

Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario*

María Soledad Balsas

“¿Por qué es terrible un país donde su población carece de conflictos raciales estructurales...?”

Aguinis (2008)

I. Introducción

EN EL MARCO de la celebración del Bicentenario del proceso que culminó en la emancipación del Virreinato del Río de La Plata de la Corona española, la pregunta por el ser nacional cobra nueva vigencia en el contexto latinoamericano. En este sentido, es interesante observar que varios autores coinciden en señalar que, tal como pone en evidencia la cita de Aguinis¹ (2008), aún persiste la idea de que “la Argentina es una sociedad en la que no existen diferencias étnicas² o, al menos, las mismas no son importantes como causa

* Véase nota en Anexo.

¹Y luego agrega: “*no hubo ni hay* clima de guerra étnica o religiosa. Comunidades que en otras regiones del planeta combaten entre sí con odio inflamado, aquí conviven en *armoniosa vecindad*.” (Aguinis, 2008: 56) (La cursiva es mía). “From the point of view of the comfortable strata of society, and those who aspire to join them, no problem exists; there is a problem only from the point of view of those on the margins” (Nederveen Pieterse, 1992: 12).

²La apreciación que Félix Luna, director de la revista *Todo es Historia*, realiza en el artículo incluido en el número dedicado a los esclavos negros resulta asimismo elocuente: “Es de homenaje y reconocimiento a una sociedad como la nuestra, donde nunca prendió el racismo, donde el ‘otro’, ‘el diferente’, fue integrándose pacíficamente y dejando lo suyo en esa gran olla que es el país, donde se van cocinando toda clase de ingredientes” (Luna, 2000: 7).

de desigualdad social” (Torrado, citado por Frigerio, 2006: 19). Se trata de un mito contradictorio³ que da como resultado una percepción hegemónica de la sociedad argentina como abierta y no prejuiciosa, mediante la cual se niega toda forma de discriminación.⁴

Sin embargo, numerosos son los hechos que muestran que la desigualdad por origen étnico en la sociedad argentina no sólo existe desde el periodo colonial sino que todavía en la actualidad sería más estructural de lo que el sentido común⁵ estaría dispuesto a aceptar.⁶ Ya en 1855, un artículo periodístico denunciaba:

el trato discriminatorio a negros en las escuelas públicas de Buenos Aires [...] uno de los maestros acusados replicó que dado que los niños negros debían ganarse la vida como sirvientes domésticos, nunca podían asistir a las clases matinales, y era por esa razón que su desempeño en la escuela era tan malo. Aún en 1880 ningún estudiante de color se había graduado en la Universidad. (Reid Andrews, 1989: 71)⁷

³ Para Margulis, la Argentina “ha acompañado su constitución con discursos contradictorios. No es difícil encontrar en los discursos oficiales que acompañaron la construcción de la nación la tensa convivencia de polos difícilmente conciliables: se afirmaba por un lado la necesidad de abandonar los vínculos con lo americano, lo mestizo y lo indígena o, incluso, con lo gringo de apariencia rústica, considerado cerril y de baja estofa, mientras simultáneamente se imaginaba la constitución de una patria grande, crisol de razas, en la cual pudieran convivir y multiplicarse todos los hombres de buena voluntad. Esta doctrina expresada en la Constitución fue después ampliamente difundida por la escuela. Una matriz discursiva compleja, por momentos abierta y propicia a la recepción de lo extranjero, orgullosa de lo americano, y, en otros, rigidamente xenófoba y excluyente, cuando no europeizante y culposa de lo geográficamente vecino” (Margulis y Urresti, 1998: 13).

⁴ Según Sagraera (citado por Margulis y Urresti, 1998: 112), este es un rasgo común a lo que él define como “racismo sudamericano”, el cual, en su opinión, se afirma en su propia negación.

⁵ Recupero aquí la noción de sentido común elaborada por Gramsci (1977), según la cual éste constituye una imposición de la visión del mundo de la clase hegemónica.

⁶ En este contexto, es de destacar que, a pesar de los procesos de modernización curricular experimentados en Argentina en las últimas décadas, uno de cuyos ejes centrales era el mayor reconocimiento de la diversidad, varias investigaciones conducidas en el ámbito nacional (INADI, 2005; Neufeld y Thisted, 1999; Margulis y Lewin, 1998) señalan que la realidad escolar se muestra más proclive a la reproducción de los mitos identitarios fundacionales que a su cuestionamiento.

⁷ Investigaciones recientes sugieren que “no se franqueaba el acceso a las aulas a los afrodescendientes, tanto en la escuela como en la universidad. Y si en 1855 no había en las facultades alumnos ‘de color’, por lo menos en la década de 1880 ya había un notario perteneciente a la comunidad” (Geler, 2008: 464). Esta divergencia de interpretaciones estaría informada por los enfrentamientos internos que caracterizaron a las sociedades de negros durante el periodo analizado, plasmada en las diversas manifestaciones de la prensa de dicha comunidad.

El mismo Sarmiento, padre del sistema educativo argentino, mostraba su angustia por la mezcla racial entre los colonizadores blancos y lo que él consideraba las “razas serviles”, a las cuales identificaba con una alegría infantil, una estúpida malicia y una imaginación primitiva.

II. Acerca del problema de la denominación

Al preguntarme por las formas a través de las cuales la escuela argentina, como aparato ideológico de un Estado pretendidamente blanco, ha enseñado la negritud a través de los libros escolares, el problema de la denominación lingüística surge como un primer desafío. ¿Cómo definir la negritud? ¿Qué identidades estarían incluidas dentro de esta denominación? ¿Cuáles quedarían excluidas? ¿Es esta la forma de expresión más adecuada? En una primera aproximación al tema, las respuestas a estas preguntas podrían parecer triviales. No obstante, los debates que desde diversos ámbitos disciplinares se suscitaron al respecto indicarían la necesidad de problematizar dichas conceptualizaciones en tanto construcciones históricas y sociales.

En primer lugar, Balibar y Wallerstein (1991) cuestionan desde los estudios sociológicos la obviedad con la que comúnmente se presentan las categorizaciones identitarias. En este sentido, se preguntan cuál es la denominación más justa para el grupo en cuestión: negro, africano, de color... Desde la semiología, Eco recuerda que la primera batalla que se libró en el ámbito de lo “políticamente correcto”, entendido como una “alteración del lenguaje consistente en hallar sustitutos eufemísticos para usos lingüísticos referidos a diferencias de raza, género, orientación sexual, discapacidad, religión u opiniones políticas”, estuvo dirigida precisamente a “eliminar epítetos ofensivos para la gente de color” (Eco, 2007: 110). Según explica, no se trataba sólo de suprimir “el infame *nigger* sino también *negro*, palabra que en inglés se pronuncia *nigro* y que suena como un préstamo del español y evoca los tiempos de la esclavitud. De ahí la adopción, primero de *black* y, luego, en una posterior corrección, de *african-american*” (Eco, 2007: 110).

Sin embargo, para Eco las innovaciones lingüísticas en este campo tienen muchas veces un efecto más formal que radical en tanto “representa[n] una forma de eludir problemas sociales no resueltos aún, enmascarándolos mediante un uso más educado del lenguaje” (Eco, 2007: 111). De este modo, según este autor, si no se cuestionan las condiciones de partida, el cambio de nombre produciría una huida hacia adelante que podría no tener fin. Por otra parte, Margulis (1998) sostiene que las discusiones en torno a los significantes utilizados para designar las manifestaciones visibles del racismo

resultan muchas veces poco prácticas. Por tal motivo, sugiere que “la lucha por los significantes puede ser remitida a un orden menos urgente e importante” (Margulis, 1998b: 45). Para Van Dijk (1997), en cambio, las formas de la desigualdad se expresan, interpretan, legitiman y reproducen en y a través del lenguaje. Y en tanto “escenario donde se expresan diferencias y desigualdades constitutivas de las relaciones sociales” (Grimson, 2007: 37), considero importante atender ambas dimensiones.

Luego, Eco advierte sobre la dificultad que añade el problema de la traducción en este contexto. Según observa, “un caso típico [...] es precisamente el del cambio de *negro* a *nero* (negro). En Estados Unidos, el paso del tan connotado *negro* a *black* era radical, mientras que en italiano el paso de *negro* a *nero* suena un poco forzado (Eco, 2007: 113). Fue acaso esta dificultad de transferir de un contexto a otro conceptos tan profunda y culturalmente arraigados la que obligó a Reid Andrews (1989) a hacer las siguientes aclaraciones en la introducción de su famoso trabajo sobre los afroargentinos de Buenos Aires:

La edición inglesa de este libro utiliza la palabra “negro” en su sentido norteamericano, para denominar cualquier persona con visible ancestro africano, independientemente de que ese ancestro fuera puro o mezclado con otras razas. Obviamente tal uso *no es conveniente para el público argentino, para quien la palabra “negro” tiene un sentido más restricto que no abarca a las personas de raza mixta, los mulatos*”. (Reid Andrews, 1989: 14) (La cursiva es mía)

En primer lugar, es preciso reflexionar sobre el uso del concepto de raza que subyace aquí. Según explica Margulis, casi una década antes de la primera publicación del libro de Reid Andrews en inglés, Ruffié ya había estipulado la inexistencia de las razas humanas, hecho aceptado por la comunidad científica. Así pues, si bien la noción de raza ya no encuentra fundamento en el plano biológico, se constituye en el plano del lenguaje como un “concepto desarrollado históricamente para dar cuenta de la tendencia social, económica y política dirigida a inferiorizar y estigmatizar a determinados grupos, empleando para ello clasificaciones que encuentran su origen, más que en la intimidad de la ciencia, en los vericuetos de la ideología” (Margulis, 1998b: 41).

En segundo término, la denominación de negro dentro de la cultura argentina resulta en mi opinión, y contrariamente a lo que sostiene Reid Andrews (1989) en el epílogo de su libro, más amplia que restringida: no sólo es aplicable a aquellos que llevan las marcas visibles de su identidad africana *pura* en el cuerpo, sino también para designar simbólicamente a aquellos que, teniendo proveniencia mixta o incluso sin ascendencia africana, se identifican con los grupos económicamente desfavorecidos:

Desde un punto de vista operativo, el racismo ha adoptado la forma de lo que podemos denominar etnificación de la fuerza de trabajo. Es decir, en todo momento ha existido una jerarquía de profesiones y de remuneraciones proporcionada a ciertos criterios supuestamente sociales. Pero mientras el modelo de etnificación ha sido constante, sus detalles han variado con el lugar y con el tiempo, dependiendo de la localización de los pueblos y de las razas que se encontraban en un espacio y un tiempo concretos y de las necesidades jerárquicas de la economía en ese tiempo y espacio. [La etnificación de la fuerza de trabajo] adopta la forma de una creación y de una recreación de comunidades y grupos raciales y/o étnicos, nacionales y religiosos. Siempre están presentes, y siempre clasificados jerárquicamente, pero no siempre son exactamente los mismos. [...] siempre hay algunos individuos que son “negros”. Si no hay negros, o si su número es excesivamente reducido, pueden inventarse “negros blancos”. (Balibar y Wallerstein, 1991: 56-57)

Esta fuerza de trabajo etnificada estaría constituida por “la población de origen mestizo, incluyendo a los que provienen de la inmigración de las provincias o de países limítrofes” (Margulis, 1998a: 17).

