

La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: Del negro heroico al decorativo y estereotipado

The emergence of black people in school acts on May the 25th in Argentina:
From the heroic black person to the decorative, stereotyped one

O surgimento do negro nos atos escolares do 25 de maio na Argentina:
Do negro heróico para o decorativo e estereotipado

Anny Ocoró Loango*

* La autora es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Cursó estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales en la misma institución. Pertenece a los grupos de investigación: Estudios étnico-raciales y del trabajo en sus diferentes componentes sociales de la Universidad del Valle y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes, ambos reconocidos por Colciencias.
Correo electrónico: annyocoro@hotmail.com

El presente artículo se deriva de la investigación *Afroargentinidad y Memoria Histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo* (FLACSO, Argentina, 2010).

Resumen

El artículo se ocupa de visibilizar la emergencia del negro en la celebración del 25 de mayo en las escuelas argentinas. Enfatiza en la articulación de esta efeméride al contexto de centralización del poder del Estado argentino y de la construcción de un "nosotros nacional" perfilado en oposición a negros e indígenas. Así, se analizan estos rituales cívicos como dispositivos de construcción de la identidad nacional en los que circula o se sostienen los rastros de una negritud negada e invisibilizada en la Argentina y en los cuales la escuela y las publicaciones de la época dirigidas a la población escolar, tuvieron decidida participación.

Palabras clave

Afroargentinos, efeméride del 25 de mayo, identidad nacional, héroes míticos negros en la Argentina.

Abstract

This article deals with the visibility of the emergence of the black person in the celebration of May the 25th in Argentinian schools. This civic ritual is analyzed as a construction device of the national identity which holds the trails of a denied and non-visible blackness in Argentina, and in which the school and publications of the age, aimed at the school population, had a determined participation.

Key words

Afro-Argentinian, anniversary of May the 25th, national identity, black mythical heroes in Argentina.

Resumo

O artigo trata de fazer visível o surgimento do negro na comemoração do 25 de maio nas escolas da Argentina. Este ritual cívico é analisado como um mecanismo para a construção da identidade nacional no que circulam ou mantêm traços de negritude negada e invisibilizada na Argentina. A participação das escolas e as publicações dessa época, destinadas à população em idade escolar, foi decisiva.

Palavras-chave

Afroargentinos, efemérides do 25 de maio, identidade nacional, heróis míticos negros na Argentina.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2011

Fecha de aprobación: 30 de mayo de 2011

Pedagogía y Saberes No. 34
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2011, pp. 33 - 50

Introducción

Los actos escolares del 25 de mayo son uno de los pocos espacios en los que la negritud circula para la memoria nacional Argentina. Como lo afirma Grimson y Amiati “es la única representación de la nación argentina donde es incluida la población afrodescendiente” (2007, p. 419). Esta fecha representa para la Argentina una de las efemérides más importantes pues se constituye en un ritual de gran significado para la construcción y el reforzamiento de la identidad nacional pues conmemora la instauración de la Primera Junta de Gobierno en Buenos Aires y es además la antesala para la concreción de la declaración de independencia de la nación el 9 de julio. En esta celebración, además de realizarse actividades públicas y festejos para la ciudadanía, se realizan actos conmemorativos en las escuelas en los que es habitual que se incluya una representación de los negros y negras del periodo colonial.

La conmemoración de la Revolución del 25 de Mayo se realiza desde 1811 (Garavaglia, 2000) y a partir de 1812 se introduce en las escuelas por disposición del gobierno revolucionario. Será sólo desde 1813 cuando estos festejos van a ser llamados “Fiestas Mayas” y no serán una celebración exclusiva de Buenos Aires, sino que extenderán a otras ciudades del antiguo Virreinato llegando inclusive hasta Montevideo o Maldonado (Garavaglia, 2000).

La institucionalización / oficialización del los actos escolares

Según Olorón, entre 1810 y 1930 se encuentran tres momentos históricos de las fiestas patrias en la Argentina. La autora ubica un primer momento entre 1810 y 1870 que se caracteriza por la celebración, la fiesta, la algarabía y la diversión popular y masiva en las plazas; en fin, una fiesta familiar y nacional. Hacia el periodo 1880-1890 se sitúa el segundo momento que coincide con la importancia que van adquiriendo las celebraciones de los inmigrantes y el debilitamiento de las celebraciones patrióticas argentinas. Por ende, se hace urgente argentinizar a los inmigrantes y lograr su sentido de pertenencia a la nación, lo cual lleva a la implementación de prescripciones sobre las fiestas patrias: se reglamentan y se solemnizan, así se marcan límites entre espectadores y actores. El tercer momento coincide con la celebración del centenario de la Revolución de Mayo (Olorón, 2000).

Los esfuerzos emprendidos para revitalizar la celebración del 25 de mayo tuvieron en la escuela su mejor aliado. La celebración en las escuelas hacía

posible reinstaurar la celebración oficial y con ello fortalecer en los escolares el amor a la patria. En los años siguientes, se sumaron esfuerzos oficiales materializados en monumentos, homenajes a los próceres, construcción de museos, todo esto bajo la intención de construir un pasado colectivo como mito fundacional de la nación. Se inicia lo que Hobsbawm y Ranger (1983) llaman “la invención de la tradición”, mediante la selección y la elaboración de emblemas, imágenes, discursos, héroes, etc. En efecto, el proceso de invención de tradiciones ponía en evidencia cómo las élites buscaron legitimar su poder y construir una identidad nacional, así como el afianzamiento del Estado y su presencia simbólica en la vida de los ciudadanos. Al estar incorporadas en la dinámica escolar, las efemérides se convierten en un dispositivo de transmisión del pasado, en rituales cívicos que buscaban legitimar mitos de origen de la nación, acompañados por otros dispositivos como los textos escolares, los discursos políticos, los museos que fueron consagrando la narrativa de la identidad de la nación (Canlini, 1995).

El Consejo Nacional de Educación (creado a partir de la ley 140, que además establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación) publica en 1888 en la revista *El Monitor* una resolución titulada “Acuerdo del Consejo Nacional de Educación sobre las fiestas mayas”¹; acuerdo de relevancia política para el momento que enfrentaba la Argentina, pues empieza a asignarle a las celebraciones mayas un poder simbólico de construcción de la nacionalidad, de la argentinidad en momentos en que las tensiones internas y externas hacían difuso ese lugar de lo nacional.

Además, ratifica o institucionaliza la importancia de estas celebraciones en un contexto conflictivo caracterizado por las tensiones con Italia, en el marco del colonialismo y las demandas de los migrantes, en su mayoría italianos. En efecto, se instala en la gramática escolar, en espacios, contenidos curriculares y responsabilidades, con el fin de reafirmar la importancia y la obligatoriedad de la celebración; incluía también una serie de lineamientos generales que prescribían las fiestas del 25 de mayo. Los festejos del 25 de mayo y 9 de julio estarían orientados a formar la conciencia nacional y el amor y lealtad a la patria. Lo anterior implicaba un énfasis especial en los próceres, fechas, la bandera y demás símbolos distintivos de la identidad nacional.

