

## **Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente**

**Marisa Massone<sup>1</sup>**

**Manuel M. Muñiz<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina

**RESUMEN – Esclavitud y Afrodescendientes: sobre una propuesta de formación docente.** Este artículo buscará reflexionar sobre una serie de experiencias en las cuales se ha abordado con maestros de escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires las ideas sobre la esclavitud y los afrodescendientes en la época colonial y durante las guerras por la independencia. Se realiza un *racconto* de las representaciones que han circulado sobre estos temas en actos escolares, textos curriculares y materiales educativos. Luego el trabajo indaga sobre una experiencia de formación en la que se propuso cuestionar esas tradiciones a partir de la producción de secuencias didácticas que consideraran una enseñanza multisensorial. Así, los docentes se apropiaron de los nuevos saberes y fueron protagonistas de la construcción curricular.

**Palabras-clave: Esclavitud. Afrodescendientes. Argentina. Escuela Primaria. Formación Docente.**

**ABSTRACT – Slavery and Afro-descendants: a proposal for teacher training.** This article will seek to reflect on a series of experiences with elementary school teachers from the city of Buenos Aires concerning ideas on slavery and Afro-descendants in the colonial period and during the wars for independence. It is an account of representations that have circulated on these topics in school events, textbooks and instructional materials. Next, the paper focuses on an educational experience aimed at the questioning of those traditions from the production of didactic sequences that considered a multisensory teaching. Thus, teachers appropriated the new knowledge and were protagonists of the curriculum development.

**Keywords: Slavery. Afro-descendants. Argentina. Elementary School. Teacher Training.**

El negro, oteado cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido, entre las olas y las fieras.  
José Martí, *Nuestra América* (1891).

## Introducción

Toda sociedad construye sus mitos. En un texto ya clásico, Roland Barthes advertía que:

El mito es un habla elegida por la historia: no surge de la naturaleza de las cosas. Este habla es un mensaje y, por lo tanto, no necesariamente debe ser oral; puede estar formada de escrituras y representaciones: el discurso escrito, así como la fotografía, el cine, el reportaje, el deporte, los espectáculos, la publicidad, todo puede servir de soporte para el habla mítica (Barthes, 1999, p. 200).

Esta multiplicidad de *soportes* que plantea el análisis barthesiano permite pensar los modos en los cuales la cultura escolar es un receptáculo de diversas representaciones, muchas de las cuales pueden no ser problematizadas durante largo tiempo.

Sobre los esclavos y afrodescendientes se han forjado en la Argentina diversas imágenes estereotipadas de altísima pregnancia. Varios autores han analizado ejemplos de aseveraciones que todavía hoy circulan: “en la Argentina no hay racismo porque no hay negros”, “todos los negros han desaparecido”, o bien que “los argentinos descendemos de los barcos”, haciendo alusión a la altísima proporción de inmigración europea y a la supuesta inexistencia de una población con un pasado africano significativo en nuestro país (Andrews, 1989; Schávelzon, 2003; Ocoró Loango, 2009; Geler, 2011; Grimson, 2013). No es aquí el lugar para reconstruir toda la historia de ese imaginario, pero podría rastrearse desde el Sarmiento de *Conflictos y armonías de las razas en América* (1883), quien señalaba que la acción de la naturaleza estaba haciendo desaparecer a la “raza negra” y que “en veinte años más, será preciso ir al Brasil para verlos en toda la pureza” (Sarmiento, 1883, p. 39); o bien, en 1905, el sociólogo positivista Carlos Octavio Bunge celebraba que el alcoholismo, la viruela y la tuberculosis hayan logrado diezmar a la población indígena y africana de la provincia de Buenos Aires (Terán, 2008).

Pese a todo, también se fue entretejiendo una suerte de *feliz leyenda* sobre el pasado africano en la etapa colonial. Una inflexión de ella refería a que, particularmente en Buenos Aires, a comparación de experiencias como las plantaciones de otros espacios americanos, el esclavo fue “bien tratado”, e incluso era un integrante, si bien subordinado, de muchas familias de las elites porteñas del siglo XIX. En un texto de tinte retrospectivo publicado en 1881, José Antonio Wilde recordaba que eran excepcionales los amos que maltrataban a sus esclavos y que, en general, los negros eran considerados con “verdadero cariño” (Wilde, 1960, p. 116).

En la escuela primaria, el pasado afro suele emerger esporádicamente: como ampliaremos más adelante, en las conmemoraciones del 25 de Mayo es acaso el único momento donde lo africano entra en escena en los actos escolares y en el relato nacional (Grimson, 2007). Si bien en los últimos años diversas organizaciones de afrodescendientes (las cuales diferencian aquellos que provienen del tronco colonial, de los vinculados a diferentes procesos migratorios de los siglos XX y XXI) han generado mayor visibilidad a la cuestión en la historia argentina (Tamargo; Maffia, 2014), todavía es notoria la circulación de estos imaginarios y también es evidente una escasez de tratamientos didácticos sobre el tema.

Nos preguntaremos en este artículo de qué modos las instancias de formación docente pueden coadyuvar a revisar y a tensionar estas cuestiones. Se buscará entonces reflexionar sobre una serie de experiencias en las cuales se ha abordado con maestros de escuela primaria de Buenos Aires las ideas sobre la esclavitud y los afrodescendientes en la época colonial y durante las revoluciones y guerras de independencia. En una primera parte realizaremos un *racconto* de las representaciones que, en diversos textos curriculares, materiales educativos y soportes didácticos, han circulado sobre estos temas. Luego, a partir de poner en cuestión esas tradiciones, nuestro trabajo indagará sobre los avatares de una instancia de capacitación en la cual los docentes se apropiaron colaborativamente de los nuevos saberes que allí se construyeron.

Retomaremos aquí las ideas de Benoit Falaize en torno al tratamiento de *cuestiones socialmente vivas* (Falaize, 2014). Una de las condiciones para caracterizar de este modo a diversos temas es que gocen de un interés y una vivacidad en la sociedad. Parecería a primera vista que, salvo entre especialistas u afrodescendientes, la situación de los esclavos de origen africano de hace unos siglos no sería un tópico de discusión cotidiana; no obstante, en los últimos años se han ampliado, incluso con un tratamiento mediático, numerosas situaciones de hiperexplotación laboral llamada “trabajo esclavo” en la industria textil dentro de la Ciudad de Buenos Aires y localidades de su conurbación (Benencia, 2009). Muchos niños que concurren a las escuelas públicas son hijos de trabajadores en esa situación de *esclavitud moderna*.