Sobre este punto es necesario tener en cuenta un nuevo elemento: históricamente, el término negro, tal como propone Reid Andrews (1989), no ha sido utilizado para designar a aquellas personas que, debido de su evidente ancestro africano, no podrían identificarse como blancos, pero son considerados “de respeto” por la posición social alcanzada en términos de riqueza y educación. Para ellos se acuña una nueva voz: trigueño. En consecuencia, el genérico negro resulta equivalente a pobre.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, he decidido utilizar el término negro en el marco de este trabajo en su sentido acotado para denominar a toda persona de visible origen africano, ya sea *puro* o mixto, remoto o actual antes que la concepción ampliada que propone Wallerstein, a la que me he referido más arriba. Aunque consciente del riesgo de ser considerado políticamente incorrecto, he basado esta elección⁸ en la convicción de que:

El racismo no consiste en el señalamiento de las diferencias sino en adjudicarles (generalmente *a priori*) una carga negativa, en asociar características grupa-

⁸ Con esta decisión pretendo dar cuenta, además, de las reivindicaciones planteadas por algunos grupos para defender su identidad negra. En particular me refiero a la intervención de Marise Nogueira Guebel, jefa de Trabajos Sociales de la Embajada de Brasil, en la charla “Estereotipos y discriminación en educación y su reproducción en los libros de texto” organizada por el Instituto Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) en el marco de la 34° edición de la Feria Internacional del libro de Buenos Aires. López (citado por Zubrzycki, 2008) también hace alusión a las demandas de reconocimiento social que los argentinos negros realizan en la actualidad.

les de tipo corporal, cultural, nacional o de clase, con valoraciones negativas que se suelen acompañar con actitudes de desprecio o rechazo, agresiones físicas o limitación de derechos. El racismo y la discriminación no residen en el señalamiento o en la clasificación de las diferencias sino en la negación del derecho a ser diferente y, además, en colocar a la diversidad, que se observa en los grupos humanos, dentro de escalas sociales jerarquizadas que se estructuran sobre lo legítimo/ilegítimo, bueno/malo, igualdad/desigualdad. (Margulis, 1998b: 45)

Por último, sostengo que el término “afrodescendiente”, utilizado con frecuencia para nombrar al colectivo en cuestión,⁹ resulta demasiado abarcativo¹⁰ y, en algunos casos, más eufemístico¹¹ que revelador de las condiciones a través de las cuales fue y es (re)producida la desigualdad en la sociedad argentina.

III. Antecedentes

Un segundo desafío que surge al intentar avanzar en el estudio del problema esbozado se relaciona con la discontinuidad de las investigaciones conducidas sobre la presencia negra en la sociedad argentina, en general, y la escasez de intentos por sistematizar su modo de presentación en los libros escolares, en particular. De acuerdo con la interpretación elaborada por Frigerio (2008), la falta de interés registrado históricamente entre los académicos de diversas disciplinas para abordar el tema estaría informada por la narrativa dominante de la nación que imagina su blanquedad a la vez que pone en juego una eficaz estrategia de invisibilización.¹² De este modo, se argumentó

⁹“A partir de la Conferencia de Durban, los activistas negros de América Latina consensuaron el uso del término afrodescendiente para identificar a la población descendiente de africanos esclavizados en las Américas, y así unificar la amplia variedad de términos usados en los países del área” (López, citado por Zubrzycki, 2008: 1).

¹⁰A mi criterio, en esta denominación se asimilan bajo una misma categoría realidades étnico-nacionales en el país de origen (Nigeria, Cabo Verde, Senegal, Congo, Sierra Leona, Etiopía, etc.), pero también en las sociedades receptoras (Argentina, Brasil, Perú, Colombia, Uruguay, Estados Unidos, etc.), contextos históricos (esclavitud, migraciones políticas y/o económicas) y posiciones políticas y sociales muy diversas.

¹¹De acuerdo con Margulis, la discriminación en Buenos Aires no contiene “el carácter abierto que llevó a la conscientización y rebeldía a los negros en Estados Unidos. Allí, una parte de la población, agobiada por formas de discriminación abiertas y legalizadas, encontró líderes, consolidó consignas y en cierto momento constituyó una identidad que procuró revalorizar sus características y su cultura” (Margulis, 1998a: 22).

¹²“Si bien es cierto que a lo largo del siglo XIX se verifica una merma sostenida de africanos

con frecuencia la irrelevancia de conocer mejor a un sujeto que se pretende extinguido.¹³

Según la clasificación propuesta por Frigerio (2008), dentro del campo de los estudios sobre la negritud en Argentina es posible reconocer dos corrientes. Dentro de la primera, denominada clásica, se ubican los trabajos realizados, en su mayoría, por historiadores cuyo interés se dirigió a profundizar la situación de los esclavos y de los negros libres durante los siglos XVII, XVIII y XIX. Esta dedicación casi exclusiva a la esclavitud y al periodo colonial se advierte no sólo en Argentina sino también en varios países de Hispanoamérica¹⁴ (Reid Andrews, 1989). Se trata, según Frigerio (2008), de una importante contribución al análisis del problema como objeto científico que, sin embargo, negó la existencia de la comunidad negra en la sociedad contemporánea¹⁵ al construir su participación como un hecho del pasado.¹⁶

Por el campo disciplinar en el cual se inscribe, la elección del tema y el modo de abordaje propuesto, la ya mencionada investigación de Reid Andrews (1989) se ubicaría dentro de la corriente clásica, aunque por su fecha de publicación¹⁷ y algunos elementos críticos que aporta podría ser considerada como una obra de transición. Si bien parte de la idea de que los negros eran una excepción dentro del paisaje urbano de Buenos Aires durante los setenta, como lo hacen varios de los historiadores que escribieron en aquel periodo, su

y afrodescendientes (hacia fines de ese siglo la masiva inmigración europea hizo bajar drásticamente en términos relativos la tasa de población negra e indígena en todo el país), en forma paralela se fue produciendo una operación social de invisibilización, que se profundizó con los esfuerzos de la Generación del '80 por 'blanquear' a la sociedad argentina." (INADI, 2005)

¹³En la portada de la revista *Todo es Historia*, número 393, publicado en abril de 2000, los editores se preguntan: "Los esclavos negros. ¿Por qué se extinguieron?".

¹⁴"La falta de estudios sobre el período posterior a la abolición a menudo ha sido atribuida a problemas de documentación. Un número de países latinoamericanos suprimió el uso de etiquetas raciales en censos y otros documentos a partir de su independencia" (Reid Andrews, 1989: 13). De este modo, los registros censales se constituyeron en potentes herramientas ideológicas para reproducir el mito de la homogeneidad blanca argentina, fundado en las ideas racialistas de Renan, Gobineau, Le Bon, Taine, que postulaban la superioridad innata de la raza blanca y la consecuente inferioridad de los *otros* (Margulis y Urresti, 1998).

¹⁵Aquí resultan elocuentes las palabras de Luna cuando afirma que "en nuestro país, *ya se sabe*, los negros fueron desapareciendo" (Luna, 2000: 6). (El subrayado es mío) Nótese que el autor no sólo no cuestiona *lo que ya se sabe* sino que reproduce la negación de la existencia de los negros en la sociedad argentina contemporánea.

¹⁶De acuerdo con Frigerio (2006), estas representaciones siguen vigentes en la actualidad: las alusiones a los negros aparecen asociadas generalmente a las festividades del 25 de mayo y, en algunos casos, hasta la caída de Rosas.

¹⁷El libro fue publicado originalmente en inglés en 1980. La versión en castellano apareció nueve años más tarde.

contribución se estima, en primer lugar, por la sistemática y detallada labor documental que realiza para fundamentar su tesis.¹⁸ En segundo término, su trabajo se destaca por cuestionar, al menos para el caso del siglo XIX, el mito de la desaparición de los afroargentinos:

El uso de los registros demográficos oficiales de que se dispone inevitablemente nos llevaría a concluir que los afroargentinos debieron desaparecer por completo para la década de 1850, o 1860, si no antes. Perjudicados por una mortalidad alta, una mortalidad infantil aún más alta y, para 1827, un desequilibrio sexual extraordinario, la comunidad lógicamente debió haberse extinguido por completo en el curso de la primera mitad del siglo. *Los censos de 1822, 1836 y 1838 revelan que no estaba sucediendo eso.* (Reid Andrews, 1989: 92) (La cursiva es mía)

Y luego agrega:

Otros datos sugieren también que la declinación de la comunidad de color sencillamente no se produjo en la medida en que los historiadores tradicionalmente han pensado que lo hizo. Si la lógica de las tasas demográficas fuera cierta, uno esperaría hallar que, para 1900, los afroargentinos sencillamente no formaban un elemento visible dentro de la población de la ciudad. Sin embargo, la frecuencia con que aparecen los afroargentinos en fotografías de periódicos y revistas del período, es francamente sorprendente. [...] La prensa negra de Buenos Aires no floreció realmente hasta las décadas finales del siglo, un período en que la comunidad supuestamente se había reducido hasta la nada.¹⁹ (Reid Andrews, 1989: 92, 93)

¹⁸Según argumenta el propio autor, poco o ningún esfuerzo han hecho los autores argentinos y extranjeros que escribieron sobre este tema en el último siglo para probar las comúnmente aceptadas hipótesis que explicarían la desaparición de los negros en Buenos Aires. Por ejemplo, afirma que no se dispone de ninguna documentación estadística que permita evaluar el impacto que la guerra del Paraguay y la epidemia de fiebre amarilla —dos de los hechos más frecuentemente asociados a su declinación—, tuvieron sobre la comunidad negra (Reid Andrews, 1989).

¹⁹Sobre este punto, Frigerio añade: “revisé todos los números de la revista *Caras y Caretas* de la primera década del siglo y algunos de la segunda. Para mi desilusión no había muchos artículos que hablaran directamente sobre los negros de la época (salvo tres o cuatro notas) pero sí encontré muchos avisos con personajes negros, chistes gráficos sobre los negros y algunas historias con personajes negros. La imagen que se desprende del total de estos productos culturales es [...] una de subalternidad. [...] ser blanco y ser negro eran consideradas dos condiciones excluyentes, *sin términos medios*; los negros eran visualizados principalmente como sirvientes de los blancos: los hombres como ordenanzas de instituciones públicas o como mucamos, las mujeres como cocineras, mucamas o lavanderas; los negros eran presentados generalmente como brutales, poco confiables, taimados, con propensión a engañar a sus empleadores —principalmente en historias de ficción realistas o costumbristas. Alternativamente, en chistes o avisos,

Así pues, este autor sugiere que más que en las elevadas tasas de mortalidad que afectaron a la comunidad negra durante el periodo analizado, las causas de su declinación podrían hallarse en el modo de construir los datos estadísticos de población.

La segunda corriente surge en la década de los ochenta del siglo pasado. Está integrada principalmente por antropólogos que, a partir de los flujos migratorios más recientes provenientes de África, se interesan por el estudio de la comunidad negra en Argentina. Considerada pionera dentro de este grupo, Maffia se especializa en las características demográficas, culturales e identitarias que presenta la comunidad de Cabo Verde en Argentina:

En la primera mitad de siglo XX, la Argentina fue uno de los países de destino de los caboverdeanos. Esta migración, única proveniente de África Subsahariana hasta la década del noventa, cobra relevancia aproximadamente a partir de los años veinte, con la presencia de pequeños grupos o individuos provenientes en su mayoría, de las islas de *Sao Vicente*, *Santo Antao* y *Sao Nicolau*. Otros períodos de mayor afluencia los situamos entre 1927 a 1933 y un tercero después de 1946, decreciendo en intensidad alrededor de los años sesenta. Los caboverdeanos que migraron hacia la Argentina, lo hicieron con nacionalidad portuguesa, la gran mayoría son actualmente argentinos naturalizados. (Maffia y Ceirano, 2005: 82)²⁰

Dentro de esta segunda perspectiva se ubica también Geler (2008), quien dedicó su tesis doctoral al estudio de la prensa negra en Buenos Aires entre 1873 y 1882. Su interés se basa en los modos contra-hegemónicos a partir de los cuales los intelectuales argentinos de origen africano negocia-

géneros que aspiraban a un nivel menor de realismo, también aparecían como tontos, cómicos, algo infantiles; se los consideraba como poco trabajadores, y propensos a la diversión; eran sucios y podían oler mal” (Frigerio, 2006: 13, 14).