1 Para ampliaciones sobre esta importante resolución, véase: Ocoró Loango Anny. “Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Buenos Aires, Argentina, 2010. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Aunque el interés por la nacionalidad se encuentra en otros momentos de la historia, en la década de 1880 se convirtió en el centro de las preocupaciones de los grupos dirigentes (Bertoni, 2001). Desde mediados de la década de los años ochenta, el gobierno inició campañas para la llegada masiva de inmigrantes a la Argentina al estimular su ingreso a través de programas de apoyo como el subsidio del pasaje a los inmigrantes². La realidad cultural y política del país a finales del siglo XIX era muy heterogénea dado la diversidad de lenguas, tradiciones, culturas políticas; estos inmigrantes se fueron convirtiendo en objeto de preocupación, pues mientras más ingresaban al país, menos se integraban al mismo. Lo anterior lleva a que se tomen medidas como centralizar y uniformar el Sistema Educativo, así como instalar dispositivos homogenizadores que difundieran la identidad de nación y el amor a la patria, en una población a la que “le era ajena”.

La instauración tanto de dispositivos disciplinarios sobre los sujetos como de mecanismos de control de lo social para asegurar la creación de identidades homogéneas y estables estaba amparada en el mandato moderno de la homogeneidad: para insertarse en los nuevos ideales de nación moderna había que ser “civilizado”. Sin embargo, la construcción del imaginario de la “civilización exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la barbarie” (Castro Gómez, 2000, p. 151). De ahí que al afirmar los valores modernos de la civilización y los sujetos portadores de los mismos, se construyera al mismo tiempo la representación de “un otro”, el cual pasa a ser representado como el bárbaro, aquel que debía civilizarse, ser encauzado o eliminado —como implicó para gran parte de la población indígena y afroargentina—. Lo diverso ocupó entonces el lugar de lo “otro” para abrir paso a la configuración del “nosotros” argentino. Se suscitó la necesidad de moldear, de construir un ciudadano de acuerdo con el deseo de las clases dirigentes para combatir la heterogeneidad cultural y generar una identificación colectiva que neutralizara las diferencias o heterogeneidades.

Estas ideas se materializaron en la escuela y a dicha institución se le asignó la tarea producir identidades homogéneas para formar el sujeto que se estaba reclamando. De esta forma la escuela moderna se forja en un contexto histórico signado por el mandato de la universalidad, la homogenización y el ordena-

miento de las diferencias; además, en ella se deposita la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes el sentido de pertenencia a la nación; una nación que, bajo la promesa de la integración, pobló el sistema educativo de disciplinamientos y oposiciones. De este modo, clasificó, por un lado, lo legítimo y deseable y, por el otro, desautorizó aquellas diferencias culturales consideradas ilegítimas e indeseables. En esencia, estaba puesto en marcha el proceso de construcción de un “nosotros argentino” que fue acompañado con la instauración de las efemérides, (Finocchio, 1994). En consecuencia, el sistema escolar incorporó estos festejos en los cuales se empezó a rendir homenaje a los héroes, símbolos y emblemas desde los cuales el discurso oficial representó la nación³.

Lo anterior, ha permitido hilvanar en la naturaleza del proyecto de nación que se estaba gestando. De ahí que se pueda insistir en que el proyecto de nación argentino es pensado en permanente tensión con la diversidad interior, como lo sugiere Segato:

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

Y en este proceso fue tal la presión ejercida por el Estado que la diferenciación y las particularidades fueron neutralizadas, invisibilizadas y denigradas. Ni indígenas, ni negros tenían cabida cultural, económica o genética en la próspera Argentina presente en el pensamiento de Sarmiento. La nueva nación que se diferenciase del resto de América, debía dejar un lugar de privilegio a la población europea y estadounidense para superar la barbarie y la inferioridad representadas en negros e indígenas. Estaban en marcha las ideas de la Europa positivista; el darwinismo social como paradigma de referencia asumía en estos grupos la representación del subdesarrollo, del atavismo étnico. Había que derrotar a quienes no eran admitidos en el ideal civilizatorio argentino, de ahí que los negros fueron considerados como un pasado

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

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

remoto y desaparecido y el indígena aparecía como el vencido, el derrotado por la guerra de exterminio llamada *la conquista del desierto*.

Conforme el proyecto se fue haciendo exitoso, la etnicidad fue institucionalmente desalentada (Grimson, 2007); así, se construyó la nación “bajo el imperativo de apagar las huellas de origen” (Segato, 1998, p. 12). La inmigración y la educación fueron los pilares del programa político de construcción de la nacionalidad Argentina, como tanto lo anheló la generación del 37, entre los quienes se destacan Alberdi y Sarmiento. De manera particular, Sarmiento consideraba que el desarrollo de la Argentina ligado a los modelos de Estados Unidos y Europa y que el proceso de colonización de Norteamérica y los países latinoamericanos se diferenciaba en tanto que los primeros no admitieron, en su constitución social, a los indígenas.

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

Algunas tensiones

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

La preocupación también se trasladó a la enseñanza que impartían las escuelas de los inmigrantes a sus hijos —pues los educaban de conformidad con los valores de sus países de origen, en “detrimento” del amor a la patria Argentina—. A esto se sumaba la tendencia de algunos de no nacionalizarse, lo que

hacía posible que sus hijos nacidos en la Argentina conservaran la nacionalidad de sus padres. El temor a la fragmentación social iba en ascenso: la formación de enclaves de otras nacionalidades podía ser usada como excusa para respaldar la intervención de otras naciones, desde el argumento de defensa de derechos de sus connacionales y amenazaba con disgregar culturalmente la Argentina.

Esta nueva concepción de la nacionalidad, utilizada en una época de expansión colonialista tenía varias consecuencias: los extranjeros continuaban siendo portadores de los valores de sus naciones, la transmitían a sus hijos y, consecuentemente, podían ser considerados parte de ellas más allá de sus fronteras. Precisamente por entonces comenzaba la etapa más intensa de las migraciones internacionales y de la actividad colonialista en todo el mundo, aunado a las preocupaciones que generaba la inusitada competencia entre las naciones potencias.

Pese al clima generado, la inmigración seguía apareciendo como necesaria para lograr el progreso de la nación. No obstante, la nacionalidad no podía dejarse al azar, lo que hacía necesario decisivas acciones del Estado para generar adhesión de los extranjeros a la patria. La escuela fue interpelada ante su rol de transmisora de la cultura nacional, como se expresó en la Ley Nacional de Educación (1420) de 1884 en la cual se planteaba que la educación debía responder a: “...un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país, armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud” (Salvadores, Antonio, 1941, citado por Bertoni, 2001, p. 43).

