento docente porque me parece fundamental que los docentes incorporen esto de utilizar el acto escolar como herramienta de estudio porque puede ser una situación de aprendizaje y de hecho lo es, y no solamente algo que es impuesto por un calendario escolar y que se tiene que cumplir como un requisito más en la escuela. Pasa mucho en otras escuelas, que se busca cumplir con ese requisito sin tener una mirada especial en cuanto a los que está diciendo. **Muchas veces hay modelos, recetas que se sacan de revistas escolares en donde los docentes tienen resuelto prácticamente el acto y acá ha**

pasado con docentes nuevos que traen estas propuestas pero no se puede profundizar por que no encajan quizá con el resto. En cuanto uno quiere profundizar y ver más allá bueno qué objetivo tienes con este trabajo, bueno no saben un poco que decir. Trabajamos mucho con los docentes en ese sentido, de cuidar lo que se dice y los que se hace cada vez que la escuela abre las puertas porque es fundamental que esté acorde con la identidad del colegio”. Coordinadora colegio B.

Lo anterior nos lleva a tener en cuenta que la escuela y la pedagogía escolar es un campo que está haciéndose continuamente, y en el que pugnan saberes, prácticas pero en el que a su vez se configuran marcos discursivos propios del campo educativo originados en muchas ocasiones desde la propia subjetividad de los docentes. La memoria que construyen los actos también es objeto de tensiones producidas por los distintos discursos que circulan y las formas en que es representada la población negra. Lo importante también es no perder de vista que estos discursos van inscribiendo prácticas, producen y construyen realidades que están remarcando una Argentina sin negros. Ya es un lugar común entender que la enseñanza es un ejercicio atravesado por relaciones de poder de manera directa u oculta, con lo cual la escuela trasmite saberes sobre los negros que van configurando una imagen de los mismos en la cultura escolar. Asimismo, evidencia la manera como niños y niñas comienzan a aprender e incorporar los lugares asignados a lo negro, las jerarquizaciones socio raciales en el espacio social a partir de la interacción con sus docentes y sus pares.

Partiendo de que los discursos son contruidos a partir de múltiples insumos provenientes de las relaciones sociales es inevitable pensar que esto nos devuelve la mirada a la sociedad argentina y nos informa sobre el lugar a los negros en la misma. En tanto los discursos no se reducen a un sujeto o a un actor, en este caso los docentes, sino que nos muestran el reflejo de una sociedad en su conjunto. Una sociedad que ha aminorado el papel de los negros en la historia y narrativa nacional, instalando una ceguera contemporánea de la negritud (Cornejo, 2005), que los actos escolares -y todo lo que se genera en torno a estos- ayudan a sostener. Además las fechas patrias al abordar hechos históricos se convierten en instrumento que

actualiza en la vida cotidiana una idea de identidad nacional, de colectividad que justamente tiene su anclaje en la historia (Grimson y otros, 2008), de ahí que tratar al negro como algo perteneciente al pasado impide ver y afrontar discusiones sobre su presencia actual y alimenta la realidad de extranjerización que enfrentan los afroargentinos. Impide además poder leer las prácticas de negación y racismo popular inscritas en la cultura y alojadas en el seno de la sociedad argentina.

Del mismo modo, también nos alerta frente a la distancia del marco académico y el escolar ya que muchos discursos y producciones académicas, que vienen haciendo esfuerzos enormes por reivindicar un lugar para los negros en la argentinidad, no han logrado entrar a la escuela. Por lo menos es lo que lo que nuestra indagación nos sugiere. Conviene decir que la escuela como operadora de la cultura interviene sobre la memoria histórica, de ahí que el tipo de memoria que los actos construyen es portador de relatos, concepciones e imaginarios sobre las identidades negras que resultan problemáticos en tanto poco señalan los nexos entre negritud y la construcción de la nacionalidad, minando en esta dirección las posibilidades de que la educación básica se constituya en un canal para el desarrollo plural, e inclusivo de todas las identidades étnicas que conviven en el presente en la Argentina.