Una de las hipótesis que recorrerá entonces este artículo es que, para abordar esta *cuestión socialmente viva*, se requiere del planteo de enfoques y lógicas de enseñanza que trasciendan el tratamiento ingenuo de la experiencia de la esclavitud y de los negros durante las etapas colonial y poscolonial. Para ello, buena parte de este trabajo tomará en consideración las formas de escritura de la enseñanza, el acceso y la apropiación a y de diversos materiales didácticos e indagará los modos en los cuales se produce una circulación de ideas sobre el tema dentro de un conjunto de escuelas.

## Una Interpelación al Discurso Pedagógico sobre los Negros

Este trabajo con las escuelas está enmarcado en nuestra tarea como capacitadores-docentes en la Escuela de Capacitación CePA, un espacio nacido en 1984, a la salida de la larga noche de la dictadura, como una apuesta a la democratización cultural y de la escuela. Allí desarrollamos encuentros quincenales con maestros, bibliotecarios y directivos en la modalidad en servicio, esto es, junto al docente en su lugar y horario de trabajo, a partir de criterios de organización flexible y respondiendo a la demanda de directivos de escuelas y supervisiones escolares, con un reconocimiento del contexto institucional que permita construir alternativas de crecimiento profesional descentradas de la perspectiva del *puntaje* y el *ascenso* de y en los cargos docentes. Anclados en el reconocimiento de los modos de aprender del docente y el desafío de transformación de sus prácticas, no sólo como un problema cognitivo, sino también cultural y social cruzado por las particularidades de la cultura escolar, estas líneas parten de un supuesto: los espacios de formación docente no deberían entenderse como lugares de pasaje de soluciones tecnocráticas, sino como un *continuum* entre la experiencia capacitadores-docentes y los marcos en los que los docentes actúan, para así en conjunto reforzar la capacidad de reinención y adaptación<sup>1</sup>.

Nuestra reflexión se origina a partir de una experiencia. A mediados de 2012 la Supervisión Escolar del Distrito Escolar N° 11 de la Ciudad de Buenos Aires solicitó al equipo del Subnúcleo de Ciencias Sociales del Programa *CePA en la escuela* unas jornadas de formación que atendieran específicamente a maestros de 4° y 5° grado de la escuela primaria, puesto que el siguiente año 2013 sería el Bicentenario de la Asamblea General Constituyente. La célebre Asamblea el año XIII, como tradicionalmente figuró en los libros de historia, constituyó un congreso con representantes de buena parte de las provincias del Río de la Plata en medio del proceso de guerra por la revolución iniciada en mayo de 1810, convirtiéndose así en un hito decisivo en el proceso de creación del Estado nacional<sup>2</sup>. Todo esto justificaba el pedido para una preparación destinada a dicha efeméride.

Pues bien, ante esa invitación, como equipo de capacitación planteamos un eje en cierta medida divergente. Partiendo del presupuesto que en la cultura escolar de la escuela primaria las efemérides han dado lugar a una enseñanza y un aprendizaje de la historia ligado al sentido de *lo efímero*<sup>3</sup>, es decir, un saber centrado sólo en recordar aquello que se conmemora y, por tanto, fragmentado, descriptivo y focalizado en diversos acontecimientos descontextualizados y carentes de interrogación y problematización, hemos propuesto centrar la mirada en la esclavitud y el lugar de los afrodescendientes en la época colonial y en las guerras de Independencia. En otras palabras, transmitir que el largo proceso de abolición de la esclavitud en el Río de la Plata, fue mucho más complejo que el mero recitado de una medida aislada, la libertad de vientres – la libertad de los hijos de las esclavas – establecida por la Asamblea del año XIII.

El *negrito* como alegre *vendedor* durante los sucesos de Mayo fue uno de los primeros mitos escolares con el que nos encontramos<sup>4</sup>. Y esto se debió a que entre libros y pantallas, la mesa de preparación y discusión de esta propuesta de formación nos enfrentó a algunos desafíos. En primer lugar, poner en cuestión los *actos o fiestas escolares* del 25 de Mayo como uno de los pocos espacios de la memoria nacional que incluye a la población afrodescendiente (Ocoró, 2014). Históricamente y aún hoy, los escenarios escolares se pueblan de niñas y niños que – tiznados sus rostros – encarnan a los negros de la colonia bailando, o vendiendo empanadas o velas: se generó así una gramática patriótica en la cual “[...] la identidad del negro es construida y anunciada a través del cuerpo (expresado en el baile y los atuendos), el color de la piel, su condición de esclavitud y de lengua [...] [y] la forma jocosa es una característica sobresaliente” (Ocoró, 2014, p. 78). De este modo, señala Anny Ocoró Loango, se reduce el papel de los negros en la revolución de Mayo como un mero espectador, formando parte del mismo pueblo que estaba en la plaza comentando lo sucedido.

En segundo lugar, fue pertinente atender a los modos en los cuales esta representación se articula con la que fue elaborada por los *textos escolares*. Si bien son escasas las investigaciones dedicadas a analizar los modos en que los negros se construyeron históricamente en el contexto argentino, la mayoría coincide en señalar que ha estado casi exclusivamente vinculado con el pasado colonial, asociado a la división por castas de la sociedad de la época y a la esclavitud. Preocupado por la construcción de la nación en los libros de texto publicados entre 1873 y 1930, Cucuzza afirma que el espacio concedido a los negros resulta reducido y en general circunscripto a algunos acontecimientos históricos ejemplares tales como las invasiones inglesas, la Batalla de Ayohuma o el heroísmo del “negro Falucho”<sup>5</sup> (Cucuzza, 2007 en Balsas, 2011). En el mismo sentido y en una investigación realizada con base en el análisis semiótico de imágenes incluidas en las páginas de libros de texto desde la creación del sistema nacional de educación hasta la actualidad, María Soledad Balsas (2011) señala que:

Es posible concluir afirmando que los libros escolares utilizados en la educación obligatoria argentina [...] contribuyeron en gran medida a forjar una visión hegemónica de la identidad nacional que excluye la participación de los negros. Esto se logró fundamentalmente mediante la construcción de su participación social ligada, ante todo, al período colonial. Esta estrategia se mostró, asimismo, particularmente eficaz a los fines de difundir un imaginario dominante mediante el cual los negros fueron tradicionalmente fijados a una condición – primero biológica y luego cultural – de inferioridad.