²⁰Como se pone de manifiesto en la cita anterior, la comunidad negra en Argentina no podría considerarse *extinguida* aún en la actualidad. Según el Censo Nacional de Población, en 2001 eran casi dos mil los africanos residentes en el país (INDEC, 2001). A esta cifra deberían añadirse los argentinos descendientes de esclavos, aquellos que migraron durante el siglo XX y optaron por la ciudadanía argentina, y los flujos provenientes de Senegal, Nigeria, Mali, Sierra Leona, Liberia, Ghana y Congo, pero también de Brasil, Perú, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Honduras, Colombia y Venezuela, que llegaron a la Argentina a partir de 1990 por motivos económicos o como refugiados (INADI, 2005). Según estudios recientes conducidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, la Fundación Gaviria y la Universidad de Oxford, la población afrodescendiente en Argentina representa 6% del total, es decir, dos millones de personas aproximadamente.

ron y rechazaron —aunque con escaso éxito— las estrategias homogeneizadoras que la élite dominante impuso en el marco de la construcción estatal-nacional argentina. Otros aportes de interés sobre diferentes aspectos y desde perspectivas disciplinares diversas han sido realizados por Schavelzon, Martín, López Cirio y Domínguez (citados por Frigerio, 2008; Pita (s/fa); Pita (s/fb); Picotti (2001); Kleidermacher (2008) y Zubrzycki (2008), entre otros.

IV. Los negros a través de los libros escolares argentinos

Teniendo en cuenta las numerosas investigaciones que se han dedicado a los libros de texto en el contexto argentino, podría argumentarse que resultan aún escasos los esfuerzos orientados a analizar los modos en que éstos construyeron históricamente a los negros. No obstante, es posible identificar algunos aportes, realizados sobre todo en los últimos años.

En primer lugar, el diagnóstico presentado en el Plan Nacional contra la Discriminación constituye un antecedente de importancia. Según este informe, los libros utilizados en la escuela argentina muestran el despliegue de una “comunidad imaginaria” que produce desapariciones, disminuciones o desjerarquizaciones de algunos grupos socio-culturales: los negros, así como los orientales y amerindios, se encuentran casi ausentes en las propuestas editoriales. De acuerdo con este diagnóstico, a partir de los textos y las ilustraciones es posible reconstruir un imaginario en el cual los rubios realizan actividades más valoradas y mejor remuneradas con respecto a los morochos (INADI, 2005).

Luego, en un interesante trabajo sobre las nociones de raza presentes en los textos escolares de Ciencias Naturales y de Geografía argentinos, Gvartz y otros concluyen afirmando que si bien “tiende a desaparecer el racismo ‘genético’, perdura en algunas propuestas una forma de división racial con una fuerte impronta territorial” (Gvartz, Valerani y Cornejo, 2005: 484). Mientras que en los textos más recientes de Ciencias Naturales no se ha encontrado ninguno que plantee la existencia de razas en la especie humana, en los libros de Geografía se sustituye dicha categoría por la de grupo racial. Según explican, se trata de un cambio en la nomenclatura que no implica necesariamente una modificación conceptual profunda.

Al analizar la construcción de la nación en los libros escolares publicados entre 1873 y 1930, Cucuzza (2007) coincide en afirmar que el espacio concedido a los negros resulta reducido: en general, se circunscribe a acontecimientos históricos ejemplares tales como las invasiones inglesas, la Batalla

de Ayohuma²¹ o el heroísmo del “negro Falucho”.²² Sobre este aspecto resultan elocuentes las apreciaciones de Geler, quien advierte que la inclusión de los negros en los libros escolares argentinos se caracteriza por una alusión acotada al pasado esclavista y un “tono nostálgico [...] que dota al cuadro de vivacidad y melancolía, extrañeza por un pasado indefectiblemente perdido” (Geler, 2007: 138).

Por último, Cruder (2008) sostiene que, a pesar de su aparente heterogeneidad —dada a partir de la abundancia y el colorido de las imágenes incluidas—, es posible reconocer en los libros de texto bonaerenses para los primeros años de la Educación General Básica una escena homogénea caracterizada por una fuerte impronta prácticamente monocultural. Sin hacer referencia directa a los negros, la autora concluye que, en general, las alusiones a los *otros* son escasas y se basan en la neutralización de las diferencias, la distancia y el exotismo. En este sentido, interpreta que el nuevo ciudadano argentino crece a la sombra de una nueva negación homogeneizadora que se expresa eclipsando lo nacional y latinoamericano en función del privilegio de representaciones que sintonizan con una cultura y estética mundializadas.

V. Modo de abordaje

El tipo de abordaje propuesto se centra en la aproximación a los textos desde sus condiciones de producción. Teniendo en cuenta las categorías elaboradas por Verón (2004), el analista de los discursos puede colocarse en dos posiciones, a saber: la de producción y la de reconocimiento. Mientras que la primera hace referencia a las condiciones de engendramiento de un discurso, la segunda alude a los efectos de sentido que éste produce a partir de su recepción.

Para reconstruir las condiciones de producción es necesario no sólo atender a los rasgos que ubican el texto analizado como perteneciente a un

²¹ Se trata de una contienda ocurrida el 14 de noviembre de 1813 en el contexto de la guerra por la independencia, en la cual el Ejército del Norte, al mando de Manuel Belgrano, fue derrotado por las tropas españolas.

²² Falucho es el sobrenombre con que se recuerda al cabo segundo, Antonio Ruiz, hijo de esclavos africanos de origen porteño que habría sido fusilado al pie de la bandera española por resistirse a hacerle honores durante la campaña de liberación de Perú en ocasión del alzamiento de un grupo de soldados que reclamaban pagos atrasados. Este soldado anónimo habría muerto gritando ¡Viva Buenos Aires! Dado que no existe prueba documental sobre la fecha exacta de su nacimiento, como tampoco la hay sobre su muerte, estimada en febrero de 1824, Cagliani sostiene que Falucho sólo representó un personaje legendario, creado de acuerdo con las necesidades políticas de la época (Cagliani, 2008).

tipo, es decir a un género, sino también reconocer que dicho texto se encuentra históricamente situado y, en consecuencia, incluye en su seno marcas de la relación dialógica que mantiene con otros textos (Bajtín, 1999). En este sentido, considero pertinente incluir tanto el análisis de las características propias de los textos incluidos en el *corpus* como su relación con el contexto en que fueron producidos.

La perspectiva adoptada para llevar a cabo esta investigación se basa en el análisis semiótico de la imagen. Si bien el énfasis está puesto en las operaciones retóricas a través de las cuales se construye el sentido a ser transmitido a través de ella, tal como observa Verón (2004: 131) “nunca puede analizarse la imagen en sí misma, pues ésta es inseparable de los elementos lingüísticos que la acompañan, que la comentan”.

En este contexto, resulta asimismo valioso el aporte de la teoría estructuralista de la reproducción social de Althusser (1988), según la cual la institución escolar constituye el principal aparato ideológico del Estado. Según la conceptualización elaborada por este autor, un aparato es una estructura simbólica, pero también material, organizada a partir de reglas que configuran la subjetividad de los individuos. Dicha configuración puede lograrse a través de aparatos represivos o bien de aparatos no represivos. Mientras que los primeros se basan en la coacción, los segundos logran la internalización de las reglas sin necesidad de recurrir a la violencia. Dentro de este último grupo se encuentran las instituciones educativas, familiares, religiosas, culturales, etc. Siguiendo esta interpretación, el modo a través del cual los individuos logran la internalización de la gramática escolar no sólo incide sobre la constitución de su identidad sino también logra que la sujeción al aparato sea experimentada como un fenómeno dado.

Además, encuentro útiles las categorías analíticas propuestas por Shohat y Stam (1994). Se trata de un conjunto de figuras retóricas que, si bien encuentran su fundamento en la base teórica del darwinismo, comienzan a gestarse algunos siglos antes.²³ En tanto se encuentran fuertemente arraigadas en la cultura occidental, contribuyen a la reproducción de relaciones culturales asimétricas. En la actualidad resultan todavía efectivas por su importante valor residual (Ford, 2005). En el marco de este trabajo me referiré a los tropos de la animalización, la infantilización y la luz/oscuridad. Asimismo,

²³“The significance of the extremely negative image of blacks and of Africa which predominated in the eighteenth and nineteenth centuries becomes apparent only if placed against the extremely positive images predominating from the twelfth to fifteenth centuries. [...] With respect to Africans, the sixteenth and seventeenth centuries were a period of transition, in which was encounter positive or ‘normal’ images [...] side by side with condescending, denigrating images and tales (of African ‘beastliness’ and savagery)” (Nederveen Pieterse, 1992: 29).

recupero los conceptos elaborados por Nederveen Pieterse (1992) para analizar la persistencia de imágenes estereotipadas sobre los negros en la cultura occidental durante los últimos dos siglos. En particular, los tropos referidos a los negros como esclavos, sirvientes y animadores.

Por último, el criterio utilizado para realizar el análisis²⁴ de los textos fue cronológico. Así, he agrupado las imágenes por afinidad temática: las diferencias *interraciales*, las milicias, la cuestión de género, las figuras populares, etc. Por cuestiones de espacio, presentaré a continuación sólo los ejemplos que considero más significativos, ya sea por el grado de reiteración que presentan y/o por el interés de los mensajes de los cuales son portadores.

VI. Del surgimiento del sistema nacional de educación al primer golpe de Estado (1884-1930)

Durante este periodo se registran 12 imágenes referidas a los negros en un total de 8 libros. Es decir, 1.5 imágenes en promedio por título. Son dibujos en blanco y negro relativos a la condición de sirvientes y a la actuación de los negros en las milicias. Aparecen también alusiones a las diferencias entre las *razas*, el estereotipo del animador y su presencia en la escuela. No se incluyen fotografías.

La imagen más antigua encontrada data de 1890. La misma ilustra una lectura sobre “las razas humanas”. En ella, es posible observar ocho hombres que representan a grupos étnicos diversos. Al centro, el blanco que “ha dominado y dominará a los demás, tanto por su vigor físico, como por el poder de la civilización que le da el cultivo de su inteligencia y el conocimiento de las ciencias” (Núñez, 1890: 164). En contraposición, los negros se muestran despojados de vestimenta y adornados con objetos exóticos; son definidos como esencialmente salvajes. Se dice de ellos que “son muy fuertes y valientes; pero sanguinarios en las guerras que frecuentemente se hacen unos á (*sic*) otros” (Núñez, 1890: 164).

Tal como explican Shohat y Stam (1994), el tropo de la animalización forma parte del más amplio y difundido mecanismo de naturalización a través del cual se tiende a asociar lo colonizado con lo vegetativo y lo instintivo más que con lo aprendido y lo cultural. Sobre esta base, el racialis-

²⁴Los textos incluidos en el *corpus* fueron consultados entre diciembre de 2008 y julio de 2009 en la Biblioteca del Docente, dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la biblioteca del *Georg Eckert Institut für International Schulbuchforschung*, Alemania y, en menor medida, la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación. Se incluyen también algunos títulos de mi propia colección.

mo²⁵ intenta justificar la dominación de los grupos denominados inferiores. Esta asociación, de fuerte arraigo en la cultura occidental (Nederveen Pieterse, 1992), seguirá vigente en los libros escolares argentinos por varias décadas.

Por otra parte, es posible observar que

no solamente [los] aspectos ligados con el cuerpo han constituido la base para la construcción de diferencias, para clasificar, inferiorizar y estigmatizar; [...] los procesos discriminatorios han tomado como eje, además y principalmente, la cultura, la nacionalidad y la posición en los procesos productivos. [...] es común apelar a imaginarios vinculados con la naturaleza —la sangre, la herencia, el linaje— para legitimar posiciones de superioridad que ya no pueden justificarse en datos físicos visibles. (Margulis, 1998b: 43)

Esta visión negativa del negro contrasta, en cierto modo, con la honradez y responsabilidad reconocidas a un “pobre mulato de unos quince años” por haber solicitado la intervención de un policía mientras dos niñas [blancas], que no quisieron devolver el prendedor “de la señora” que aquél había perdido el día anterior, intentaban escapar (Bedogni, 1910). A pesar de la construcción del negro como subalterno, subyace en esta historia la lealtad y el justo proceder del joven sirviente. Como es característico en los libros del periodo, se ofrece aquí un elocuente mensaje moralizante tendente a modelar la conducta de los futuros ciudadanos (Entel, 2007).