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

La población negra también expresó sus críticas frente a los inmigrantes. Muchos de ellos perdieron sus lugares de trabajo dado la gran afluencia de inmigrantes que, ante la falta de oficio y ocupación, se empleaban en los oficios que habían desempeñado tradicionalmente los negros. Al ser estos mano de

obra no calificada y pobre, se mostraban dispuestos a hacer cualquier trabajo por cualquier remuneración que solventara sus necesidades básicas, desplazando la mano de obra negra de sus habituales oficios (Coria, 1997).

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

Ya no hay negros botelleros ni tampoco changador,
ni negro que venda fruta, mucho menos pescador,
porque estos napolitanos hasta pasteleros son, y ya
nos quieren quitar el oficio de blanqueador. (Coro)
Dentro de poco ¡Jesús, por Dios! Bailarán samba con
el tambor." (Faué, M. E. 2006, p. 72).

Los afroargentinos "enfrentan" a los inmigrantes en un contexto muy hostil para ellos porque, después de la caída de Rosas (1852), quedaron debilitados en un ambiente donde predominaba el sentimiento antirrosista, de ahí que tuvieron que cargar con el peso del vínculo que habían tenido con el gobernador.

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

Aquí se hace pertinente recuperar la idea planteada por Bhabha en cuanto a la nación como un constructo que necesita del *borramiento*; de esta forma, el borramiento buscaría esconder las fisuras y los antagonismos que han tenido lugar en su desarrollo histórico (Eliezer, 2005). Contempladas las cosas desde este ángulo, las naciones no sólo se construyen a partir de lo que necesita ser recordado sino también de lo que se ha olvidado, lo que necesitaba ser olvidado. El proyecto de nación orquestado por la generación del 37 necesitaba prescindir de negros e indígenas, de ahí que, desde su relato, fueron edificando un modelo de nación asentado en el genocidio discursivo (Solominansky, 2003), en la "desnacionalización" simbólica de quienes no se correspondían con los rasgos físicos del argentino imaginado, el argentino tipo; de este modo se trazaron los márgenes

entre la argentinidad "genuina" y aquella que no había logrado alcanzar el estatus para serlo.

El borramiento se impuso sobre aquellas otras alteridades y se inscribieron formas de discriminación frente a aquellos que no fueron la voz autorizada para narrar la nación. En efecto, la senda de la argentinidad sólo sería transitada por aquellos ciudadanos imaginados, homogéneamente blancos y europeos. Así, la década de los años ochenta dibujó los contornos geosimbólicos de la nación, la inventó; y la escuela se encargó de reproducirla y legitimarla.

De lo anteriormente expresado surge el hecho de que la institucionalización de la celebración del 25 de mayo se vincule al ideario de construcción de la nación, en la búsqueda de referentes que convocaran y otorgaran cohesión, una cohesión asentada en fuertes criterios de exclusión y apagamiento de la diferencia. Para ello se emplearon dispositivos como la escuela moderna en aras de afianzar el imaginario colectivo de nación, así como los relatos que triunfaron para representar, en términos de Anderson (1993), la comunidad imaginada. La nación se fue narrando a través de la escuela y la celebración de efemérides que contribuyeron a construirla discursivamente.

La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo

Desde mediados de 1990 surgió la serie de revistas de publicación mensual para docentes EDIBA (Editorial Bahiense) que tiene varios títulos: Maestra Jardinera, Maestra de primer, segundo y tercer ciclo, posteriormente remplazada por la revista de Educación Secundaria, entre otras. Esta revista dirigida fundamentalmente a maestros y maestras ha logrado tomar mucha fuerza en la organización de actividades de aula, al proveer recursos y actividades para desarrollar con los estudiantes herramientas de trabajo áulico, consignas para evaluaciones, obras de teatro para actos escolares, con un marcado énfasis práctico. Al tener como tema dominante las efemérides, se constituye en uno de los recursos más utilizados en la organización de los actos escolares del 25 de mayo, pues propone diversas actividades para su organización (Finocchio, 2007).

Dentro de las actividades sugeridas se puede relacionar la incorporación de personajes como las damas antiguas, la escena del cabildo, los próceres, los negros de la vida colonial, entre otros. Sin embargo, no haremos aquí un análisis de la representación del negro en las revistas, pues sería objeto de otra investigación, pero sí podemos afirmar que es una

figura muy recurrente. Además de presentar al negro en los roles tradicionales de 1810, como dedicados a la ventas callejeras, mencionando pregones con humor, la revista señala los atuendos y el guión para construir el personaje; por ejemplo, los atuendos que lleva el personaje son vistosos, coloridos, ligados a la condición de servilismo que tenían los negros en dicha época.



Tomado de revista Maestra Jardinera, núm. 145, 2009, pp. 7-10.

Ahora bien, ¿los negros siempre estuvieron presentes en la celebración de esta efeméride en la escuela? ¿Desde cuándo lo están? ¿Cómo y por qué emergen? Al respecto, Tenti (2007) en su investigación sobre los actos escolares en Santiago del Estero cita como fuente el periódico *El Liberal* del 14 y 21 de mayo de 1910 y menciona que dentro del programa de organización de los actos del centenario, uno de los números preparados por la escuela 41 era una poesía a Falucho. La autora además señala que, entre las variadas actividades como declamaciones, representaciones dramáticas y cómicas, eran muy recurrentes las poesías en honor a San Martín, la democracia, diálogos patrióticos y Falucho. Pero, ¿quién era Falucho?

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

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

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

Si bien la existencia histórica de Falucho ha sido puesta en duda y podría tomarse como una forma de leyenda popular u oficial, lo que se conoce de él apunta a señalar que su nombre era Antonio Ruiz y que fue soldado del ejército libertador. Fusilado en 1824, se recuerda porque "prefirió morir como héroe y con honor antes de hacer traición a su bandera" (Azcoaga, 2006, p. 314). Hoy está presente un monumento en su honor entre la Avenida Santa Fe y Luís María Campos.

Nos preguntamos entonces, ¿por qué no cobró fuerza la idea de erigir un monumento a todos los

negros que lucharon por la independencia? ¿Era Falucho un reconocimiento a los soldados convocados para entonces a luchar por la patria o era este personaje el que mejor podía representar el aporte hecho por la población negra en todos los conflictos bélicos que ayudaron a organizar la nación? Sin duda el escrito de Mitre, publicado en 1857 en la Nación, así como el poema de Rafael Obligado, ambos haciendo referencia a Falucho, eran antecedentes importantes para no desestimar la idea, pero pudo haberse ido más lejos en términos de reconocer ampliamente el papel jugado por los negros.