Y agrega que:

La falta de reconocimiento de participación de los negros en la sociedad argentina contemporánea y su presentación estereotipada a través de la asociación con lo natural,

lo subdesarrollado y lo sucio/feo/impuro, por un lado, y el entretenimiento, la animación y el deporte, por el otro, se mantuvo casi inalterada hasta la actualidad (Balsas, 2011, p. 674).

En tercer lugar, la escuela también ha construido estas representaciones a través del repertorio de actividades de revistas educativas, como tradicionalmente *La Obra*, actualmente en *Maestra de Primer Ciclo o Maestra de Segundo Ciclo*, las revistas de la Editorial Ediba, o publicaciones infantiles de larga data como *Billiken* (Ocoró, 2014). Por su parte, en textos literarios planteados para un público infantil se cotejan aristas del supuesto trato amable que recibían los esclavos en la Buenos Aires colonial. Por caso, en el cuento *El negro Tubúa y la Tomasa* de Pedro Orgambide, un autor con un extenso reconocimiento e incluso exiliado durante la última dictadura militar (1976-1983), se expresa:

Entre las esclavas había una negra que más tarde la conocerían por Tomasa [...]. Don Tubúa y doña Tomasa se casaron.

Pero eso ocurrió después. Antes, fueron a trabajar a casa de don Filemón y doña Catalina. Buena gente. No los trataban mal a sus esclavos, a sus sirvientes. Buena gente don Filemón y doña Catalina. Tomasa cebaba mate. Tomasa cocinaba un pavo. Tubúa cuidaba a los chanchos. No era feo el trabajo. Feo era ser esclavo.

En Brasil, se sabía, los trataban muy mal; les pegaban con el látigo a los esclavos de los cafetales (Orgambide, 2005, p. 4-6).

Por último, caben unas líneas sobre el tratamiento en diversos diseños curriculares. Anclado en un fuerte contenido descriptivo, el Diseño Curricular de Estudios Sociales (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1981) incluye el contenido genérico “[...] la Argentina colonial. Vida social. Formas de vida. Vida política. Vida cultural. Vida religiosa” sugiriendo actividades como enumerar los grupos étnicos de la época, describir las actividades de distintos grupos de la población y describir algunos aspectos de la vida cotidiana de una familia *decente*, recomendando, posteriormente, hacer referencias a españoles, criollos mestizos, mulatos y negros para los niños de cuarto grado. Ya en democracia, el Diseño Curricular de 1986 casi no presenta cambios del tratamiento del tema. Apela a la enseñanza de la época colonial, en términos generales, considerando la población en lo social (grupos sociales y funciones), en lo económico (recursos, actividades, trabajo y desarrollo técnico), en lo cultural (usos y costumbres, valores y creencias, tradiciones) y en lo político (formas de gobierno y grupos de poder) aunque con una mayor densidad conceptual y una reconstrucción a partir de la vida cotidiana. Posteriormente y como parte de las transformaciones curriculares de los años 90, ancladas en reformas de corte académico, el Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica de 1999 establecía un capítulo para cuarto grado denominado *Blancos, negros e indios en la sociedad colonial* que incluía el tratamiento de sus posiciones de acuerdo con su origen étnico y su poder económico apelando al análisis

de pinturas y grabados. Para quinto grado, el capítulo *Tiempos de Revolución y de Guerra* se centra en cómo entonces éstas afectan a hombres, mujeres y niños de distintos grupos sociales, proponiendo la enseñanza por un lado, de la conformación y el mantenimiento de los ejércitos que – implícitamente – puede aludir a los esclavos negros y por otro, de los cambios en las condiciones sociales de las personas, incluyendo el binomio *de súbdito del rey a ciudadano y de esclavo a hombre libre*. Considerando estas transformaciones del currículum oficial y a pesar de los muchos avances que se han logrado en materia de renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales, al comenzar a pensar la capacitación nos hemos topado con que las propuestas del actual Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, prescripto en 2004 y basado en una revisión de aquel Pre Diseño, siguen siendo escasas: el término *esclavo* aparece sólo dos veces en todo aquel texto curricular, como parte del mismo tema vinculado al pasado colonial, aunque se hace una referencia a la influencia de los grupos de origen africano, entre otros, en el idioma, la religión y las costumbres de las sociedades americanas actuales y también al *tráfico negro* en relación con la Revolución Industrial. Por ejemplo, para 4º grado se propone estudiar el “[...] reconocimiento del trabajo indígena y de la presencia de esclavos en América como integrantes centrales de la sociedad colonial” (GCBA, 2004, p. 288). En los contenidos de 5to grado, se alude en general a las consecuencias de las guerras de la independencia la vida de los hombres, mujeres y niños de distintos sectores sociales y luego, de modo particular a la “[...] participación de algunos políticos y militares del período (por ejemplo, Castelli, Belgrano, Artigas, Güemes, Juana Azurduy, O’Higgins, Bolívar) y el proyecto de Independencia de San Martín para Sudamérica” (GCBA, 2004, p. 294) ampliando el listado de la vida gloriosa de los “grandes hombres” partícipes del proceso revolucionario pero sin cuestionar la estructura narrativa de la historia escolar, construida sobre un relato político-militar.

Es por ello que la primera de las decisiones que tomamos a lo largo de las jornadas fue comenzar a trabajar con estos *mitos*: la mayoría de los maestros reconocía ese lugar casi *divertido* del negro en la época colonial, perpetuado a través de diversos objetos propios de la cultura escolar, cuentos y revistas infantiles, revistas educativas, figuritas que engordaban cuadernos y carpetas, diálogos y disfraces en actos escolares, libros de textos o láminas en las paredes del aula. Abordar estas cuestiones posibilitó reflexionar sobre aquellos estratos de sentido común pedagógico que permanecen en la escuela y que no siempre son problematizados, lo cual nos resulta un propósito básico de las instancias de capacitación<sup>6</sup>.

## **El Sentido de las Secuencias Didácticas**

Repensar todas estas sedimentaciones en la enseñanza de la historia es parte de una tarea aún en ciernes. Siguiendo a Isabelino Siede, podríamos mencionar que

Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos (Siede, 2010, p. 270).

Esta metáfora es altamente útil para pensar una clave para esta sección de nuestro artículo: para desarmar los mitos constitutivos de la historia argentina es necesario generar preguntas *potentes* que puedan ser apropiadas por los docentes. Y el otro supuesto que estructura nuestra propuesta se vincula con entender que existe una relación entre los modos en los cuales los docentes plantean las escrituras de la enseñanza y la capacidad de generar propuestas significativas para los niños.