Estas innovaciones en los modos de presentar a los negros en los libros escolares coinciden con la celebración del Primer Centenario del proceso independentista sobre el cual fue fundada la nación. Para entonces, los rasgos positivos que caracterizan a los negros comienzan a hacerse más frecuentes. En particular se destaca su participación en episodios militares. Así pues, “lejos de quedar en el olvido, el relato de Falucho tuvo gran repercusión [...]. Falucho fue un nuevo héroe ungido con el fin de homenajear y glorificar al soldado raso y a su lealtad a la bandera patria” (Bertoni, citado Geler, 2007: 126).

Si bien la glorificación del soldado anónimo negro no era nueva,²⁶ es interesante notar que esta estrategia cobra un nuevo sentido a partir del despla-

²⁵ Según la distinción realizada por Todorov (citado por Margulis, 1998b: 48), el racismo se refiere a los comportamientos, mientras que el racialismo corresponde al plano de las doctrinas que se caracterizan por: *a*) la afirmación de la existencia de las razas humanas; *b*) su clasificación jerárquica; *c*) la correspondencia entre los aspectos físicos y morales y, *d*) la atribución de una identidad *a priori*, definitiva e inmutable, producto de la pertenencia a un colectivo.

²⁶ Mitre y López habían dejado estampado el retrato de quien fuera un argentino ejemplar tras la muerte de Falucho, en el mismo momento en que comenzaba a hablarse de inmigración europea y de desaparición de la población afroargentina (Geler, 2007).

zamiento de la figura del extranjero en el discurso político de las élites dominantes en torno al Centenario. La transformación del ideal de inmigrante civilizador propuesto por la Generación del 37 al extranjero real, sospechado y criminalizado, fue ante todo producto del fuerte activismo revolucionario que manifestó la clase obrera de origen inmigrante a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Hasta ese momento, lo criollo —incluidos los negros— constituía lo incivilizado frente al laborioso y sobrio inmigrante europeo (Villavicencio, 2003).

Aquí es oportuno preguntarse si este giro ideológico fue igualmente válido para el caso de las mujeres. En este sentido, Rojas cuestiona: “¿La historia fue escrita bajo el signo de una cultura machista? ¿El país fue solamente construido por los hombres?” (Rojas, 2008: 56). Si bien en las propuestas editoriales analizadas se dedican lecturas a las proezas de la “negra Carmen” (Blomberg, 1926: 185), no se han registrado en los libros escolares consultados imágenes que tornen visible la participación de las mujeres en los acontecimientos públicos o militares que forjaron la nación. Como explica Chinchilla, “existe toda una construcción social y cultural propia de la cultura occidental y cristiana donde la mujer siempre ocupa un papel relegado y subalterno al hombre. Nuestro país y nuestro continente no son ajenos a esta concepción” (Chinchilla citado por Rojas, 2008: 56).

Teniendo en cuenta las palabras de Chinchilla, podría argumentarse que para las negras dicha exclusión resulta doble. De acuerdo con Geler, “la mujer afrodescendiente ha sido retratada en general con un tono muy despectivo, racista y sexista” (Geler, 2007: 135). Si bien es cierto que durante este período las imágenes que los libros escolares argentinos proponen acerca del género femenino se reducen casi exclusivamente al ámbito de lo privado, a diferencia de las mujeres blancas, a quienes se construye como seres tiernos y delicados (Wainerman y Heredia, 1999), el estereotipo de las negras que estos libros contribuyen a reproducir las fijan a un imaginario caracterizado por una condición social inferior. Su representación aparece ligada al trabajo manual y doméstico. A diferencia de lo que ocurre con sus pares blancas, no se reconoce en ellas ningún atributo sensible.

No obstante, estas apreciaciones no son igualmente válidas para las niñas negras. A diferencia de lo que ocurre con las mujeres negras adultas, en este caso el énfasis está puesto en la igualdad de oportunidades a través de la escuela pública: “Y usted negrita, ¿qué hace allí arrinconada y sola? ¿Por qué no juega como las demás? [...] ¿Cree que porque tiene *color de cera* sus compañeras la desprecian? ¡Se equivoca! Usted es también una niña como ellas. ¡Vamos: entre a la ronda!” (Méndez Ríos y Méndez Ríos, 1930) (El destacado es mío).

En este contexto, el uso del guardapolvo resulta eficaz para ocultar las diferencias y homogeneizar las identidades.²⁷ No obstante, el rechazo que la niña en la foto que acompaña el texto expresa en su rostro invita a nuevas reflexiones: da cuenta de una actitud desconfiada. Según el texto, este sentimiento estaría informado por un complejo de inferioridad étnica antes que por la discriminación del entorno. De este modo, se buscaría asimilar a cuestiones psicológicas mecanismos sociales más complejos cuyas huellas es posible encontrar a lo largo del texto. En este punto, cabe destacar que tanto en la narración como en los ejercicios propuestos a continuación,²⁸ subyace una idea de lo negro asociada a lo sucio, lo feo y la vergüenza.

VII. De la “década infame” al derrocamiento de Perón (1930-1955)

Entre 1931 y 1955, se encontraron 24 imágenes en 17 libros. Si bien la cantidad total de alusiones a los negros es considerablemente mayor respecto al periodo anterior, también lo es el total de títulos. Además de dibujos y pinturas en blanco y negro, empiezan a observarse impresiones a cuatro colores. En cuanto a los temas incluidos, las escenas de la vida colonial se vuelven muy frecuentes, sobre todo en relación con los sirvientes, la esclavitud y los vendedores ambulantes. También hay menciones a las diferencias entre las razas y a las “niñas de Ayohuma”.²⁹

En lo que a la concepción de las diferencias *interraciales* se refiere, no se registran cambios significativos durante estos años. Al igual que en el periodo anterior, la *raza* negra se ubica aquí en el escalón más bajo de la

²⁷“En la Argentina hubo un proceso de desetnización, por el cual ‘la nación se construyó instituyéndose como la gran antagonista de las minorías’ (Segato, 1998: 183)”. El papel del Estado argentino fue el de una “verdadera máquina de aplanar las diferencias”: las personas étnicamente marcadas “fueron convocadas o presionadas para desplazarse de sus categorías de origen para, solamente entonces, poder ejercer confortablemente la ciudadanía plena”. La formación argentina se asentaría en el “pánico a la diversidad” y en una vigilancia cultural a través de mecanismos oficiales y oficiosos: desde el uniforme blanco en el colegio, la prohibición de lenguas indígenas hasta la burla del acento que aterrizó a migrantes europeos, internos y limítrofes” (Grimson, 2007: 38).

²⁸“Semejanzas y comparaciones: rubia como las espigas; blanca como la almendra; rosada como la flor del duraznero; *negra como el carbón*” (Méndez Ríos y Méndez Ríos, 1930: 12) (La cursiva es mía).

²⁹Durante la batalla de Ayohuma, una mujer negra llamada María Remedios del Valle, y sus dos hijas, que acompañaban al ejército argentino comandado por Manuel Belgrano, asistieron a los heridos en medio del combate, proveyéndoles agua y consuelo. A estas mujeres se las recuerda con el nombre de “Las Niñas de Ayohuma” (Rojas, 2008).

jerarquía social: “Si se estudia el aspecto y las costumbres de las diferentes razas humanas que pueblan el mundo, se verá que su origen tiene que ser el mismo. Sólo que unas, las *más inteligentes y fuertes*, conquistaron la civilización y cumplieron su evolución miles de años antes que otras” (Blomberg, 1936: 146) (La cursiva es mía).

Sin embargo, más que a través del exotismo, la inferioridad y la animalidad, son construidas aquí a partir de la desnudez y la exacerbación de los rasgos físicos.

Una de las innovaciones que presentan los libros correspondientes a este periodo alude a la explícita relación entre la visibilidad de los negros en los libros escolares y la época colonial. A través de la asociación de la presencia negra a este momento histórico se construye una interpretación del pasado que sugiere que los negros habrían desaparecido antes del surgimiento de la nación argentina, creada por el Estado moderno. “Se trata de un pasado seleccionado que pretende servir al funcionamiento de una hegemonía” (Grimson, 2007: 34). De este modo, es en el seno del proyecto político conservador y nacionalista que la idea de la pretendida blanquedad de la nación argentina comienza a hacerse masiva.

Son asimismo numerosas las alusiones —por ejemplo— al oficio del farolero. Esta construcción podría ser interpretada a partir de lo que Shohat y Stam (1994) conceptualizan como el tropo de la luz/oscuridad. Según explican estos autores, éste consiste en la proyección del par piel clara/día como símbolo del ideal iluminista de la razón sobre la piel oscura/noche como metáfora de lo confuso, los impulsos violentos y la anarquía. Junto con el farolero, comienzan a aparecer también el tortero, el mazamorrero y la pastelera. Se trata de ocupaciones populares y poco calificadas que denotan una posición baja dentro de la compleja estructura de castas que caracterizó a la sociedad colonial. Estas imágenes resultan útiles a la construcción de la menesterosidad e industriiosidad de los afroargentinos como una de sus virtudes principales, contrapuesta a la ociosidad imputada a los indígenas (Geler, 2007). No hay alusiones a los directores de periódicos, escritores, músicos, profesionales y otros intelectuales que destacaron dentro de la comunidad negra durante este periodo (Frigerio, 2008; Geler, 2007; Reid Andrews, 1989).

Aunque con algunas modificaciones con respecto al periodo anterior, el estereotipo de las negras como sirvientas continúa reproduciéndose. A diferencia de lo observado en las décadas previas, no sólo aparecen mujeres adultas en el rol de domésticas sino también jóvenes criadas. Esta estrategia podría ser interpretada en función del tropo de la infantilización (Shohat y Stam, 1994), entendido como la identificación de lo colonizado con una etapa temprana del ser humano o del desarrollo cultural caracterizada por

la inmadurez política.³⁰ Como en el caso del farolero, el hecho de que estas ocupaciones sean desempeñadas por niños y jóvenes negros en el contexto de la colonia no parece ser una elección casual. De este modo, comienza a gestarse un imaginario hegemónico donde lo negro queda asociado al origen, lo primitivo y lo subdesarrollado.

Luego, es interesante notar que es precisamente durante estos años que comienza a aparecer en los libros el tema de la esclavitud. De este modo, se busca enfatizar la asimetría de las relaciones entre blancos y negros.³¹ El argumento que hace posible esta ficción encuentra su fundamento en la supuesta inmadurez de las negras como seres inferiores. Mientras que la inmadurez es representada a través de la juventud de las sirvientas, la negritud y la condición de género funcionarían como símbolos de la inferioridad. Tal como se presenta en estos libros, “ser sirviente no es una ocupación sino una vocación, un destino” (Nederveen Pieterse, 1992: 130). “Los hombres no son iguales ni las razas son iguales. El negro, por ejemplo, está hecho para servir en las grandes cosas que quiere y concibe el blanco” (Renan, citado por Margulis y Belvedere, 1998: 103). Pero las referencias a la esclavitud no se refieren sólo a las mujeres o el trabajo doméstico. Aunque con connotaciones diversas, también es posible hallar alusiones a los hombres. A diferencia de las mujeres negras, los negros son construidos como esclavos pero también como soldados, héroes, mártires y artistas.

Con el advenimiento del peronismo se observan ulteriores cambios. La esclavitud no sólo remite al negro, sino también al trabajo manual y a una condición de *cuasi* animalidad. Se advierte una cierta generalidad y ahistoricidad para explicar los hechos referidos. Sólo de este modo resulta posible asimilar el fin de la esclavitud en Argentina a los progresos de la ciencia, en especial, de la mecánica: “En realidad fué (*sic*) la ciencia, con los progresos de la mecánica, la que señaló el término de la esclavitud física:³² la máquina

³⁰ Sobre este aspecto, Nederveen Pieterse observa: “It was a commonplace in the South that ‘slaves never grow up’. Masters talked about adult blacks as boys and girls, or ‘big children’. They regarded themselves as their patrons and cherished the alleged ties of affection which existed between them and their childlike, dependent slaves” (Nederveen Pieterse, 1992: 153).