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

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

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

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

De ahí que en el entorno expuesto convenga relativizar un poco el paradigma de la invisibilidad, pues la nueva nación no podía edificarse, construirse material y simbólicamente sin otro sobre el cual diferenciarse. Negros e indígenas constituían esa alteridad y es precisamente en ese “diálogo”, “agresión”, “negación” como pudo construirse o configurarse la nueva argentinidad: por medio de una representación del otro como subdesarrollado, primitivo, es como la Argentina podía fabricarse, construirse a sí misma. Falucho es la cabeza visible que, a la par que contribuye a sellar el modelo de la blanquedad argentina, emerge como mito que consolida el relato de la desaparición de la población negra; así entonces, Falucho logra hacerse visible porque estaba ligado al pasado. Sin duda, este es un antecedente importante para nuestra investigación, pues de alguna manera emerge el negro —a través de este personaje— en la memoria nacional.

Pero aparte, veamos ahora de qué manera se resignifica la figura de Falucho en los programas de los actos escolares del 25 de mayo y 9 de julio, como aparece reflejada en la revista *El Monitor de la Educación* de 1902⁴. En ésta se destaca la labor de docentes y alumnos al manifestar satisfacción por la manera como se llevó a cabo la celebración en esas escuelas, pues contribuían a formar un verdadero espíritu nacional. Con el ánimo de conservar el recuerdo, la revista reproduce algunos programas, informes e invitaciones que les fueron remitidos por directivas de escuelas donde aparecían poesías, declamaciones a diferentes próceres como San Martín, Belgrano y Moreno, entre otras, así como a la celebración del 25 de mayo, la bandera, el país, y declamaciones y poesías a Falucho.

4 Julio 31 de 1902, *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, núm. 353, Año XXII - T.XVIII.

También desconocemos si antes se había incorporado a Falucho, que es lo más probable; pero sí es claro cómo en las fuentes consultadas hasta la fecha ya para 1902 figuraba en los programas escolares de celebraciones patrias. La escuela se encargaría de construir simbólicamente la nación y retoma la figura del valiente soldado Falucho como parte de los héroes del pasado argentino.

En 1907 Román Vallescos publica un libro llamado *Las fiestas patrias, tratado de preparación y ejecución de los actos cívicos en las escuelas de la República*. El interés del autor radica en aportar a la construcción cívica en un país que, como él mismo lo menciona, estaba poblado de diversas nacionalidades. En su obra plantea una guía para los maestros de las escuelas en la organización de actos cívicos a fin de que puedan formar a los chicos en el amor a la patria. El autor recopila poesías, biografías de próceres, discursos alusivos a las fechas de celebración nacional como el 25 de mayo, programas de actos escolares y anécdotas de celebraciones patrias en las escuelas, entre otras. Queremos detenernos en una de las reseñas de programas que recopila el autor, sobre los temas tratados en la conmemoración del 25 de mayo en una escuela nocturna que atendía a niños pobres, cómo en el programa para grado primero una maestra comentaba, entre otras aspectos: “Destiné una de las clases de lectura, a lecturas patrióticas, anécdotas históricas sobre el valor de nuestros soldados, etc. Debiendo tener lugar en la noche del 23 la exhibición de vistas patrióticas y estando a mi cargo la explicación del monumento a Falucho, conté a los alumnos la acción del valiente soldado. Hice algunas consideraciones respecto a ser héroes ignorados y a la ingratitud nacional” (Vallejo, 1907, p. 211).

En uno de los discursos recopilados por el autor, se incluye la conferencia que dictó a sus estudiantes de la escuela normal el alumno del curso superior del profesorado Santiago Etchmendi, donde les hablaba de la bandera argentina, de los héroes de mayo y en un apartado manifestaba a los estudiantes lo siguiente: “Tendamos siempre, niños, a conservar el recuerdo de sus glorias. Veamos siempre en ella el patriotismo de Belgrano, el genio de San Martín, el heroísmo de Falucho. No la olvidemos jamás, y en los días dedicados a rememorar sus glorias, entonemos con fuerza y entusiasmo el himno de sus triunfos” (Vallejo, 1907, p. 46).

Pero a lo largo de la historia Argentina del siglo XX, la revista *La Obra* también tuvo un protagonismo importante en la generación de propuestas para la organización de las efemérides patrias. Fundada en 1921, con vigencia hasta la actualidad, esta revista contaba con una edición quincenal en la cual se incluían diversas propuestas para el desarrollo curricular, actividades para llevar a cabo los actos escolares, además de presentar sugerencias para el trabajo diario en el aula y difundir normativas vigentes, entre otras (Andreoli y Picco, 1998). La revista llegó a gran cantidad de docentes, al plantearles discusiones acerca de la práctica escolar, reivindicaciones gremiales, lineamientos sobre qué y cómo hacer el trabajo en el aula, estrategias didácticas para cada grado escolar; asimismo, cuestionó el trabajo rutinario en el aula e invitó a los docentes a impulsar transformaciones de la práctica escolar; de este modo: “podría suponerse que los maestros lectores fueron históricamente construidos por múltiples y sucesivas lecturas, entre las que *La Obra*, dado el peso que tuvo entre el magisterio argentino y su continuidad, sobresale por sus aportes a la cultura de los enseñantes y a la configuración de una comunidad de interpretación y sensibilidad (Finocchio, 2007, p. 208).

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

Nota: La enseñanza deberá hacerse con el auxilio de retratos, fotograbados, láminas, planos e ilustraciones pictóricas, y los tipos, cuadros y escenas que se elijan en este período preparatorio como temas de lecciones deberán ser dramáticos y legendarios, a fin de que la acción resulte viva, concreta y personal.

Con referencia a las lecciones sobre Buenos Aires antiguo, el maestro no tratará ningún asunto de los mencionados en el programa, si no dispone de la ilustración necesaria.

Tomado de revista *La Obra* núm. 228. Mayo 10 de 1933, p. 211.

Dramatización:

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

Tomado de revista *La Obra* núm. 276. Mayo 10 de 1936, p. 211.

A partir de 1932 vemos una marcada inclusión de los negros en las actividades propuestas. La revista sostenía, por ejemplo, que era necesario que los chicos vivenciaran la Revolución de Mayo, de manera que, si se pretendía hacer vivir la historia patria, había que emplear todos los medios y recursos didácticos que hicieran posible que los chicos se apropiaran de los sentidos conferidos a la fiesta de mayo, o el cumpleaños de la patria, como continuamente aludía la revista. De hecho, en la edición de mayo de 1935 la revista advierte que “la inclusión del tema *Tipos de Antaño*, en este asunto, responde a la intención de proporcionar a los niños una idea previa sobre el ambiente en el cual se desarrolló el drama de la Revolución [...] *una dama, un caballero, el negro del farol, un guacho, un soldado*, etc. [...] que puedan servir para reconstruir el ambiente histórico de la época revolucionaria” (*La Obra*, Núm. 260, 1933, p. 207)⁵.

Los negros o el personaje del negro son incluidos para “reconstruir el ambiente histórico de la época” de manera que aparece como un elemento decorativo o marcador de una época específica, sumado a la intención de facilitar la comprensión del contexto histórico por parte de los chicos. Así, la inclusión del mismo o los usos de su representación en la escuela respondieron a una necesidad de didactizar la revolución, en un contexto en el cual la revista *La Obra*

estaba proponiendo diversos caminos de renovación de las prácticas pedagógicas de la Argentina.