Esto último implica interpelar una tradición arraigada en la cual la planificación anual se ha concebido como práctica de escritura cuasi exclusiva, con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático. Para discutir esta cuestión, propusimos entonces la producción individual o grupal de secuencias didácticas destinada a sus alumnos para llevar al aula el segundo cuatrimestre de la capacitación. Entendiendo al docente como un arquitecto que organiza un recorrido de clases sobre un mismo tema, concebimos a la secuencia didáctica como un entramado de actividades organizado a partir de una/s pregunta/s que movilizan, abren, orientan y desafían lo que se puede pensar a partir de lo que ya se sabe. La producción de una secuencia didáctica invita a los maestros a pensar con voz propia, con los conocimientos y herramientas que cada uno tiene y también en relación con otros sujetos, considerando siempre el carácter político de las preguntas (Siede, 2010). A su vez, las secuencias se constituyen en herramientas orientadoras de la práctica docente, vehículo del diálogo entre docentes y directivos y material de intercambio y construcción de saberes entre docentes, o sea, huellas de la enseñanza. Es así que, otra idea que nos propusimos instalar es que *escribir una secuencia didáctica insume una importante cuota de trabajo docente*, es decir, no puede ser una instancia de rápido cumplimiento frente a pedidos de jerarquías escolares.

El momento inicial se organizó en torno a la idea de *estudiar para enseñar*, esto es, una apuesta a que esta práctica se convierta en el punto de partida de cada propuesta de enseñanza. Compartimos con Serulnicoff y Siede (2010) que un maestro no puede hacer la investigación de base pero tampoco partir sólo de la divulgación de los medios masivos. Entonces, convencidos que “[...] una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos [...] [y que] quien la sugiere debe saber qué es lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quién la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío” (Freire, 1984, p. 47). Así, el ofrecimiento de textos en sentido amplio de una diversa gama (académicos, de divulgación<sup>7</sup>, didácticos, periodísticos, entre otros) renovó la pregunta acerca de *qué lecturas realiza un docente al momento de preparar sus clases*.

Estos materiales permitían inquirir sobre diversos subtemas vinculados a la trata negrera, la esclavitud y los afrodescendientes en la



Buenos Aires colonial para 4º grado de la escuela primaria (niños entre 9 y 10 años), mientras que para 5º grado (niños entre 10 y 11 años), al lento y sinuoso proceso de abolición de la esclavitud en el Río de la Plata y el peso de la participación de los esclavos en las guerras de la independencia. Se posibilitaba así una indagación sobre la supuesta *desaparición* de los negros a lo largo del siglo XIX y XX: siguiendo a Laura Segato podemos plantear que en rigor “[...] la desaparición del negro en la Argentina fue ideológica, cultural y literariamente construida, antes que propiamente demográfica” (Segato, 2007, p. 255). La otra cuestión que poníamos en tensión era ese supuesto *buen trato* que los amos propiciaban a los esclavos.

Para ello fueron decisivos algunos textos producidos por especialistas y que fueron seleccionados para debatir con los maestros. Uno de ellos, el clásico *Los afroargentinos de Buenos Aires* del historiador estadounidense George Andrews. Siguiendo los presupuestos del historiador de la lectura Jean Hébrard (Hébrard, 2000), que refieren a que lo esencial para preparar al lector es no dejarlo embarcarse solo en los libros y que todo conocimiento comienza con una pregunta, estos materiales fueron ofrecidos en medio de un trabajo de *preparación para la lectura sostenida en una pregunta potente*, que dé lugar a la curiosidad y a elementos para discutir (Freire, 2013). Por caso, ante el interrogante *¿de qué trabajaban los esclavos en la época colonial en Buenos Aires?*, uno de los aportes que surgió a partir del libro de Andrews es que es difícil seguir pensando en un “negrito feliz vendiendo empanadas”, cuando éste se veía obligado a entregar al amo casi todo el dinero que ganaba (Andrews, 1989). Otro material académico que posibilitó nuevas entradas fue el interesantísimo *Buenos Aires negra* del arqueólogo argentino Daniel Schávelzon. Uno de los capítulos refiere a la alimentación de los esclavos. Al toparse los docentes con el relato de las negras buscando en el piso de los mataderos aquellas sobras para armar algún tipo de embutido, la idea de un *cariño* de la clase dominante hacia sus esclavos quedaba totalmente desestructurada (Schávelzon, 2003). A su vez, la lectura de otros tramos del libro de Andrews, particularmente los anejos de las historias de vida de esclavos partícipes de las guerras de la independencia permitieron evidenciar dicha participación y, en cierta medida, sacarlos del anonimato. Asimismo, para generar cruces entre esclavitud y cuestión de género, resultaron relevantes los fragmentos de *Las afroargentinas* de la investigadora Marta Goldberg (Goldberg, 2000). Una reflexión se impone aquí: la presencia de textos académicos en manos de maestros de escuela primaria no es algo habitual como insumo para pensar una propuesta de enseñanza.

No obstante, esto permitió afianzar la capacidad de generar *buenas preguntas*. Estudiando el tema, maestros y maestras fueron ensayando, reinventando, recreando, en suma, valiosos pequeños movimientos de sujetos en la tarea de *estudiar para enseñar*. Así, circularon una pluralidad de interrogantes: *¿Cómo era el viaje del esclavo desde África a América?* *¿Quiénes podían comprar esclavos en Buenos Aires?* *¿Cómo era la relación entre amos y esclavos?* *¿Cuándo se abolió la esclavitud en estas tierras?* *¿Sigue existiendo hoy la esclavitud?* *¿Cómo fue el camino de*

*abolición de la esclavitud en el Río de la Plata? o ¿Cómo cambió la vida de los esclavos a partir de las guerras de la independencia? ¿Cuáles fueron las principales causas de la “invisibilización” de la población africana y afrodescendiente en nuestro territorio?*

Por su parte, el tratamiento de lo visual posibilitó nuevos acercamientos para la resolución de estos interrogantes. Si bien la mayoría de los docentes reconoce que a los niños “les gusta mirar imágenes, todo les *entra* por lo visual”, no obstante no siempre preparan herramientas cognitivas y didácticas para *leer* imágenes en las clases de Ciencias Sociales. Coincidimos con Dussel y Gutiérrez, en torno a considerar esta época como “oculocéntrica”, pero a la vez coexistente con “cierta *anorexia de la mirada*, cierta saturación que banaliza aun las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada” (Dussel; Gutiérrez, 2006, p. 11).