³¹ “Como en otras ciudades hispanoamericanas, ninguna familia que aspirara a una alta condición social en Buenos Aires podía prescindir de su corte de sirvientes negros. En los documentos de venta de esclavos, así como en los avisos de los periódicos, las capacidades atribuidas con mayor frecuencia a los esclavos que se vendían eran las tareas del hogar: cocina, lavado, planchado, costura y también aptos para todo servicio doméstico. Los visitantes extranjeros que llegaban a Buenos Aires en ocasiones comentaban que esas capacidades domésticas eran una consideración estrictamente secundaria, ya que los sirvientes habían sido comprados esencialmente para la ostentación” (Reid Andrews, 1989: 38).

³² A la luz de lo observado por Reid Andrews, esta afirmación resulta inexacta, pues la

hace hoy lo que antiguamente hacía el esclavo” (Vigil, 1947: 51). Hacia el final del texto es posible encontrar un paralelismo que identifica al esclavo con el obrero y al amo con el líder:

Abolida la esclavitud en esa forma, continuó más disimuladamente hasta que al cabo terminó del todo la explotación del hombre por el hombre. Mas no creamos que todos los hombres son libres. En naciones civilizadas *suelen aún aparecer quienes, desde el gobierno, se apoderan de la vida y los bienes de sus conciudadanos*. Luego están los que sufren la peor esclavitud, la de la propia ignorancia. *Estos viven encadenados al error; a la simulación y a las supersticiones*. (Vigil, 1947: 51) (La cursiva es mía)

Aunque presenta algunas connotaciones específicas, esta asociación podría resultar equiparable al mote de “cabecita negra”. Según Guber (citado por Frigerio, 2006: 11), se trata de un insulto que se expande —no tanto en respuesta a la masiva presencia de los sectores populares en la ciudad de Buenos Aires provenientes del resto del país— sino a partir de su inclusión en la política nacional. Aquí es necesario hacer evidente que es precisamente cuando las jerarquías existentes están siendo desafiadas y las desigualdades disminuidas, que los estereotipos (negativos) son reconstruidos y reafirmados. En este sentido, cabe destacar que no sólo apuntan a la dominación sino también a la humillación como vía para volver a imponer las cuestionadas distancias sociales (Nederveen Pieterse, 1992).

Por último, al heroísmo de los negros se añade el desempeño de las mujeres negras que en 1813 asistieron a los soldados caídos en la batalla de Ayohuma. ¿Acaso la construcción de heroínas anónimas y populares se torna necesaria dentro del nuevo relato hegemónico? ¿Podría esta novedad ser asimilada a la creciente participación de las mujeres dentro del movimiento peronista?

VIII. De la Revolución Libertadora a la última dictadura militar (1955-1983)

En estos años, el promedio de imágenes referidas a los negros experimenta un incremento significativo; se registran 2.7 figuras por libro aproximada-

esclavitud fue abolida formalmente en 1861, cuando Buenos Aires se unió a la Confederación y ratificó su Constitución, dictada en 1853. En ella se sancionaba que “no hay esclavos en la Confederación Argentina; los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución” (Reid Andrews, 1989: 68).

mente. En total, suman 164 y están distribuidas en 60 títulos. Predominan las alusiones a la condición de sirvientes y vendedores ambulantes durante la época colonial. También se proponen nuevos temas tales como las invasiones inglesas, la música, el entretenimiento y el deporte. Las diferencias entre las *razas*, el heroísmo de Falucho, las niñas de Ayohuma, el farolero y el esclavo continúan vigentes, aunque sufren algunos cambios. Aparece la figura de la lavandera. Además de dibujos, grabados y pinturas en blanco y negro y a cuatro colores, se incluyen las primeras fotografías.

Durante este periodo se sigue apelando a la diferencia entre las *razas* para construir la inferioridad de los negros. No obstante, es posible reconocer ciertas novedades. Según Nederveen Pieterse (1992), el lavado de negros por blancos ha constituido un lema popular dentro del pensamiento racista. Éste podría ser considerado como una variante del tropo de la luz/oscuridad: en él subyace una contraposición de lo negro como sucio e impuro frente a la pureza y la limpieza blanca.³³ Esta estrategia se combina con un elocuente determinismo biológico, según el cual “el comportamiento de los hombres queda completamente determinado por la raza a la que pertenecen, y se transmite por la sangre; nada puede hacer al respecto la voluntad del individuo” (Gobineau, citado por Margulis y Belvedere, 1998: 104). En este sentido, se asume que “las cualidades morales del individuo están totalmente determinadas por sus disposiciones físicas” (Gobineau, citado por Margulis y Belvedere, 1998: 104). “Toda esperanza en los efectos de la educación es, por ende, vana” (Gobineau, citado por Margulis y Belvedere, 1998: 104).

Luego de la sanción de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, efectuada en 1959, comienza a observarse un desplazamiento en el significado (negativo) que se otorga a la diversidad. Éste consiste en asignar al

³³“In 711 when Tarik invaded the Iberian peninsula, Negroes were relatively unknown in some parts of the regions. In that year, according to an Arabic source, a negro from the Muslim army was taken prisoner by the Goths as the siege of Córdoba. Because, according to the chronicler, they had ‘never seen a black man before’, they tried to scrub off his black colour. So begins the problem, with the inability of Europeans to accept a negro as he is. By washing the negro they try to make him like themselves. What is at issue is the inability or unwillingness of one party to accept the other as he is without attempting to transform him and to eliminate the difference. [...]. The Italian illustrator Andrea Alciati (1492-1550) depicted the same scene of whitewashing: two whites who try to change a negro’s colour by scrubbing him. The caption ran: [...] you wash an Ethiopian; why the vain labour? Desist. No one can lighten the darkness of black night. Alciati’s emblem books were quite popular and imitated throughout Europe. This scene was used to illustrate the idea ‘Impossible’, for instance in Geoffrey Whitney’s *A Choice of Emblems* (Leiden, 1586). The association henceforth became proverbial [...]. In Dutch, in the eighteenth century and after, the saying ‘Washing the Moor’ simply meant to undertake something impossible” (Nederveen Pieterse, 1992: 195).

otro cultural un valor más positivo dentro de un contexto más igualitario. Con frecuencia, la ronda entre niños de etnias diversas aparece como metáfora de la inclusión. Pero, a diferencia de lo analizado para la década del treinta, aquí no hay alusiones al conflicto. En varias ocasiones esta visión resulta abstracta e idealizada. En este sentido, poco aporta a la comprensión de la realidad social. Incluso, a veces, se traduce en una celebración folclórica del multiculturalismo. Podría argumentarse que se trata de una interpretación estereotipada de la identidad, fuertemente anclada en el nacionalismo y la adhesión a la patria.

A pesar de las innovaciones antes descriptas, todavía es posible encontrar ejemplos en donde, si bien no se apela ya a la diferencia entre las *razas* en un sentido clásico, continúa operando una visible jerarquización. Ésta no se logra a través del exotismo explícito y la directa referencia a la animalización, como en los libros de décadas pasadas. Ahora, la jerarquización se vuelve más sutil y es construida mediante, por ejemplo, el tamaño de los rostros y su ubicación espacial en el cuadro. A partir de la definición de un primer plano y un fondo, es posible reconocer una línea evolutiva en la que el representante de la *raza* aria ocupa un lugar privilegiado con respecto al negro, más pequeño y alejado. Dentro de este *continuum*, los asiáticos se ubicarían “a mitad de camino” entre los dos polos de la evolución biológica.

En cuanto a la representación de los negros como sirvientes, se producen algunos cambios importantes. El primero se refiere a la masificación: más de treinta imágenes de empleados domésticos lideran la escena. En segundo lugar, si bien hay algunas representaciones de sirvientes negras adultas, estas tareas son realizadas con cada vez mayor frecuencia por niñas. Otro cambio significativo es que también los hombres comienzan ser retratados como sirvientes. Del análisis de las imágenes incluidas en los libros escolares de este periodo surge que mientras las mujeres negras se ocupan de las labores domésticas, los hombres negros se construyen como mozos y mayordomos. Sobre este último aspecto, también es de destacar la juventud que se les atribuye a los negros en estas representaciones. Luego, a la asimetría entre blancos y negros ahora se añade aquella que distingue a negros de negras dentro del mismo sector ocupacional. Así, a la caracterización desfavorable que hasta el momento se ofrecía de la mujer negra se agrega un nuevo ingrediente, igualmente negativo.

Otra manifestación de la desfavorable posición social a través de la cual se presenta a la mujer negra está dada por la popularización de la figura de la lavandera³⁴ durante estos años. Considerada una extensión del servicio do-

³⁴“Mujeres esclavas y libres ganaban dinero haciendo lavado. Las lavanderas negras formaban parte de la escena urbana [...]. Innecesario decirlo, trabajar todo el año a la orilla del

méstico, esta ocupación constituye otro de los sentidos que asume el tropo de la luz/oscuridad en los libros escolares argentinos en tanto sugiere relacionar la negritud con la suciedad del barranco y los vestidos, y el agua, el jabón y el sol con la limpieza y la blancura. En los años inmediatamente sucesivos al derrocamiento de Perón, la mención de la lavandera se inscribe en el marco de la positiva valoración que supone la masificación del lavarropas y los avances experimentados por la incipiente industria nacional. Además de los numerosos dibujos que tienen a la lavandera como protagonista, también se incluye la famosa litografía realizada por César Hipólito Bacle en 1830. Como consecuencia de estas operaciones, se advierte una intención de resignificación ideológica de un pasado indefectiblemente perdido (Geler, 2007) que asocia el atraso a lo negro y al periodo pre-nacional.

Aunque continúa vigente, la figura del esclavo es infantilizada, exotizada y despojada de su referencia al trabajo forzado y la lucha de clases. Aunque más sutiles, la alusión a la animalidad y el trabajo manual siguen presentes. En lo relativo a los vendedores ambulantes, a los rubros descriptos para la etapa anterior se suman otros nuevos. El escobillero, el aguatero, el lechero, el panadero, etc., junto al farolero, el pastelero y el mazamorrero pueblan la escena colonial. El número creciente de imágenes que tematizan el comercio callejero y la más amplia variedad de oficios antes señalada resultan funcionales a una estructura ocupacional estática en la que los negros sólo se desenvuelven en actividades no calificadas. Esta visión parece fundamentarse en el sesgo discriminatorio que caracterizó el proceso de selección de empleos en Buenos Aires entre 1780 y 1850:

Los empleos menos deseables, más degradantes, más insanos y peor pagados estaban reservados para los afroargentinos. [...] Como los negros estaban destinados a las ocupaciones más despreciables, la baja condición ocupacional y la baja condición racial acordadas a los afroargentinos se reforzaban mutuamente en un círculo que se tornaba imposible de quebrar. Una consecuencia de este proceso fue que la estructura ocupacional de los afroargentinos libres tendía a ser idéntica a la de los esclavos. (Reid Andrews, 1989: 47)

Dentro de este contexto adverso, la participación de los negros en las milicias continúa siendo la única excepción. Sólo si argentino y militar, lo negro denota valores positivos en el discurso (Geler, 2007). A la ya comen-

rio, húmeda y pantanosa, no era un modo saludable de ganarse la vida, y al menos un observador contemporáneo señaló la práctica de las lavanderas de llevar a sus hijos a trabajar con ellas, como una causa importante de la alta mortalidad infantil entre los afroargentinos” (Reid Andrews, 1989: 43).

tada idealización de Falucho se suman un número creciente de referencias sobre la valiente actuación de los negros en la defensa de Buenos Aires ante las invasiones inglesas, la destacada presencia negra en las filas del ejército argentino en general y el antes mencionado rol desempeñado por las negras en Ayohuma.

Otra novedad propia de este periodo hace referencia a la figura de San Baltazar. De acuerdo con la tradición popular americana, éste es símbolo del baile y la diversión. Según Cirio y Rey (1995), su veneración en Argentina se remonta a 1772, año en que fue creada la primera cofradía de la ciudad. Pero tal como es presentada aquí, su referencia adquiere valor a partir de su inclusión en la liturgia católica, muy difundida en las propuestas editoriales de estos años (Wainerman y Heredia, 1999). No hay indicios que permitan relacionarla con los rituales típicos de la comunidad negra. En algunos casos, su negación de lo negro es tal que se presenta al tercer rey mago como blanco. Para concluir, es también durante estos años que las imágenes de los negros como músicos, bailarines, animadores y deportistas se vuelven más frecuentes.