Con la revista *La Obra* se va abonando el terreno para la incorporación de dramatizaciones sobre la población negra al interior de las aulas; de igual modo, contribuyó a ir armando el repertorio de actividades en las que este personaje se representa en las efemérides escolares, así como la gramática de las efemérides en el aula.

Roles como los que hoy cumplen las revistas de Ediba en la construcción de actividades y propuestas de trabajo en el aula fueron asumidos antes –con un marcado interés de transformación pedagógica bajo los postulados de la escuela nueva– por la revista *La Obra*: en la edición del 25 de mayo de 1933, la revista sugería algunas dramatizaciones posibles, precisamente porque consideraba que este recurso didáctico era eficaz para afianzar conceptos, “justamente, las dramatizaciones sirven con eficacia el anhelo de rectificar conceptos erróneos y demostrar que las ideas de difícil comprensión teórica, se hacen asequibles a todos los entendimientos cuando a la palabra se unen el gesto, el movimiento y el panorama, completando su valor expresivo” (*Revista La Obra*, 25 de mayo de 1933, p. 259).

A continuación citaremos algunas de las dramatizaciones sugeridas por la revista en roles asumidos por los negros:

5 Texto original sin negrillas

1. "El carretero en el camino: picanea, silba, canta, descansa, churrasquea, etc. Llegada de la carrera a Miserere.
2. *El sereno por la noche en la ciudad* canturrea la hora que suena en el reloj del cabildo; anuncia el tiempo y ahuyenta a las "ánimas".
3. El vendedor de comestibles en la Recova: *¡Empanadas calientes! Quien las come se quema los dientes*" (*La Obra*, núm. 229, 1933, p. 259)⁶.

La revista consideraba necesario promover la información de los alumnos sobre los sucesos de la Revolución de Mayo, además de establecer que la historia en las aulas debía estar encaminada a "*despertar, fomentar y robustecer el sentimiento patriótico (propósito principal en los grados primarios)*" ya que "ninguna otra disciplina escolar se presta tanto como la historia para cultivar el sentido del bien, la conducta moral, que es el objetivo que debe alcanzar la escuela" (*La Obra*, núm. 228, 1933, p. 210). De ahí que citaba: "Trataremos de reconstruir con siluetas, láminas y dibujos la Plaza de la Victoria el día 25, las principales escenas y episodios, el aspecto en conjunto, la entusiasta multitud en la que se confundían aristócratas, hacendados, comerciantes, hombres modestos, campesinos, hombres de color" (*La Obra*, núm. 277, 1936, p. 266).

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

Posteriormente ingresan a la casa la señora Peña y varias de sus amigas, y muy entusiasmadas le dicen al Coronel "¡la patria lo necesita, para que la salve! ¡Ya ve lo que quiere el pueblo! Y Vd. Con los patricios, con nuestros esposos, con nuestros hijos, hermanos.... y amigos, ¡echará la primera piedra de nuestra libertad!". Es así como Pepa muy entusiasmada dice "¡Viva! ¡Vivan los patricios! ¡Abajo el Virrey!". Pepa tomó las manos de Ramona, formó un ronda, la otra asombrada se deja llevar por Pepa quien grita "¡Vivan, vivan los patriotas!, (...) ¡Viva la libertad!... Ramona y Pepa juntas ¡Viva la libertad!" (*La Obra*, 1940, p. 154).

6 Texto original sin negrillas.

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



Imágenes tomadas de Revista *Billiken*, 20 de mayo de 1940, año 2, núm. 1070, pp. 3-4.

Con las ganas que tenía de la cinta, Benita descubre que la virgen tenía un manto de los mismos colores y decide cortar un pedazo de tela y hacerse un moño. Cuando la patrona regresa, grita al descubrir que le falta un pedazo de tela a la virgen, y finalmente, al reunirse todos, Benita debe explicar lo sucedido. El patrón, llamado don Miguel, le dio su escarapela y le dijo “vamos, no llores Benita... Dios, que todo lo ve, sabe que tu intención ha sido buena. Toma, aquí tienes mi escarapela... Es una de las que a ti te gustaban (...) y ahora dame la tuya y se la pondremos a la virgen, también Nuestra señora ha de ser patriota” (*Billiken*, 1940, p. 3).

Ambos relatos, además de tener en común diálogos en los que participan mujeres negras, van contribuyendo a narrar y sostener el relato que hoy sigue vigente en las aulas: la revolución es producto de la acción de determinados hombres de la élite porteña que se reunieron en el cabildo; los negros son sólo espectadores, que a lo sumo observaron en la plaza, como aparentemente pudo haberlo hecho la amiga de la madre de Benita (quizá porque trabajaba en la plaza) o estuvieron en las casas de sus patrones comentando el suceso.

Ramona y Pepa se muestran celebrando un “¡Viva la libertad!”, relato que es a la vez confuso a juzgar por la población infantil a la que estaba dirigido; los negros estuvieron ahí y se beneficiaron de la libertad. Hacen parte de un relato mítico que soslaya la condición de subalternidad a la que siguió sometida la población negra. Estos relatos de alguna manera contribuyen a desencadenar un discurso en los niños, en las aulas, o reproducen el que está instalado en un momento determinado; en todo caso, van generando construcciones discursivas en torno al lugar ocupado y jugado por los negros en este proceso. A menudo el papel de los negros en los acontecimientos que generaron la Revolución de Mayo de 1810 aparece reducido al rol de espectadores, como parte del pueblo que se encontraba en la plaza escuchando lo sucedido. Esta es la visión que prima dentro del relato celebrado hoy en las escuelas y en la memoria colectiva argentina.

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

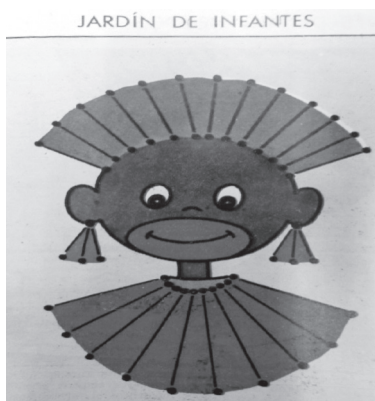




Tomado de revista *Billiken*, núm. 1222, año 24, abril 19 de 1943, p. 27.

Allí aparecen marcados personajes de la vida colonial, las damas y señoras de sociedad y las mujeres negras en ventas ambulantes o en oficios.

Además se encuentran otro tipo de imágenes como éstas:



Actividad de bordado. Tomada de *Billiken*, mayo 16 de 1960, núm. 2105, p. 29.



En esta última imagen, la madre de Cristina le cuenta que en la época de la revolución las criadas preparaban dulces y se dan indicaciones para que los niños los preparen (Tomada de *Billiken*, núm. 2105, mayo 16 de 1960, p. 10).