En el caso que nos atañe en este artículo, esta necesidad de reconsiderar la *educación de la mirada* se entrelaza con el escaso desarrollo que tiene el trabajo didáctico con las representaciones pictóricas en las clases de Ciencias Sociales. Si se rastrea la producción de acuarelas, litografías, pinturas y demás elementos de la cultura visual de entre fines del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX, se encuentra que en diversos registros aparecen representados constantemente los esclavos y afrodescendientes. Basta con observar, tal como se propuso en el trabajo con los docentes, diferentes obras que van desde la pintura de castas de la etapa tardocolonial, pasando por los *artistas viajeros* como los británicos Emeric Essex Vidal y Richard Adams, hasta los litógrafos como el suizo Hipólito Bacle y su tocayo el francés Moulin, y los primeros pintores argentinos como Prilidiano Pueyrredón.

Una conclusión que se extrae es que la observación y análisis de imágenes requiere de un tiempo didáctico mayor del que usualmente se emplea. Tal como sostiene Gabriela Augustowsky:

En la escuela, aceptamos que la lectura de textos escritos requiere habilidades intelectuales abstractas; por tanto, demanda un aprendizaje y también cierto esfuerzo [...]. En comparación, la observación de imágenes se asume cotidianamente como un proceso más simple y más natural y que no necesita aprendizajes específicos (Augustowsky, 2008, p. 73).

Muchos maestros se apropiaron de una forma de trabajo con las imágenes que requería de una importante densidad de análisis. Retomando aquel aforismo de Aby Warburg, *Der liebe Gott steckt im Detail* (Dios anida en los detalles), el estudio minucioso de cómo eran representados los esclavos y los afrodescendientes en diversas situaciones cotidianas y laborales permitía cotejar toda esa serie de imágenes como un discurso que no escapaba de los esquemas mentales de la época. De este modo, se contemplaba el modo en el cual el relato gráfico de los artistas (quienes en su totalidad eran blancos e incluso extranjeros) reproducía ese lugar *benévolo* de la esclavitud en Buenos Aires.

En cada encuentro, las preguntas se enriquecían a partir de una cuestión del contexto que emergía constantemente en el diálogo: muchas familias de los niños de ese distrito escolar son víctimas del denominado *trabajo esclavo* en talleres clandestinos, a menudo en lugares situados a pocos metros de las escuelas donde trabajábamos<sup>8</sup>. El atroz testimonio de maestras y maestros que relataban el hecho que sus niños a menudo ven a sus padres sólo los fines de semana cuando los dueños de los talleres los dejan salir, involucraba aún más en la importancia ética y política de la significatividad del tema de la historia de la esclavitud y sus efectos. Así, en cada encuentro sucesivo fuimos testigos de cómo maestros y maestras empezaron – parafraseando a Freire – a vivir la/s pregunta/s, vivir la indignación, vivir la curiosidad que las mismas les provocaban. Partiendo de esa curiosidad, nos preparábamos para poner en juego otra *decisión didáctica: escribir la enseñanza*.

Buscamos que los y las maestras encontraran otros vínculos entre escritura y enseñanza. El desarrollo de la secuencia didáctica partía entonces del recorte de un contenido a enseñar, expresado en la pregunta recreada inicialmente, y requería el diseño de un recorrido de actividades para indagar los conocimientos previos, de búsqueda y análisis de información, de registro y comunicación de la información y de sistematización o de cierre, esto es, actividades de lectura y escritura, la selección y lectura de films, pinturas, litografías, grabados, fragmentos del libro de texto, páginas webs o la posibilidad de realizar alguna visita a un museo, entre otras alternativas. Múltiples devoluciones de pares, docentes y capacitadores en encuentros de trabajo presenciales de pequeños grupos y vía correo electrónico – entre cada uno de los encuentros presenciales –, permitieron a cada maestro o grupo de maestros apropiarse del tema a enseñar, en el sentido que lo plantea Roger Chartier (1992), es decir apoderarse para su propio fin de los textos e imágenes fijas y en movimiento, y así, reescribir sus secuencias didácticas.

Presentamos al lector un esbozo de secuencia didáctica elaborada por un maestro de escuela primaria en el marco de esta capacitación. En mayúscula se agregan los comentarios y devoluciones de los docentes-capacitadores.

*¿Cómo cambió la vida de los esclavos a partir de las guerras de la independencia?*

*¿Cuáles fueron las principales causas de la 'desaparición' de la raza negra?*  
EXPLICITAR EL DIÁLOGO CON EL DISEÑO CURRICULAR, TOMANDO BLOQUE, IDEAS BÁSICAS Y ALCANCES DE CONTENIDOS QUE CONSIDERA TU SECUENCIA.

## ETAPA 1

Se les presentará a los alumnos información de los censos de 1778 y de 1887.

Población de Buenos Aires 1778 - Censo Carlos III			
	Población africana	Población total	% población africana sobre total
Ciudad	7.268	24.205	30%
Campaña	1.650	12.925	13%
Jurisdicción	8.918	37.130	24%

El censo llevado a cabo por Juan José de Vértiz y Salcedo en 1778 arrojó resultados muy elevados en las provincias de mayor producción agrícola: el 54 % en la provincia de Santiago del Estero, el 52 % en la provincia de Catamarca, el 46 % en la provincia de Salta, el 44 % en la provincia de Córdoba, el 42 % en la provincia de Tucumán, el 24 % en la provincia de Mendoza, el 20 % en la provincia de La Rioja, el 16 % en la provincia de San Juan, el 13 % en la provincia de Jujuy, el 9 % en la provincia de San Luis. En otras provincias constituían una parte importante de la población. En cuanto a la ciudad de Buenos Aires el mismo censo cifró en 15 719 la cantidad de españoles, 1288 la de mestizos e indios, y de 7268 la de mulatos y negros. SEÑALAR FUENTE. ES DE WIKIPEDIA?

En 1887 el porcentaje oficial de población negra fue computado en un 1,8% del total. EN QUÉ TERRITORIO? PARA TODA LA ARGENTINA?

Luego de presentar y trabajar esta información con los alumnos se les preguntará ¿Por qué creen que disminuyó notablemente la población negra en dicho período. Cada uno de los niños escribirá sus hipótesis en la carpeta para luego compartirla con todo el grupo.

## ETAPA 2

Se verá con los alumnos el film “Revolución”<sup>9</sup>. Luego de ver la película, se podrá trabajar sobre varios temas, pero ahora haremos hincapié en el reclutamiento de soldados para el ejército.