Al mismo tiempo, “lo negro” aparece asociado a otras identificaciones o categorías de identificación que ha construido la sociedad argentina para calificar a quienes no representan el argentino tipo, por ejemplo, una de las maestras entrevistadas planteaba que algunos chicos no deseaban hacer el personaje de negro por la connotación que el término negro tiene en la cultura, éste aparece asociado a la villa, a una condición marginal o es asumido de manera despectiva:

“Nosotros vivimos acá en San Isidro en medio de una burbuja porque los de zona norte quizá no nos gusta demasiado mezclarnos con otras zonas, **quizá a veces ser negro implica ser mala persona, se utiliza de manera despectivo. Por lo general se utiliza para la gente que suele vivir en villas o que son gentes, se mezcla un poco el adjetivo.** Ellos no dicen frases lo que pasa es que por la reacción te das cuenta de cómo se vive en las casas, esto de que no se quieran pintar de negro evidentemente lo traen desde las casa. Ese no puede expresar desprecio, a veces en los chiquitos es vergüenza porque piensan que quizá se van a reír de ellos los compañeros. En los más grandes quizá es un poco de desprecio pero cuando se los fundamenta cambian”. Coordinadora escuela B.

El negro villero es una categoría de identificación asociada a rasgos fenotípicos y determinadas condiciones socio-económicas vigentes en el país. Dichas categorías hablan de la omnipresencia de formas de rechazo de lo negro; son categorizaciones raciales y de alteridad que colocan al negro como el otro y lo asociación a una condición marginal. También está asociado al “cabecita negra”, un sistema de categorización racial que se desarrolló en la ciudad durante la década de 1940 y 1950 con el gran flujo de migración interna que hizo notoria la presencia de personas de tez oscura que luego fueron llamadas “cabecitas negras”. Según Frigerio (2006), estos “cabecitas negras” no son un “otro racial” sino un “otro cultural y social”, produciéndose un desplazamiento en el énfasis de las características raciales a las sociales de los negros (cabecitas), lo cual a juicio del autor, es un intento por negar el prejuicio social y la presencia de los “otros raciales” en una ciudad blanca, pasando estos así, a ser tan sólo “otros sociales o culturales”. De manera que todo lo que hemos venido presentando nos lleva a sostener que los negros no sólo están invisibilizados, sino que dicha invisibilización nos visibiliza prácticas de racismo popular en la sociedad argentina, prácticas que desdeñan la alteridad y marcan selectivamente a los portadores de la anti narrativa de la blanquedad, de la anti argentinidad. Advertimos además, en expresiones de este tipo: “negro villero” o “negro de mierda,” una racialización de la pobreza, la misma es producto de la intersección dinámica de diferentes relaciones de poder, en la dirección en que lo señala Viveros (2009), y construida históricamente a partir de la intersección de la clase y la raza.

De igual modo, a modo de ejemplo en los apelativos utilizados por los hombres de San Juan cuando tienen relaciones sexuales, con una mujer ajena a su clase social, que no es su novia, o que ellos califican como liberada sexualmente dicen “**anoche estuve con una negra**”. Esto nos muestra precisamente esos desplazamientos, para usar el término que propone Frigerio, en los que las negras eran asociadas a una condición de libertad sexual, pensadas como objeto de disfrute más no de uniones oficiales. Es posible entonces que la expresión refleje la mutación de un proceso de

estereotipación de la mujer negra, aún cuando hoy no se atribuya a mujeres de dichos rasgos fenotípicos, está segmentado en la cultura e imbricado con la categoría de clase social.

Para finalizar, diríamos entonces, de acuerdo con lo que venimos planteando en este capítulo, que la cuestión negra para la identidad Argentina no existe en el presente, los negros son asumidos como algo externo, algo ajeno a lo que les define.

“a los niños les llama la atención porque **no es un color habitual en nuestro país**, había negros si (...). Les llama la atención Porque **no estamos habituados a ver gente de color.**” (Maestra tercer grado colegio B).

El negro en el mundo de los blancos nos revela silencios, negaciones, y ante todo nos pone frente a una necesidad permanente de los argentinos de apagar las diferencias, una necesidad de no querer ver, porque “no están habituados a hacerlo” y porque no se concibe una afroargentinidad y menos aún en el centro porteño del modelo de la blanquedad; la hermosa y aterradora Buenos Aires.