IX. Del retorno de la democracia hacia el Bicentenario (1984-2009)

En los últimos 25 años, el número de imágenes relativas a los negros se triplica con respecto al periodo anterior: 413 imágenes en 121 libros. Es decir, 3.4 imágenes por título aproximadamente. En su mayoría se relacionan con los contenidos relativos a la diversidad, los derechos humanos, la discriminación, el racismo, etc. Las imágenes relativas a la época colonial continúan siendo muy frecuentes. En tercer término aparecen las menciones al hambre, la pobreza, la guerra y las migraciones. Los estereotipos del animador y del deportista —que tienen a los negros como protagonistas— se vuelven asimismo recurrentes. Aunque presentes, las referencias a Falucho, la participación de los negros en el ejército y la esclavitud van perdiendo espacio paulatinamente. Prevalecen los dibujos y las fotografías a cuatro colores; las imágenes monocromáticas son escasas. Es muy frecuente el uso de una misma imagen en varios títulos.

Durante este periodo, la visibilización de lo negro cobra un nuevo impulso en relación con los contenidos referidos al racismo, la discriminación, los derechos humanos y la educación en valores en general. La inclusión de referencias a líderes negros tales como Martin Luther King y Nelson Mandela resulta novedosa en este contexto. Sin embargo, cabe señalar también que no en pocas oportunidades los textos que acompañan dichas imágenes toman la forma de afirmaciones retóricas que poco aportan a la comprensión de las

dinámicas sociales que informan las prácticas discriminatorias. Si bien el concepto de raza desaparece (Gvirtz, Valerani y Cornejo, 2005), continúa operando una elocuente inferiorización. Siguiendo a Eco (2007), la eliminación del término *raza* constituye un cambio lingüístico que no parece implicar reconsideraciones ideológicas profundas (Gvirtz, Valerani y Cornejo, 2005).

En este sentido, resulta interesante notar que varios libros contribuyen a la formación y reproducción de imágenes que tienden a asociar la negritud con la pobreza, el hambre y la guerra. Estos fenómenos estarían funcionando como índices de la incapacidad, antes *natural*; ahora cultural, de los negros para alcanzar el ideal civilizador occidental (Nederveen Pieterse, 1992). No hay marcas que permitan relacionar dichos acontecimientos con un orden económico mundial injusto.

Otra de las formas que asume la construcción negativa de los negros en los textos de las últimas décadas está relacionada con los altos índices de la natalidad, producto, según se explica, de la escasez de oportunidades educativas, servicios sanitarios, tradiciones culturales y desigualdad entre los géneros. En contraposición, los europeos occidentales se construyen como educados y desarrollados, aunque escasos en número. A la valoración de las personas según sus rasgos fenotípicos, se añade la ubicación territorial. Siguiendo a Van Dijk (2005), se trata de una visión simplista y estereotipada que nada dice sobre las regiones, clases o personas ricas de los países del centro y del sur ni de los pobres y excluidos de los países del norte.

Esta visión negativa de los negros³⁵ también es reproducida mediante la inclusión de imágenes utilizadas en los mensajes que algunas agencias internacionales difunden en sus campañas organizadas en favor de los pobres y enfermos de África. Antes que fomentar la solidaridad, este uso de los recursos visuales tiende a acrecentar las distancias sociales (Nederveen Pieterse, 1992; Ford, 2005).

³⁵“Fund-raising campaigns by agencies for relief aid for Africa also often recycle stereotypes. The appeal of children and victim imagery are clichés of the genre, a matrix exploited by organization ranging from Oxfam to the Leprosy Foundation and well entrenched in the popular media. The dominant images of Africa are of famine, disaster, war or military coup; an imagery of danger, ill fate and apathy. The effect of this imagery is reinforced in the media through the selection of pictures and television reporting —often from such an angle that one is literally looking down on people, which reinforces the impression of their passivity and, on the part of the viewer, the sensation of power and control—. [...] Yet, fund-raising for famine relief in Africa over and over again shows people starving, down to the flies in their eyes. The macabre reverse effect of this imagery is that while it shows ‘the Third World’ in a state of utter destitution, thus instilling the false sense of a gulf yawning between North and South, it nourishes the complacency and narcissism of the West. Rather than producing human solidarity this kind of imagery tends to foster estrangement” (Nederveen Pieterse, 1992: 209).

El incremento de la frecuencia de las imágenes relativas a los negros arriba mencionado no siempre implica un quiebre de la hegemónica estrategia de invisibilización que acompañó los discursos sobre los cuales se imaginó la nación argentina. Por el contrario, con frecuencia contribuyen a reafirmarla. Además de la relación directa o indirecta con el continente africano, varias imágenes hacen referencia a la diversidad americana: Estados Unidos, Cuba, Haití, Guayanas y, en particular, Brasil. El estereotipo de los negros como animadores se complementa con un creciente número de referencias visuales que tienen a deportistas negros como protagonistas. Además de atletas, es posible hallar fotografías y dibujos de boxeadores y futbolistas como Pelé, todos extranjeros. En consecuencia, podría argumentarse que se concede un mayor espacio a la negritud, sobre todo en relación con la situación de otros países. Si bien se registran algunos elementos que tienden a cuestionar la división racial y sexual del trabajo ampliamente difundida en los libros de décadas anteriores, éstas no se refieren a la situación laboral de los negros y negras en Argentina.

En cuanto a la situación en Argentina, aunque la participación de los negros y negras en la sociedad continúa presentándose prevalentemente como un hecho del pasado, se registran algunas innovaciones significativas. En primer lugar, en algunos casos se ofrecen informaciones más críticas. En segundo término, se aprecia una mayor variedad temática. Aunque las menciones al periodo colonial siguen poblando los libros, las imágenes de Falucho, las mujeres de Ayohuma, las invasiones inglesas y el ejército ceden espacio al rosismo. Éste constituye el único caso en que el soldado negro no presenta una connotación positiva. La lealtad de los negros —ya sean soldados o sirvientes— al gobernador de Buenos Aires es empleada para reforzar mutuamente la idea de barbarie e incivilización con la que se describe, por lo general, a ambos. Con frecuencia es en la idea del *candombe* negro que se logra asociarlos. La reproducción del óleo *Candombe federal* de Martín Boneo en varios libros resulta sugestiva en este sentido.

La crítica a la figura de Rosas resulta funcional a un momento histórico y social caracterizado por el repudio a la dictadura y el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, aquí es preciso advertir que su asociación con los negros presenta evidentes sesgos ideológicos, ya que “el apoyo de la comunidad a Rosas de ningún modo era unánime. Algunos afroargentinos, en especial aquellos que estaban ubicados más confortablemente en la sociedad de la ciudad, se unían a los unitarios contra el dictador” (Reid Andrews, 1989: 119). Si bien “Rosas promovió a hombres de color cuidadosamente elegidos a altas posiciones militares, cimentando así la lealtad de sus tropas afroargentinas [...] no promovía más los intereses de los afroargentinos de cuanto lo habían hecho las administraciones anteriores. Después de todo, él

renovó el tráfico de esclavos en 1831, permitiendo que funcionara abiertamente” (Reid Andrews, 1989: 118). Por último, resulta auspicioso el mayor espacio concedido a la presencia negra en los ámbitos escolares e infantiles que comienza a advertirse.

X. A modo de cierre

Sobre la base del análisis precedente, es posible concluir afirmando que los libros escolares utilizados en la educación obligatoria argentina, desde la creación del sistema nacional de educación hasta la actualidad, 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.

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. Este modelo sólo se vio modificado a partir de los cambios dictados por coyunturas políticas puntuales tales como el nacionalismo imperante en el contexto de la Argentina del Primer Centenario y el mayor respeto de la diversidad que en algunos casos significó el retorno a la democracia.

No obstante, a pesar del crecimiento sostenido en el número de imágenes experimentado en las últimas décadas, no se observa un giro radical en el tratamiento que los libros escolares argentinos realizan del tema. Aunque es posible reconocer una mayor complejización de la información y una cierta incorporación de elementos críticos, instalar el tema en la agenda pública, dedicar mayores esfuerzos académicos para producir conocimiento científico sobre la situación de la comunidad negra en los libros escolares, en particular, y en la sociedad argentina, en general; así como también fortalecer la formación docente crítica se torna prioritario a fin de profundizar éstos y producir otros cambios.

Recibido: octubre, 2009

Revisado: enero, 2010

Correspondencia: Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/San José de Calasanz 114/17 “B”/C. P. 1424/Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina/correo electrónico: mbalsas@mail.fsoc.uba.ar.

Bibliografía

- Aguinis, Marcos (2008), *El atroz encanto de ser argentinos*, Buenos Aires, Planeta/Booklet.
- Althusser, Louis (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bajtín, Mijaíl (1999), “El problema de los géneros discursivos”, en M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein (1991), *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala.
- Bedogni, E. (1910), *Alegre despertar*, Buenos Aires, Estrada.
- Blomberg, H. (1936), *El sembrador*, Buenos Aires, Estrada.
- Blomberg, H. (1926), *El surco*, Buenos Aires, Estrada.
- Cagliani, Martín (2008), *El negro Falucho: ¿Existió o fue una invención de Bartolomé Mitre?*, en URL <http://candobleargentina.wordpress.com/2008/11/02/el-negro-falucho>, última consulta julio de 2009.
- Cirio, Norberto y Gustavo Rey (1995), “El culto a San Baltazar como estrategia de adaptación sociocultural al conurbano bonaerense”, en URL <http://www.revistaquilombo.com.ar/documentos/SanBaltazarVillaDominico.pdf>, última consulta julio de 2009.
- Cucuzza, Héctor (2007), *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cruder, Gabriela (2008), *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires, Stella-La Crujía.
- Eco, Umberto (2007), “Sobre lo políticamente correcto”, en U. Eco, *A paso de cangrejo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Entel, Alicia (2007), “Sé bueno. Ideales de infancia en los libros de lectura”, en Sandra Carli, Silvia Angelo, María Raquel Macri y Alicia Entel, *Infancias. Varios mundos*, Buenos Aires, Fundación Walter Benjamin.
- Frigerio, Alejandro (2008), “De la ‘desaparición’ de los *negros* a la ‘reaparición’ de los *afrodescendientes* comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina”, en G. Lechini (comp.), *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, Buenos Aires, CLACSO.
- Frigerio, Alejandro (2006), “‘Negros’ y ‘blancos’ en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales”, *Patrimonio Cultural*, núm. 16, pp. 77-78.
- Ford, Anibal (2005), *Resto del mundo. Nuevas mediaciones de las agendas críticas internacionales*, Buenos Aires, Norma.
- Geler, Lea (2008), *¿“Otros” argentinos? Afrodescendientes porteños y la construcción*

- de la nación argentina entre 1873 y 1882*, Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, Universitat de Barcelona, tesis de doctorado.
- Geler, Lea (2007) “‘¡Pobres negros!’ Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos”, en P. García Jordán (comp.), *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX. Algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Gramsci, Antonio (1977), *Cuadernos de la cárcel: pasado y presente*, México, Juan Pablos.
- Grimson, Alejandro (comp.) (2007), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Gvartz, Silvina, A. Valerani y J. Cornejo (2005), “Razas, racismo y la politización de los contenidos en la historia de la escuela (1854-1990)”, en J. L. Guereña, G. Ossenbach y M. Pozo (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED.
- INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) (2005), *DECRETO 1086, Plan Nacional contra la Discriminación*, Buenos Aires, Boletín Oficial de la República Argentina núm. 30,747, primera sección, en URL <http://www.inadi.gov.ar/inadiweb/images/stories/pdf/plannacional.pdf>, última consulta julio de 2009.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2001), “Población extranjera empadronada en el país por lugar de nacimiento, según sexo y grupos de edad. Año 2001”, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, en URL <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/2/migracion1.xls>, última consulta julio de 2009.
- Kleidermacher, Gisele (2008), “El espectro afro en nuestro país”, ponencia del Tercer Congreso Nacional de ALADAA “Repensar el concepto de frontera cultural-étnica y política en Asia y África”, Villa La Angostura, Universidad Nacional del Comahue.
- Luna, Félix (2000), “Lo negro es hermoso”, *Todo es Historia*, núm. 393, pp. 6-7.
- Maffia, Marta y Virginia Ceirano (2005), “Estrategias políticas de reconocimiento en la comunidad caboverdeana de Argentina”, ponencia en la Sexta Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo.
- Margulis, Mario (1998a), “La discriminación en la discursividad social”, en M. Margulis y M. Urresti (comps.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, pp. 17-36.
- Margulis, Mario (1998b), “La ‘racialización’ de las relaciones de clase”, en M. Margulis y M. Urresti (comps.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-62.
- Margulis, Mario y Carlos Belvedere (1998), “La ‘racialización’ de las relaciones de clase en Buenos Aires”, en M. Margulis y M. Urresti (comps.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, pp. 79-122.
- Margulis, Mario y Hugo Lewin (1998), “Escuela y discriminación social”, en M. Margulis y M. Urresti (comps.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, pp. 197-222.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (comps.) (1998), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.