PENSANDO QUE ESTA SECUENCIA LA PODRÍA LEER OTRO DOCENTE, INCLUIR TODAS LAS REFERENCIAS, DIRECTOR Y AÑO DE LA PELÍCULA, POR EJEMPLO. SI PUDIERAS ANOTAR MINUTOS O ESCENAS DONDE PUEDE VERSE EL TEMA DEL RECLUTAMIENTO, MEJOR!

## ETAPA 3

Se verá un video del canal encuentro referido a la Asamblea del año XIII<sup>10</sup>.

[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Noticias/getDetalle?rec\\_id=116119](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Noticias/getDetalle?rec_id=116119)

[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec\\_id=117314](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=117314)

REFERENCIAR QUÉ SE VA A VER? ES UN DOCUMENTAL? UN DOCUMENTAL TELEVISIVO? INSISTO SOBRE ESTO MÁS QUE NADA PORQUE MUCHAS VECES, BAJO EL FORMATO VIDEO, PUEDEN VERSE MUY DISTINTAS COSAS. SE PUEDE APROVECHAR ACÁ TAMBIÉN PARA TRABAJAR CON LOS CHICOS SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE UNA FICCIÓN COMO REVOLUCIÓN Y UN DOCUMENTAL COMO ÉSTOS, CÓMO SE CONSTRUYE UNO Y OTROS. POR OTRO LADO, ES IMPORTANTE QUE LOS CHICOS PUEDAN REFERENCIAR AUTORES, POR EJEMPLO, “DI MEGLIO” COMO UNO DE LOS AUTORES DEL DOCUMENTAL.

*¿Cuáles fueron las decisiones más importantes que se tomaron en dicha Asamblea?*

*¿Cuáles de ellas permitieron un cambio importante en los derechos de las personas de la sociedad?*

MUY BUENAS PREGUNTAS!

Establecimiento de la libertad de vientres

Todos los hijos de esclavos que nazcan en el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata a partir del 31 de enero de 1813 serán libres, tal lo dispuesto por la Asamblea General Constituyente en su sesión del 2 de febrero. Esta decisión tuvo una trascendencia social muy fuerte, que colocó al gobierno local a la altura de las corrientes de opinión pública internacionales más elevadas. La población negra había colaborado con entusiasmo en la defensa y reconquista de Buenos Aires durante las invasiones inglesas de 1806 y 1807 y también combaten con ardor en las luchas de la independencia. En aquella época existía un cuerpo militar llamado 'Defensores de Buenos Aires', compuesto por más de dos mil negros libertos, conceptuado como uno de los más disciplinados y organizados de la ciudad. La 'Ley de Vientres' sancionada por la Asamblea establecía que cuando al cumplir 20 años, se les daría a los varones su libertad y si demuestran interés por la labranza y están casados, el Estado les daría un terreno y herramientas para trabajar. En el caso de las mujeres, la libertad se obtenía a los 16 años. SEÑALAR FUENTE. ES DE WIKIPEDIA?

Art. 15.- En la Nación Argentina no hay esclavos: los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución; y una ley especial reglará las indemnizaciones a que dé lugar esta declaración. Todo contrato de compra y venta de personas es un crimen de que serán responsables los que lo celebrasen, y el escribano o funcionario que lo autorice. Y los esclavos que de cualquier modo se introduzcan quedan libres por el solo hecho de pisar el territorio de la República.

Luego de leer el artículo sobre la libertad de vientres de la Asamblea del año XIII y el artículo 15 de la Constitución Nacional, responder las siguientes preguntas.

*¿Qué cambios se buscaron con estas medidas?*

*¿Qué actores sociales se vieron beneficiados frente a ellas?*

*¿Pensás que estos cambios fueron positivos para todos los sectores sociales?*

*¿Por qué?*

ME PARECE QUE PARA SUMAR A ESTE ANÁLISIS ES IMPORTANTE QUE SE PUEDA SUMAR UNA PREGUNTA QUE APUNTE A PENSAR POR QUÉ PASARON TANTOS AÑOS ENTRE LA LIBERTAD DE VIENTRES Y LA ABOLICIÓN DE LA ESCLAVITUD, ALUDIENDO A CÓMO UNA ABOLICIÓN MÁS TEMPRANA ATENTARÍA CONTRA LOS DERECHOS DE PROPIEDAD DE LAS CLASES DOMINANTES.

ME QUEDO PENSANDO EN ALGO QUE FUI REPITIENDO A LO LARGO DE NUESTROS ENCUENTROS...HASTA QUÉ PUNTO LOS CHICOS COMPRENDEN LA VINCULACIÓN ENTRE REVOLUCIÓN Y GUERRA COMO ESCENARIO DE LOS CAMBIOS EN LA VIDA DE LOS ESCLAVOS.

Fragmento de secuencia didáctica del Prof. Daniel Poza. Puede verse la escritura "ensamblado" de autoría, en el sentido de recopilación, con textos provenientes de diversas fuentes.

Como se desprende de este caso, no fue, empero, un proceso lineal: fueron múltiples los borradores, entre cuadernos y pantallas. En variadas ocasiones, resultaba complejo diseñar actividades que realmente contribuyeran a responder la pregunta propósito de la secuencia o se iban generando revisiones y ajustes en función de las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas. También la heterogeneidad de experiencias docentes que conviven actualmente en la escuela derivó en que los modos y ritmos de apropiación del espacio fueran a menudo disímiles. Pero, con todo, este proceso fue un primer paso para

revertir la inmovilización, ritualización y devaluación de las escrituras docentes, ubicando la reflexión sobre la propia tarea en un primer plano.

## Conclusiones

Los resultados del trabajo permiten pensar en una circulación del tema entre los docentes más allá del tiempo que fue dedicado para la formación. Por caso, una maestra que propone invitar a su compañero maestro integrante del Movimiento Afrocultural, organización que logró en 2013 una resolución ministerial que declara 8 de noviembre *Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro* en un contexto de fuerte migración africana y afrolatinoamericana como el actual<sup>11</sup>. Otra colega que nos hace escuchar las voces de sus alumnos sobre el tema trabajado a partir de una presentación con el software Prezi. Dos maestras que descubren una novela infantil, *El fantasma del aljibe* de Laura Ávila, cuyo protagonista es un esclavo y comparten con sus colegas los fragmentos que más las apasionaron a ellas y a sus alumnos. Una docente que cuenta entusiasmada cómo les dio de leer a sus alumnos un material digital de una revista docente para que sean críticos de la visión estereotipada de los esclavos que ésta transmite. Una maestra que escribe en una revista docente una secuencia sobre *¿Quiénes conforman el ejército libertador?*, dirigido por el General San Martín, trabajo filmado y proyectado en el acto escolar del 17 de Agosto. Un maestro que comparte su deseo de armar su propia biblioteca, comprando mes a mes un libro, y elige el siguiente título: *Ser soldado en las guerras de independencia* de Alejandro Rabinovich, que había sido presentado en uno de los encuentros. Otra que propuso a sus alumnos escribir una crónica como si ellos fueran un esclavo que viaja de África a América en la época colonial y se sorprende por el *gran rigor histórico* – citamos textualmente sus emocionadas palabras – de los escritos de sus educandos.