Aquí es importante resaltar el rol que van cumpliendo las revistas en la configuración del orden escolar y sus rituales; en la construcción de una gramática escolar vinculada a los festejos patrios que, como lo venimos discutiendo, estuvo asociada

al interés de renovación de las prácticas educativas defendido por la revista *La Obra*, en una constante confrontación con los escenarios propuestos por la revista *El Monitor de la Educación Común*. Si bien desde el Estado se fueron gestando programas para las efemérides patrias y se institucionalizó la presencia del negro en las mismas (a través de la figura de Falucho, como lo mostramos), habría que admitir los matices y las fisuras de “la impresión de que en la educación todo lo hizo una generación, y que todo lo hizo el Estado” (Finocchio, 2009, p. 35). Revistas como *La Obra* y *Billiken* fueron configurando e introduciendo actividades y propósitos de las efemérides y, con ello, la tradicional incorporación de los negros en esta conmemoración.

Por otro lado, sería importante resaltar que la escuela también fue produciendo el personaje del negro en los actos escolares del 25 de mayo. La escuela no es sólo la receptora de propuestas que le vienen de afuera; hay algo propio de lo que la escuela produce, hay invención y producción cultural en la escuela. Entonces la construcción del personaje del negro en los actos, da cuenta de la variedad de actividades en las que la escuela lo incorporó desde el ejercicio cotidiano del trabajo docente.

Actividades como cortar figuras, rellenarlas, producir maquetas y dramatizaciones, entre otras, que forman parte del trabajo cotidiano de la escuela son los procedimientos empíricos del “hacer” y con los cuales se construyó, se fue armando un personaje. En otras palabras, la cultura escolar también produce una cultura específica, tiene un carácter creativo muy poco valorizado (Chervel, 1990) y no es sólo el derivado de saberes que circulan por fuera de ella.

Con la celebración de la efeméride del 25 de mayo, se construye lo que Eliécer denomina la “gramática patriótica” (2005), que alude a la conformación de espacios-tiempos y determinadas formas de hacer que se van institucionalizando en las escuelas. Por ejemplo, los actos incorporan la imagen del negro de manera frecuente; esta celebración se puebla de negros, y se constituye casi que el único momento en que circulan tantas imágenes, representaciones e ilustraciones de negros en el espacio escolar. Para esto la escuela produce un personaje negro que es visible a través de su cuerpo, la forma de vestir, los oficios desempeñados y los pregones enunciados. Los trajes o prendas que utilizan los chicos para representarlo son vistosos, coloridos y remiten a los oficios realizados por éstos 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. A grandes rasgos, 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 mota⁷ en un elemento fundamental para crear y representar el personaje.

Así pues, el discurso escolar adapta determinadas características asociadas a las prácticas y actividades de los negros y las exhibe en un contexto específico; 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 anterior nos remite a la escenificación que las élites hicieron del negro en los carnavales de 1869. En estos carnavales el negro fue producido, escenificado en un personaje, de ahí que nos parece importante detenernos en esta escenificación del “falso negro” de 1869, dado que nos permite rastrear los orígenes de una práctica que hoy se mantiene en las escuelas: la producción folklórica y estereotipada del negro, la cual pareciera tener un antecedente importante en estas comparsas de las últimas décadas del siglo XIX.

El negro fabricado: las comparsas de blancos pintados de negros

A partir de 1869 los negros, pardos y mulatos, adoptan la comparsa como modelo asociativo de participación en el carnaval, al tiempo que sus tradicionales asociaciones estaban declinando⁸. El carnaval hizo posible un lugar en el espacio público para los afroargentinos, quienes se encontraban cada vez más marginados por el gran flujo de inmigrantes europeos, atraídos a través de incentivos a las provincias de Argentina (Frigerio, 2001). De ahí que muchas de las comparsas eran también utilizadas por los negros para quejarse o denunciar la pérdida de sus oficios. Aunque el carnaval contaba con la participación de diferentes clases sociales y grupos étnicos “la integración multiétnica no hubiera sido completa si no se hubiese contado con la presencia de la todavía numerosa población negra en la ciudad” (Chamosa, 2003, p. 122).

En ese año (1869), aparece en el carnaval de Buenos Aires una comparsa constituida por jóvenes blancos porteños de la élite, titulada “Los Negros”. Un elemento de este grupo que llamaba la atención,

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

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

además de que sus miembros eran jóvenes de la élite, era que sus integrantes introdujeron la práctica de pintarse la cara de negro e imitaban los candombes de los negros (Chamosa, 2003); aparecieron disfrazados en una parodia de las comparsas de los negros a partir del estereotipo de “candombero”, con el rostro y otras partes del cuerpo tiznados.

En los escritos de Ernesto Barreda, cuyo padre participó de las fiestas, puede leerse la asociación:

“Los Negros”, pese a la sugestión “Mozambique”, vestían un uniforme militar de líneas húngaras, compuesto de pantalón blanco, casaca celeste y gorra con visera, todo del mejor paño. No formar parte de aquella sociedad era estar excluido de distinción y mérito (...) ostentaban un apodo a manera de título, tomado de las funciones o bribonadas de los negros auténticos. Uno figuraba como “el negro de los pasteles”, y otro dictaba seriamente sus resoluciones firmando “el negro candombero”, con sello y todo. Pero había quien se conformaba con el remoquete de “el negrillo bozal”, travieso y escurridizo muchachito de los mandados, que a cada rato respondía: “No señora; yo soy güeno, no digo mentilas”; y no faltaba el resabiado “negro trompeta”, costal de tretas y bufonadas, hediendo a caña y fumador de chamico. Mi padre revestía la dignidad del “negro viejo”, cansado ayo de los niños, aconsejador y refranero. Tenía su canción propia y los privilegios de su edad. (Puccia, 1974, p. 46).

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

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

El Lince, 20 y 21 de febrero de 1869, citado por Sánchez y otros (2006, p. 137).

"Una negra y un negrito
Se pusieron a jugar.
Él haciéndose el travieso
Y ella, la disimulá".
"¡Ay! déjame, Pachinguito,
¡Ay! déjame, por piedad.
Que si mamá nos mira,
Que si te ve mamá..."

Puccia (1974, p. 47).