- Mena García, María Isabel (2008), “La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de Ciencias Sociales”, ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago, Ministerio de Educación.
- Méndez Ríos, N. y E. Méndez Ríos (1930), *Ternuras. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, F. Crespillo.
- Nederveen Pieterse, Jan (1992), *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven, Yale University.
- Neufeld, María y Ariel Thisted (1999), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- Núñez, J. (1890), *El lector americano. Libro tercero*, Nueva York, Appleton.
- Picotti, Diana (comp.) (2001), *El negro en Argentina. Presencia y negación*, Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Pita, Federico (s/fa), “El amanecer del Sol Negro. El continente africano en Argentina”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, en URL <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/pobmigra/archivos/10.pdf>, última consulta noviembre de 2008.
- Pita, Nicolás (s/fb), “Afrodescendientes: una realidad que sale a la luz”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, en URL <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/pobmigra/archivos/11.pdf>, última consulta noviembre de 2008.
- Reid Andrews, George (1989), *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor.
- Rojas, Diego (2008), “La Madre de la Patria”, *Veintitrés*, núm. 537, pp. 56-59.
- Shohat, Ella y Robert Stam (1994), *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*, Londres, Routledge.
- Van Dijk, Teun (2005), “Racismo, discurso y libros de texto”, *Revista Potlatch*, año 2, núm. 2.
- Van Dijk, Teun (1997), *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
- Verón, Eliseo (2004), *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.
- Villavicencio, Susana (ed.) (2003), *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*, Buenos Aires, Eudeba.
- Wainerman, Catalina y Mariana Heredia (1999), *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Zubrzycki, Bernarda (2008), “Nuevas presencias africanas en la provincia de Buenos Aires”, ponencia en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas, Misiones.

Libros de texto que integran el corpus

- Acrich, L. y G. Tedesco (2001), *Uno, DOS, y tres*, Barcelona, Proyecto Base.
- Alcántara, L. y R. Lomazzi (1968), *Horneritos. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Alderoqui, S., A. Serulnicoff e I. Siede (1995), *Urbania 5*, Buenos Aires, Estrada.
- Alonso, M. E., J. Blanco, M. V. Fernández Caso, R. Gurevich, M. A. Soletic y E. Vázquez (2001), *Ciencias Sociales 7*, Colección Libros y +, Buenos Aires, Aique.

- Alonso, N. y A. L. Herrera (2005), *Delfin 3*, proyecto con áreas integradas, Buenos Aires, Proyecto Base.
- Álvarez, M. A., M. Álvarez, A. Cerra, R. Di Marco, M. Fernández, L. F. de Díaz, S. García, G. Heredia, S. Illobre, K. Pretzsch, M. Rodríguez, V. Siede, A. Villa (1997), *Ciencias sociales 5*, Buenos Aires, Estrada.
- Andina, M. A. y G. A. Santa María (1994), *Ciencias sociales 5° grado*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Andina, M. A. y G. A. Santa María (1993), *Ciencias sociales 4° grado*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Ansalone, C. y L. Heredia (1987), *La caja verde*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ansalone, C. y L. Heredia (1985), *Los nueve caminos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Araujo, M. y M. Bacigalupo (1967), *Semillita. Libro de lectura inicial*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Artigas, I. (1985), *Libro práctico de lectura 4° grado*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Arzeno, M., L. Baer, H. Castro, L. de Privitellio, M. F. Hrubisko, M. Ippolito, S. Minville, A. Monteleone, M. Morichetti, R. Paredes, A. Pasino, G. Ucha, G. Viard y C. Zibecchi (2006), *Ciencias sociales 8. Todos protagonistas*, Buenos Aires, Santillana.
- Averbach, M., C. Broitman, M. de Critóforis, E. Drake, C. Fusca, G. Heredia, C. Kuperman y M. J. Solís (2005), *Los superexploradores de segundo*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Baldi, Y., O. Andreoni, J. C. Álvarez y A. Sanz (1963), *Manual práctico de materias 4° grado*, Buenos Aires, Codex.
- Barbaglia, E. E. y E. A. Barbaglia (1982), *Los teritos. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Barraza, N., M. Fariña y L. Maidana (2004), *Ciencias sociales 4. Ideas en la cabeza*, Buenos Aires, Santillana.
- Barros, C., E. Gentile, S. González, C. Martínez Ruiz, S. Alderoqui, M. Canedo y J. Mateo (2004), *Ciencias sociales 5. Proyecto Mundo para Todos*, Buenos Aires, SM.
- Basch, A. y B. F. de Rebourstin (1992), *Lectores en su tinta 6*, Buenos Aires, Santillana.
- Bavio, C., C. Céspedes y M. Grosso (1990), *La lupa curiosa. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Az.
- Beaudoin, L. (1930), *Lecturas para segundo grado*, Buenos Aires, L. J. Rosso.
- Bedogni, E. (1910), *Alegre despertar*, Buenos Aires, Estrada.
- Benavente, N. (1967), *Campanita. Libro de lectura inicial*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Benavento, G. L. (1959), *Albricias. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Codex.
- Benchimol, K., C. Broitman, C. Fusca y C. Kuperman (2005), *Juan y Marina van a primero*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Benchimol, K., C. Broitman, J. Caballero, A. Casamajo, G. Heredia, M. de Hoyos, C. Kuperman y N. L. Sormani (2005), *Aprender en tercero*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Berasategui, M. E. G. de (1984), *¿Nosotros solitos? Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.

- Berdiales, G. y P. Inchauspe (1937), *Jugando. Lecturas graduadas para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Berrutti, J. (1909), *Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Estrada.
- Blanco, J., M. E. Alonso, P. Buchbinder, V. Carnovale, R. Gurevich, D. Rodríguez, M. A. Soletic y M. E. Pons (2005), *Ciencias sociales 5 bonaerense*, Serie Ciencia en Foco, Buenos Aires, Aique.
- Blanco, J., R. Lesser, y F. Rocchi (1997), *Ciencias sociales 7*, Buenos Aires, Aique.
- Blanco, J., G. Schujman, S. Chaves, R. González, M. A. Soletic, M. E. Alonso, V. Carnovale, M. C. Labandeira, M. Lewkowicz, J. Wozniak y L. Clérico (2007), *Ciencias sociales 6. Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Aique.
- Blomberg, H. (1936), *El sembrador*, Buenos Aires, Estrada.
- Blomberg, H. (1926), *El surco*, Buenos Aires, Estrada.
- Bocalandro, N. (coord.) (2005), *Ciencias sociales 5*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Bogomolny, M. I. y M. Prada (1987), *Los libros del Piquilin. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Aique.
- Borja, C. y L. B. de Sanguinetti (1956), *Mariposas. Libro de lectura para primer grado inferior*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Braña de Iacobucci, B. y J. Vitale (1967), *Manantial. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Bruno, P., I. Cosse, G. Livov Alonso y N. Westberg (2004), *Sociales 4. Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Az.
- Bruno, P. y R. Lesser (2005), *Ciencias sociales 7. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Buenos Aires, Az.
- Bustanza, A., P. Bustanza, P. y R. Franco (2000), *Ciencias sociales 9*, Serie Integrar, Buenos Aires, Az.
- Bustanza, P. y M. J. Loray (1996), *Pro-a 5 Ciencias sociales*, Bogotá, Az.
- Bustanza, P. y M. J. Loray (1996), *Pro-a 6*, Santiago, Az.
- Cabal, G. y G. Montes (1985), *Cosas de chicos 3*, Madrid, Kapelusz.
- Capdevilla, A. y J. García Velloso (1933), *Patria grande. Texto de lectura para quinto y sexto grados*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Capdevilla, A. y J. García Velloso (1957), *Florecimiento. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Castro, M. (coord.) (2000), *Manual 4*, Buenos Aires, Az.
- Cegarra, C. J. (1967), *Ayer y hoy. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Lasserre.
- Chalde, A. y M. Chalde (1934), *La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Cibotti, E., B. Varela y A. Pereyra (1998), *Ciencias sociales 4*, Santiago, Az.
- Cibotti, E. (1997), *Ciencias sociales 7*, Santiago, Az.
- Constenla, C. de P. G. de (1936), *Unión. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Corti, E. T. de (1985), *Espacio feliz. Libro de lectura para quinto grado*, Madrid, Kapelusz.
- Corti, E. T. de (1984), *¿Exploramos? Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Estrada.

- Cotta, J. M. (1935), *Perlitas. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Jacobo Peuser.
- Cotta, J. M. (1935), *Vuelo inicial. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Jacobo Peuser.
- Crespo, J. M. (1958), *Rocío. Libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Cuartango de Artilles, L. y A. Orsini de Salguero (1972), *Aprendex 3*, Buenos Aires, Estrada.
- Cukier, Z. (dir.) (1996), *Manual Multiciencias 3*, Buenos Aires, Aique.
- Cukier, Z. (1995), *Manual Multiciencias 5*, Buenos Aires, Aique.
- Cukier, Z. y B. Tornadú (1993), *Ventana al mundo 6 bonaerense*, San Pablo, Aique.
- Cukier, Z., R. M. Rey y B. Tornadú (1982), *Páginas para mí 5*, Buenos Aires, Aique.
- Cuter, M. E., M. A. Torres y S. M. Ulrich (1989), *Un libro bien bonito*, Buenos Aires, Aique.
- D'Alessandria, R. y G. Skilton (1989), *Los libros del Maitén. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Aique.
- D'Alessandria, R. y G. Skilton (1987), *Los libros del Tamandua. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Aique.
- Dastugue, M. (1952), *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, L. Lasserre.
- Davel de Deambrosi, R. (1956), *Aleteos. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Estrada.
- D'elia, E. B., G. Heredia, M. A. Orlando y A. Giménez (1992), *Pin y Pon 3*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Deltrio, W. y L. López (2005), *Ciencias sociales 5*, Serie del Faro, Buenos Aires, Kapelusz.
- Discovisky, E., M. Eliezer, I. Gueler, I. Ramos, A. Rossano y C. Serafini (1997), *Mochila al hombro 2*, Santiago, Az.
- Domínguez, J., F. Juan Castell, A. Pons y L. Suarez (1985), *Todos mis días 1*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Durán, C. J. (1985), *Cuentos del carancho*, Madrid, Kapelusz.
- Editorial Kapelusz (1993), *Ciencias sociales 6*, Serie Dinámica, Buenos Aires, Kapelusz.
- Editorial Kapelusz (1988), *Manual 4*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Editorial Kapelusz (1986), *Manual bonaerense 4*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Editorial Kapelusz (1985), *Manual Bonaerense 5*, San Pablo, Kapelusz.
- Editorial Kapelusz (1965), *Manual del alumno 3*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Escuelas Pías (1959), *Brisas. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Fernández, B. y E. Castagnino (1957), *Corazón de colegial*, Buenos Aires, Estrada.
- Fernández, N. y M. Libedinsky (1997), *Integratemas 4*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Fernández Godard, L. M. A. S. de (1969), *Lobo, ¿estás? Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Codex.
- Fernández Godard, L. M. A. S. de (1967), *¡Canta, boyero! Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Codex.