Esta experiencia de formación promovió un espacio de encuentro entre pares, una cooperación horizontal, reconociendo el rol fundamental de los docentes en el desarrollo curricular, a través de sus *haceres ordinarios*, como señala A. M. Chartier, saberes cuya autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, *invenciones del hacer* que orientan la acción en los oficios, muchas veces invisibilizados aun para los propios docentes (Chartier, 2000). Una de las maestras señaló en el cierre: “Pude replantearme y retroalimentarme de la experiencia de mis colegas”. En una sociedad donde la voz de los *expertos* sobrepasa excesivamente a la de los *maestros*, ese planteo de la docente nos parece que resume una tarea de capacitación colaborativa, con un oído en la escuela, y especialmente con un oído en las nuevas generaciones.

Volvemos, para dar un colofón a este artículo, a las bellas palabras de José Martí que reproducíamos en el inicio. La referencia martiana acerca del negro *solo y desconocido* fue una marca cultural que necesitábamos repensar. Y consideramos que otorgarles un lugar en las

clases de Ciencias Sociales posibilita no solamente saldar cuentas con determinados mitos que impregnan como miasma una historia argentina que se pretende *blanca*, sino generar una perspectiva que revise los entresijos de la sociedad en la que vivimos. Evidenciar la experiencia lacerante de miles de africanos que fueron forzados a trasladarse a América hace tres o cuatro siglos es un modo de visibilizar las formas que adquiere la esclavitud moderna, a menudo presente en la realidad de los padres de muchos de los niños que se sientan, día a día, en los pupitres de nuestras escuelas.

Recibido en 23 de diciembre de 2015

Aprobado en 30 de junio de 2016

## Notas

- 1 En este sentido, nos hemos propuesto atender a una experiencia de formación centrada en la escuela, esto es, que respondiera a las demandas y necesidades concretas de los docentes y estuviera articulada con la realidad cotidiana, buscando superar la preeminencia de motivaciones externas a la capacitación como puntajes y certificaciones, o del carácter académico y teórico de la formación o la desvalorización de la experiencia previa de los maestros (Finocchio, 2001).
- 2 Si bien no logró su misión principal que era la aprobación de una constitución y la declaración de la independencia, sus diputados decidieron reemplazar el uso de monedas y escudos con los símbolos de la corona española por otros nuevos con símbolos nacionales y establecieron algunas libertades civiles y derechos de ciudadanía como la “libertad de vientres” –los hijos de las esclavas nacerían libres luego del 31 de enero de 1813–, la anulación de la mita, la encomienda y el yanacónazgo, la eliminación los títulos de nobleza, la destrucción de todos los elementos de tortura y la primacía de la autoridad civil sobre la Iglesia, el sometimiento de las órdenes regulares y la abolición de la Inquisición.
- 3 “*Efímero*” y “*Efemérides*” tienen un origen común, del griego: *ephémeros* que significa pasajero, de escasa duración, que dura solamente un día (Siede, 2007, p. 208).
- 4 La lectura de “La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de mayo” en la revista docente El monitor de la Educación Nro. 4 <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf>> permitió la revisión de este mito. Su autora fue invitada al cierre del proyecto para una charla con los maestros.
- 5 Falucho fue un soldado negro que fue fusilado en 1824 por los españoles en El Callao, Perú, al negarse a entregar una bandera de los patriotas. Su historia y su vida fue incluida dentro del *panteón nacional* hacia fines de 1880. Para Anny Ocoró Loango (2014), si bien se trata de un reconocimiento del aporte militar de los negros en las guerras de la independencia, Falucho se hace visible como héroe desaparecido.
- 6 Con posterioridad a la realización de esta experiencia de formación docente se generó la publicación de una investigación reciente gestada desde un organismo del Estado Nacional, el INADI, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, una institución descentralizada que fue creada mediante la Ley N° 24.515 en el año 1995 (Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25031/texact.htm>>. Consultado en: 21 oct. 2016). Se trata de un proyecto en colaboración entre este instituto, diversos colectivos de activistas y editoriales de manuales escolares gestado en 2008 sobre la presencia de discriminación en los textos escolares que incluye a los afrodescendientes en Argentina, entre otros colectivos como los pueblos originarios y las mujeres. Com-

- partido entre docentes en instancias de formación posteriores a la aquí analizada, este material permite detectar los problemas y compartir orientaciones para revisar los estereotipos. Puede cotejarse en: INADI. Análisis de libros de texto desde una Perspectiva de los Derechos Humanos. Disponible en: <<http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2014/12/analisis-libros-escolares-perspectiva-derechos-humanos.pdf>>. Consultado: 1º ago. 2015.
- 7 La creación del Canal Encuentro dependiente el Ministerio de Educación de la Nación en 2004 ha permitido la multiplicación de una amplia divulgación histórica accesible en la televisión y también disponible y descargable vía Internet. Ha resultado particularmente valiosa para los maestros y bibliotecarios la producción de algunos documentales guionados y presentados por el historiador Gabriel Di Meglio, como por ejemplo, *Historias de un país, o Bajo pueblo*.
- 8 El trabajo en condiciones de reducción a la servidumbre asociado a la industria de la indumentaria no es una novedad en Buenos Aires. La mayoría de los trabajadores víctima de trata con fines de explotación laboral reunidos en talleres clandestinos son de origen boliviano. Con presunta cobertura de las autoridades locales y/o la policía son víctimas de una red mafiosa. Aislados en su condición de migrantes e impedidos de circular, endeudados, con bajos salarios producto de un trabajo a destajo, hacinamiento y endebles condiciones de salud, estos trabajadores y sus familias cobran visibilidad a través de trágicos accidentes como el incendio que en abril de 2015 cobró entre sus víctimas a dos niños alumnos de escuelas públicas del Distrito Escolar N° 12.
- 9 Se trata del film “*Revolución. El Cruce de los Andes*” dirigido por Leandro Ipiña, una producción conjunta de la Televisión Pública, Canal Encuentro y el INCAA, con el apoyo de la Televisión española (TVE), del gobierno de la provincia de San Juan, y de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Disponible en: <[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec\\_id=105285](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec_id=105285)>. Consultado en: 21 oct. 2016).
- 10 Se trata del programa del Canal Encuentro “Asamblea del año XIII” dirigido por el actor Roberto Carnaghi (Disponible en: <[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec\\_id=117314](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=117314)>. Consultado en: 21 oct. 2016).
- 11 Como una apuesta al reconocimiento del derecho a la identidad de afrodescendientes y afroargentinos/as históricamente invisibilizados/as durante 2013, se sancionó la Ley Nacional N° 26.852 (Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/210000-214999/214825/norma.htm>>. Consultado en: 21 oct. 2016) que declara el 8 de Noviembre Día Nacional de los Afroargentinos/as y de la Cultura Afro, una efeméride aún con escasas huellas en las prácticas educativas que ponen en juego el calendario escolar.