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

Las comparsas de "los falsos negros" surgen en un contexto en cual la población negra se había reducido por diversos procesos que no detallaremos aquí⁹, de manera que la representación del negro en la fiesta es quizá una manera de anunciar que la presencia negra ya no era significativa en la sociedad y que sólo ese negro "construido" podía seguir participando de la fiesta (Sánchez, 2006). Se toma el *candombe*, dado que fue siempre un importante elemento que identificaba los negros en la Argentina, y se lo introduce en una escenificación colectiva a partir de una serie de estereotipos que reflejan la lectura que los sectores hegemónicos habían construido sobre el negro. Otra interpretación podría orientarnos a pensar que a partir de dicha representación se va configurando un

9 Para una ampliación de las razones que explican la disminución de la población negra, véase la tesis de Maestría de mi autoría: Ocoró Loango, Anny. "Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Buenos Aires, Argentina, 2010. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

imaginario social creador de nuevos significados; el negro es un personaje al que podemos imitar, al que podemos representar porque ya no está¹⁰; es un modo de representar la otredad, de caricaturizarla y divertirse a través suyo. Los rasgos físicos de los negros son exacerbados, se emulan sus movimientos, danzas, vestimenta y se produce una parodización en la forma de hablar, tanto en su semántica como en su fonética¹⁰. Dicha práctica de imitar los *candombes* porteños se extendió hacia jóvenes de diferentes procedencias sociales, hasta llegar a ser parte del sello de la celebración del carnaval¹¹.

Posteriormente, se generalizó el uso del disfraz de negro en la ciudad (Geler, 2008). Fue común de ahí en adelante comprar máscaras de negros para participar del carnaval, lo cual nos confirma la existencia del estereotipo del negro. En la revista *Caras y Caretas* de 1901 se publica un cuento de Fray Mocho (titulado "Cosa de negros"): allí un blanco disfrazado de negro y un afroargentino conversan. En este diálogo uno de los personajes plantea la falta de suerte de los negros y se lamenta de su condición. En esta narrativa está presente la jerarquización racial existente en la Argentina, ligada a la baja condición social de los negros; "¡Mire que se necesita pecho *pa'* creer que un negro puede ser suertudo en algo, y cuanto más en amores...! Si no hay bicho más *desgraciao* que el negro, compañero". El término "bicho más *desgraciao que'l negro*" somete al negro a una condición subvalorada, ligada a una naturalización de una condición de desgracia. Por esta razón no podemos entender este diálogo como una simple expresión caricaturesca, sino que también nos informa acerca de los discursos y las prácticas presentes en ese momento histórico. Discursos que hacían parte del régimen de poder que ubica a los negros en condición de servilismo, objeto de imitación, pero a su vez de exclusión.

Estamos hablando de 1901, en donde ya la Argentina "celebraba", por lo menos desde los gestores del proyecto hegemónico de nación, la disminución de la población negra. Llama la atención además que el primer elemento para entablar el diálogo apela al color de la piel; subraya la diferencia racial: "¿*usté's* moreno en *deveras* o es *disfrazaos* como yo no más?". El blanco se ha disfrazado de negro ya que piensa que

10 "No solamente tergiversaron la música y la danza, sino que también lo hicieron con las ropas y la lengua africana, formando en conjunto, un *candombe* de *chacota*." (Coria, 1997, p. 97).

11 Milita Alfaro (1998) muestra que la práctica de los blancos con la cara tiznada, parodiando los movimientos y demás prácticas de los negros, también existió en Uruguay pero estuvo asociado, según la autora, al éxito masivo que alcanzaron las comparsas de los negros en los carnavales de entonces.

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

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

Si bien los candombes tradicionales de los negros existían, aunque no necesariamente florecían, eran practicados por negros de ascendencia africana y se diferenciaban de los asumidos por los blancos pintados, que imitaban su música y su danza, más no daban cuenta del ritual asociado a esta práctica cultural de los negros. Otros negros, por su parte, manifestaban resistencia a la moda de los falsos negros y las sociedades musicales, al defender las prácticas tradicionales del candombe. El mismo Jorge Mitre entrevista en 1902 a cuatro mujeres negras ancianas, quienes conservaban en su casa emblemas e instrumentos musicales que representaban a la nación Banguela y comentaban: “en 1870, antes de la peste grande, los mozos bien comenzaron a vestirse de morenos, imitando hasta nuestro modo de hablar [...] ya no tuvimos más remedio que encerrarnos en nuestras casas, porque éramos pobres y nos daba vergüenza”. En otra parte de la entrevista agrega: “después, señor, no quedó gringo en la ciudad que no se disfrazara de

Banguela haciendo unos bailes con morisquetas que eran una verdadera ridiculez” [Figarillo (seudónimo de Jorge Mitre), *Caras y caretas*, 1902, citado por Chamosa, 2003, p. 125).

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

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

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

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

A modo de conclusión

Hemos planteado que el proceso de construcción de la nacionalidad argentina se perfiló en el marco de las tensiones con los inmigrantes y con una clara exclu-

sión de negros e indígenas del imaginario de nación, así como lo concibió el proyecto hegemónico de europeización de la argentina presente en la generación del 37. En este contexto de negación/construcción de otredades puede emerger ese “nosotros argentino”. Así, entonces, la nueva nación encaminada hacia el progreso y el desarrollo surgía en tanto enfatizaba la temprana desaparición de la población negra (sumado al aniquilamiento de muchos indígenas) para sellar los cimientos de la hegemónica blanquedad argentina.

Esta urgencia de argentinizar a los inmigrantes y de la consolidación de un modelo de nación blanca, civilizada y europea, lleva a la implementación de dispositivos de construcción de la nacionalidad como las fiestas patrias. Esto bajo la intención de construir un pasado colectivo como mito fundacional de la nación que detuviese la disgregación cultural que amenazaba al país. Se construye además el relato de Mayo como un episodio colectivo en el cual todos participaron (Di Meglio, 2006). La escuela acompañó este mandato y fue instaurando ritualizaciones del espacio escolar, instaurando formas de narrar la nación y de construirla discursivamente. En efecto, las revistas *Ediba* (1990), *El Monitor de la Educación* y *La Obra*, con gran incidencia en las prácticas escolares, contribuyen a delimitar una representación subalterna de la negritud. Llama la atención que entre la emergencia del negro Falucho y la renovación de las prácticas pedagógicas propuestas por la revista *La Obra*, el negro es visibilizado de formas diferentes; el negro pasa de una visibilización heroica a una visibilización más periférica, estereotipada y decorativa. Una estereotipia que ya desde 1869 las élites habían contribuido a configurar.

La introducción de estos nuevos personajes negros, propuestos por la revista *La Obra*, pretendía posiblemente un intento por romper con la figura de Falucho, quizá bastante difundida y agotada. De acuerdo con esto, habría una supuesta evolución en el relato identitario que pasa de la figura negativa y muerta de Falucho a una figura jocosa y relativamente positiva, pero que también podría ser interpretada como una forma de pasar del panteón al estante de lo decorativo. Mientras la figura de Falucho establecía una conexión entre los negros y la independencia, aún cuando estuviese edificada desde un panteón que sólo mira al pasado, los “nuevos” negros del estante decorativo aparecen más marginales a los sucesos de la independencia; simplemente integran el pueblo que celebra los sucesos desarrollados por otros.