## Referencias

- ANDREWS, George. *Los Afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1989.
- AUGUSTOWSKY, Gabriela. Imagen y enseñanza, educar la mirada. In: AUGUSTOWSKY, Gabriela et al. *Enseñar a Mirar Imágenes en la Escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2008. P. 78-84.
- BALSAS, María Soledad. Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, Ciudad de México, Colegio de México, v. XXIX, n. 86, p. 649-686, mayo/ago. 2011. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584009>>. Consultado en: 1 ago. 2015.
- BARTHES, Roland. *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.



- BENENCIA, Roberto. El infierno del trabajo esclavo. La contracara de las 'exitosas' economías étnicas. *Avá*, Misiones, n. 15, dic. 2009. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942009000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200002&lng=es&tlng=es)>. Consultado en: 17 oct. 2016.
- CHARTIER, Roger. Introducción a una historia de las prácticas de lectura en la era moderna (siglos XVI-XVIII). In: CHARTIER, Roger. **El Mundo Como Representación**. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa, 1992. P. 107-120.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dic. 2000.
- DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela. Introducción. In: DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (Org.). **Educar la Mirada**. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: FLACSO, 2006. P. 11-20.
- HÉBRARD, Jean. **Lectores Autónomos, Ciudadanos Activos**. Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2000.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.
- FINOCCHIO, Silvia. Buenos docentes, buena enseñanza. **El Monitor de la Educación**, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, n. 2, 2001.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. La pedagogía de hacer preguntas. In: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por una Pedagogía de la Pregunta**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003. P. 60-80.
- FREIRE, Paulo. Consideraciones en torno al acto de estudiar. In: FREIRE, Paulo. **La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1984. P. 47-53.
- GCBA. **Pre Diseño Curricular para la Escuela Primaria**. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, 1999.
- GCBA. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, 2004.
- GELER, Lea. Afroporteños: autorrepresentaciones y disputas en el Buenos Aires de ayer y hoy. **Afrodescendencia**. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe, México: Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana – Red de Centros de Información de América Latina y el Caribe, p. 11-15. 2011.
- GOLDBERG, Marta. Las afroargentinas. In: LOZANO, Fernanda Gil; INI, María Gabriela; PITA, Valeria Silvina. **Historia de las Mujeres en la Argentina**. Colonia y siglo XIX. Tomo 1. Buenos Aires: Taurus, 2000. P. 66-85.
- GRIMSON, Alejandro (Org.). **Pasiones Nacionales**. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- GRIMSON, Alejandro. **Mitomanías Argentinas**. Cómo hablamos de nosotros mismos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- HEBRARD, Jean. **Lectores Autónomos, Ciudadanos Activos**. Conferencia Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 2000.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular**. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1981.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común**, 1986.

OCORÓ LOANGO, Anny. La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo. **El Monitor de la Educación**, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, n. 21, 2009. P. 36-37.

OCORÓ LOANGO, Anny. El lugar del negro en la cultura escolar argentina o la cuestión negra en los actos escolares del 25 de mayo. **Revista Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 282, jun. 2014. P. 74-80.

ORGAMBIDE, Pedro. **El negro Tubúa y la Tomasa**. Buenos Aires: Colihue, 2005.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Conflictos y Armonías de las Razas en América**. Buenos Aires: S. Ostwald editor, 1883.

SCHÁVELZON, Daniel. **Buenos Aires Negra**. Arqueología histórica de una ciudad silenciada. Buenos Aires: Emecé, 2003.

SEGATO, Rita Laura. **La Nación y Sus Otros**. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad, Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SERULNICOFF, Adriana; SIEDE, Isabelino. Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina. In: SIEDE, Isabelino (Org.). **Ciencias Sociales en la Escuela**. Criterios y propuestas para su enseñanza. Buenos Aires: Aique, 2010. P. 197-226.

SIEDE, Isabelino. Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: SIEDE, Isabelino (Org.). **Ciencias Sociales en la Escuela**. Criterios y propuestas para su enseñanza, Buenos Aires: Aique, 2010. P. 269-273.

SIEDE, Isabelino. La recurrente celebración de lo efímero. In: SIEDE, Isabelino. **La Educación Política**. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2007. P. 207-230.

TAMARGO, Liliana; MAFFIA, Marta (Org.). **Indígenas, Africanos y Afrodescendientes en la Argentina**. Convergencias, divergencias y desafíos. Buenos Aires: Biblos, 2014.

TERÁN, Oscar. **Vida Intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)**. Derivas de la "cultura científica". Buenos Aires: FCE, 2008.

WILDE, José Antonio. **Buenos Aires Desde Setenta Años Atrás**. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

**Marisa Massone** es Profesora de Enseñanza media y Superior en Historia, Licenciada en Historia (UBA) y Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y Prácticas en Contexto y en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Profesora Adjunta Regular de la cátedra de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia" de FFyL, UBA. Capacitadora de Escuela de Maestros (ex – Cepa), GCBA.

E-mail: marisamassone@hotmail.com

**Manuel M. Muñiz** es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA), Diplomado en FLACSO en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y Prácticas en Contexto y Magister en Historia por la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Auxiliar docente de la cátedra de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia" de FFyL, UBA. Capacitador de Escuela de Maestros (ex – Cepa), GCBA.

E-mail: manuelmmuniz@hotmail.com