Finalmente, conviene enfatizar que las naciones no sólo se construyen a partir de lo que necesita ser recordado sino también de lo que se ha olvidado y lo que necesitaba ser olvidado. En otras palabras, la nación sería “un constructo que trae consigo la necesidad de *olvido* de sus fisuras internas y los antagonismos que tuvieron lugar en su desarrollo histórico” (Eliécer, 2005, p. 30). De ahí que los actos o efemérides no son sólo memoria sino también la condensación de olvidos; memoria colectiva que cristalizó a los negros como personajes pintorescos, marginales a los episodios de Mayo y como parte de un pasado remoto.

Bibliografía

- Alfaro, M. (1998), *Carnaval, una historia social de Montevideo desde la perspectiva a la fiesta*. Capítulos 1 y 2, Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce.
- Andrews, G. R. (1989), *Los afroargentinos de Buenos Aires. (Aquí mismo y hace tiempo)*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones de la Flor.
- Amuchástegui, M. (1995), Los rituales patrióticos en la escuela pública, en: Puiggrós, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Galerna.
- Amuchástegui, M. (1999), Escolaridad y rituales, en: Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Argentina, Santillana.
- _____(2005), El orden escolar y sus rituales, en: *Textos para pensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia de nuestra escuela*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Santillana, pp. 59-77.
- Bertoni, L. A. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- Bhaba, H. (2000), Narrando la nación, en: Fernández Bravo, Á., *La invención de la nación*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Manantial.
- _____. (2002), *El lugar de la cultura*, Capítulos 2 y 3, Buenos Aires, Argentina, Editorial Manantial.
- Bourdieu P. (1970), *La reproducción*, México, Editorial Fontamara.
- Castro, G. S. (2005), Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, en: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- Chamosa, O. (2003), Lúbolos, Tenorios y Moreiras: reforma liberal y cultura popular en el carnaval de Buenos Aires de la segunda mitad del siglo XIX, en: Sábado, H. y Lettieri, A. (comp.), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Chatterjee, P. (2008), *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI editores.
- Coria, J. C. (1997), *Pasado y presente de los negros en Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina, Editorial J. A. Roca.
- Di Meglio, G. (2006), *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el Rosismo*, Buenos Aires, Argentina, Prometeo Libros.
- Eliezer, M. (2006), *La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis*, [tesis de maestría], Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Faué, M. E. (2006), Blanquitud y negritud en los registros literarios rioplatenses, en: Maronese, L. (comp.), *Temas de Patrimonio Cultural 16. Buenos Aires Negra. Identidad y cultura*, Buenos Aires, Argentina, Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la ciudad de Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2007), *Del quiosco al aula: lecturas docentes. Programa Argentina* [tesis doctoral], Buenos Aires, Argentina, FLACSO.
- Frigerio, A. (2006), “Negros” y “Blancos” en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales, en: *Temas de Patrimonio Cultural 16, Buenos Aires Negra, Identidad y cultura*, Buenos Aires, Argentina, Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la ciudad de Buenos Aires.
- Frigerio, A. (1993), El candombe argentino: crónica de una muerte anunciada, en: *Revista de Investigaciones Folklóricas 8*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, pp. 50-60.
- Garavaglia, J. C. (2000), A la nación por la fiesta: las Fiestas Mayas en el origen de la nación en el Plata, en: *Boletín del Instituto de historia argentina y americana*, Dr. Emilio Ravignani, Tercera serie, segundo semestre, Buenos Aires, Argentina, núm. 22.
- Geler, L. (2008), *¿Otros argentinos?, afrodescendientes porteños y la construcción de la nación Argentina entre 1873 y 1882*, [tesis de doctorado], Departamento de Antropología e Historia Cultural de América y de África, Universidad de Barcelona, Barcelona, España, pp. 29-49, 256-287.
- Gómez, M. V. (2001), Apuntes para una historia de las instituciones negras en la Argentina, en: Picotti, D. (comp.), *El negro en la Argentina. Presencia y negación*, Buenos Aires, Argentina, Editores de América Latina.
- Gómez M. (noviembre, 2007), Entrevista en la *Revista de Cultura Ñ* del diario El Clarín, núm. 216, Buenos Aires, Argentina.
- Grimson, A. y Amati, M. (2007), La nación escenificada por el estado. Una comparación de rituales patrios, en: Grimson, A. (comp.), *Pasiones Nacionales*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Edhasa.
- Olorón, C. (2000), *Imágenes de los rituales escolares*. En: Girtz, S. (2000), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Argentina, Santillana.
- Puccia, E. (1974), *Breve historia del Carnaval Porteño*, Buenos Aires, Cuadernos de Buenos Aires, núm. 46, Municipalidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, D., Andruchow, M., Costa, M. E. y Cordero, S. (2006), El Carnaval de los “blancos negros”, en: Maronese, L. (comp.), *Temas de Patrimonio Cultural 16, Buenos Aires Negra. Identidad y Cultura*, Buenos Aires, Argentina, Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la ciudad de Buenos Aires.
- Segato, R. (1998), *Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global*, en: Serie Antropología, Universidad de Brasilia, Brasil, núm. 234.
- Scarzanella, E. (1999), *Ni gringos, ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en Argentina 1890-194*, Argentina, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Sarmiento, D. F. (1845 - 1990), *Facundo. Civilización y Barbarie*, Madrid, Cátedra, 1990.
- Solomianski, A. (2003), *Identidades secretas: la negritud argentina*, Buenos Aires, Argentina, Beatriz Viterbo Editora.
- Tenti, M. M. (2007), *Escuela y centenario en el caso de Santiago del Estero. Trabajo y sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, núm. 9, vol. IX, Santiago del Estero, Argentina.

- Tedesco, J. C. (1994), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Capítulos 1 y 2, Buenos Aires, Argentina, Centro Editor de América Latina.
- Vallescos, R. (1907), *Las fiestas patrias: tratado de la preparación y ejecución de los actos cívicos en las escuelas de la República*, Buenos Aires, Argentina, Editor Taller Gráfico Solá y Franco.
- Yao, J. A. (2002), *Negros en Argentina: integración e identidad*. Revue Électronique de Civilisation Contemporaine - EUROPE/AMÉRIQUES, disponible en [http:// www.univ-brest.fr/amnis](http://www.univ-brest.fr/amnis)
- Revista *El monitor* 1887-1902.
- Revista *La obra*, mayo 10 de 1936, tomo XVI, núm. 5, año XVI, núm. 276.
- Revista *La obra*. Tomo XX, núm. 4 mayo 10 de 1940, año XX, núm. 339.
- Revista *La obra*. Tomo XVI, núm. 6, mayo 25 de 1936, año XVI, núm. 277.
- Revista *La obra*. Tomo XIII, núm. 6, año XIII, núm. 229.
- Revista *La obra*. Tomo XV, núm. 5, año XV, núm. 260.
- Revista *La obra*. Tomo XIII, núm. 5, año XIII, núm. 228.
- Revista *La obra*. Tomo XII, núm. 5, año XII, núm. 212.
- Revista *Caras y Caretas* 1898-1905.
- Revista *Billiken*, 1940-1960.
- Revistas *Maestra de primer ciclo*, Ediba, 2009.