- Fernández Godard, L. M. A. S. de (1958), *Agüita clara. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Codex.
- Ferro, B. (1984), *Un libro juntos. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Figón, S. M. L. de y E. Moraglio (1969), *Girasoles*, Buenos Aires, Estrada.
- Flores, F., C. Martínez, C., F. Villarreal, F., I. Siede, M. Canedo y J. Mateo (2003), *Cronos 8*, Buenos Aires, SM.
- Flores, F., S. González, C. Martínez, F. Villarreal, I. Siede, A. Soletic, A. Jáuregui y M. Massone (2003), *Cronos 9*, Buenos Aires, SM.
- Frugoni, T. y M. Z. Camponovo (1986), *De cara al cielo 4*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Frugoni, T. y M. Z. Camponovo (1983), *Mundo de alas 1. Libro de lectura inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Galán, S., M. Heredia y M. Mayán (1987), *Para vos, para mí...*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Galdames, A. (1957), *Silabario hispano americano*, Buenos Aires, Copihue.
- Garibaldi, A., D. Kotliar y L. Sigal (2003), *Uno, dos y TRES*, Buenos Aires, Proyecto Base.
- García, L. F. de (1954), *Obrerito. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- García, M. A. (1967), *Palomitas. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Troquel.
- García Uson, A. (1980), *Bajo la cruz del sur. Lecturas para los grados sexto y séptimo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Gaspar, M. P., G. Chemello e I. Otan (2004), *Curiosos de primero*, Buenos Aires, Longseller.
- Giménez Errecart, N. (1937), *Lecturas afines. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Independencia.
- Giménez Pastor, M. e I. Malinow (1983), *Cuaderno de viaje 7*, Buenos Aires, Huemul.
- Giménez Pastor, M. e I. Malinow (1981), *Tiempo de crecer 5*, Buenos Aires, Huemul.
- Giuliani, A. y C. Juliarena (2005), *Ciencias sociales 6*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Giunta, M., L. Ruiz, M. Schumakliar y G. Skilton (2003), *La calesita 1*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Giunta, M. y C. Vázquez (2005), *Mauro y Emilia 3*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Goldberg, M. (1990), *Nuevo viento en popa 2*, Buenos Aires, Aique.
- Golzman, G. (1995), *Manual 4*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- González, R. (dir.) (2004), *Manual 4*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- González Lucini, F. (2005), *Cuaderno de a bordo 8*, Buenos Aires, Gram.
- González Lucini, F. (2005), *Cuaderno de a bordo 9*, Buenos Aires, Gram.
- Gordín, F., y S. Alderoqui (2006), *Nuevo papelito 1*, Buenos Aires, SM.
- Greco, L. G. de y L. Tudisco (1988), *Juguemos con luz y color. Lecturas para cuarto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Guido, M. R., R. Sewchuk, S. Alderoqui, S. Palermo y F. Gordín (2004), *Nuevo papelito 3*, Buenos Aires, SM.
- Gutman, R. B. de (coord.) (1998), *Mirar con lupa 1*, Buenos Aires, Estrada.
- Gutman, R. B. de (coord.) (1998), *Mirar con lupa 2*, Buenos Aires, Estrada.

- Heredia, L. y B. Sarquis (coord.) (1992), *Todo lectura 5*, Bogotá, Norma.
- Heredia, L. y B. Sarquis (1992), *Todo lectura 7*, Bogotá, Norma.
- Hernández, T., J. A. López, G. Feinstein y R. Lesser (1998), *La medialuna 3*, Buenos Aires, Aique.
- HME (1959), *Ya sé leer. Libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, HME.
- HME (1959), *Auras argentinas. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, HME.
- Höhn, G. (coord.) (1999), *Activa 4*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Iacobucci, B. N. B. de y G. C. Iacobucci (1982), *Fuentes de vida. Libro de lectura para séptimo grado*, Madrid, Kapelusz.
- Jacobs, O. (1971), *Don cascanueces. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Codex.
- Jacobs, O. (1971), *Saturnito. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Codex.
- Jacobs, O. (1970), *Maravilla. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Codex.
- Jacobs, O. (1967), *Calidoscopio. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Codex.
- Jáuregui, S. (1999), *Manual EGB 4*, Buenos Aires, Estrada.
- Jáuregui, G. (dir.) (1996), *Manual 5*, Buenos Aires, Estrada.
- Kaufman, A. M. (1998), *El nuevo multicuaderno 1*, Buenos Aires, Santillana.
- Lacau, H. y M. R. Pardo Belgrano (1986), *Argentina niña. Lecturas literarias para quinto grado*, Buenos Aires, Argentina.
- Lagomarsino, E. T., M. de Giunta y A. M. de Ferrari (1969), *Mi amigo Gregorio*, Buenos Aires, Estrada.
- Lois, M., M. Rodríguez y J. Wozniak (2005), *Ciencias sociales 5*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- López, D. (coord.) (1995), *Ciencias sociales 5*, Buenos Aires, Norma.
- López Garré, Z. V. (1984), *Palabras mías. Tercer grado*, Buenos Aires, Gram.
- Lorda Perellon, L. M. (1967), *Flores y espigas. Cuarto grado*, Buenos Aires, Lasserre.
- Lozano, E. I. y M. M. Lahidalga (1995), *Proyecto 6*, San Pablo, Plus Ultra.
- Lozano, E. I. y M. M. Lahidalga (1994), *Proyecto 7*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Luchilo, L. J., P. L. Piccolini y M. Podetti (2004), *Ciencias sociales 5. Provincia de Buenos Aires*, San Pablo, Estrada.
- Lucini, F. (1999), *Soltar las alas 4*, Madrid, Aique-Anaya.
- Lucini, F. (1997), *La medialuna 2*, Buenos Aires, Aique.
- Lucini, F. (1997), *La medialuna 1*, Buenos Aires, Aique.
- Llano, A., C. Martos y J. Pomiés (1989), *Los libros de la Bandurria. Lecturas para séptimo grado*, Buenos Aires, Aique.
- Marini, E. A. de (1957), *Niño mío. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Mársico, E. de (1966), *Calesita. Libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, Codex.
- Martínez Abal, E. M. de (1957), *Aula cordial. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Troquel.
- Martínez, G. P. de (1945), *Tierra pobre. Tierra rica. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Independencia.

- Martínez, M. C. S. C. de (1942), *Argentina. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Martos, C. y J. Pomiés (1989), *Libros del Chañar. Lecturas para sexto grado*, Buenos Aires, Aique.
- Méndez Funes de Millán, A. (1931), *Alas. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Jacobo Peuser.
- Méndez Ríos, N. y E. Méndez Ríos (1930), *Ternuras. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, F. Crespillo.
- Menghi, L. A. y M. L. de Luján Campos (1983), *Tiempo de aventura. Libro de lectura 5*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Menghi, L. A. y M. L. de Luján Campos (1983), *Los nidos de mi mundo 7*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Menghi, L. A. y M. L. de Luján Campos (1983), *Los nidos de mi mundo 6*, San Pablo, Plus Ultra.
- Menghi, L. A. y M. L. de Luján Campos (1981), *Naranjito 2*, Madrid, Plus Ultra.
- Mérega, H. (dir.) (2004), *Ciencias sociales 5*, serie Ideas en la cabeza, Buenos Aires, Santillana.
- Mérega, H. (dir.) (1985), *Travesía. Libro de lectura 7*, Buenos Aires, Santillana.
- Michellini, L. (1969), *Sosiego. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Codex.
- Millán, A. M. F. de (1935), *Canto al trabajo. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Mosquera, B. (1981), *Rulo y pelusa. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Mosquera, B. (1969), *Despertar. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Mosquera, B. (1962), *Los cuentos del abuelo. Desarrollo del programa de Historia de segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Murillo, J. y R. Bertolino (1988), *Encuentros 6*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- Natale, J. A. (1930), *Primavera. Libro para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Núñez, J. (1890), *El lector americano. Libro tercero*, Nueva York, Appleton.
- Olivieri, I. J. (1957), *El mundo de Luisito. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Troquel.
- Orce, M. E. S. de (1984), *Caminitos. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Orlando, E. I. de (1984), *El heraldo. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Otero, N. (1960), *Entre tú y yo. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Codex.
- Pansera, C. (1934), *Mi nido. Libro primero de lectura*, Buenos Aires, F. Crespillo.
- Paura, V. (coord.) (2002), *Ciencias sociales y Formación ética y ciudadana 7*, Buenos Aires, Longseller.
- Paura, V. (2003), *Ciencias sociales y Formación ética y ciudadana 8*, Buenos Aires, Longseller.
- Pescetto, A. y E. Riba (1988), *Grupo 5*, Buenos Aires, Estrada.

- Pescetto, A. y E. Riba y S. Rovere (1987), *Grupo 6*, Buenos Aires, Estrada.
- Pizzurno, P. (1901), *Prosigue. Segundo libro*, Buenos Aires, Librería del Colegio de Buenos Aires.
- Pogliano, A. (1980), *Entre todos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Poirier, M. E. (1983), *Pecas y ronrón. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Pucci, J. M. (1990), *Mensajero 7*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Raggi, A. (1956), *Colegial. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Luis Lasserre.
- Ricotti, R. J. y L. P. Biestro (1937), *Colmenar. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, F. Crispillo.
- Robert, R. (1956), *Mamá. Libro de lectura inicial*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Robredo, M. E. y M. C. Cumora (1945), *Horizontes nuevos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Romero, J., J. Astolfi, A. Fesquet, J. Passadori y H. Fesquet (1942), *Manual del alumno de cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ronco, J. B. de (1957), *Mañana de sol. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Rossano, A., E. Dicosvskiy, M. Eliezer e I. Gueler (1997), *Mochila al hombro 1*, Santiago, Az.
- Sabella, A., L. Castillo y M. López Gago (1993), *¿Qué sigue? 1*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Salotti, M. (1967), *El árbol que canta. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Salotti, M. (1957), *Fiesta. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Samaniego, A. M. y N. Zuccoli (1994), *Ruta Feliz 3*, Buenos Aires, Cincel.
- Schiaffino, E. y J. Schiaffino (1967), *Panoramas del mundo. Libro de lectura para séptimo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Schiaffino, G. (1956), *Buenos propósitos. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Schmid, D. (1926), *Bello y útil. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Scialpi de Frassia, D. (1980), *Mi casa grande. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Segú, M., N. Mancini, L. Hughes y B. Lavaselli (1984), *Pupi y yo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Sierra, I. O. A. de (1994), *Nuevo libro práctico de lectura 2*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Sierra, I. O. A. de (1994), *Nuevo libro práctico de lectura 3*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Skilton, G. y R. D'Alessandria (1986), *Cordones sueltos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Skilton, G. y R. D'Alessandria (1985), *Uno, dos, tres... ¡Ya! Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Soletic, A., F. Villarreal y F. González Maraschio (2005), *Ciencias sociales 7*, Buenos Aires, SM.

- Solves, H. (1995), *Patitas vuelve 3*, Madrid, Az.
- Solves, H. (1994), *Patitas dos*, Madrid, Az.
- Souto, P., F. Campagne, P. Miceli, E. Dell'Elicine, J. Elbaum, C. Arca, M. C. Garriga y N. Morando (2001), *Ciencias sociales 8, recorridos*, Bogotá, Kapelusz.
- Stagnaro, G. y J. Cabrejas (1948), *Del solar nativo. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Moly.
- Stang, M. R. de y Z. V. de López Garré (1984), *Nuestro terruño. Para niños de 9 a 11 años*, Buenos Aires, Gram.
- Starico, M. N. de A. y L. Ramos (1989), *Mis amigos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Tobío, O., L. Piacenza, P. Miceli, E. Dell'Elicine, J. Elbaum, C. Arca, M. C. Garriga y N. Morando (2001), *Ciencias sociales 7*, colección Recorridos, Bogotá, Kapelusz.
- Tolosa, P. O. y A. E. Fesquet (1932), *Proa. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Estrada.
- Troisi, M. R. Z. de y L. Lotito (1990), *Lectores 3*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Troisi, M. R. Z. de y L. Lotito (1990), *Lectores 5*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Valentino, A. (coord.) (2000), *Ruta Feliz 4*, Bogotá, Cincel.
- Verissimo, I. (1977), *Matices. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Atlántida.
- Vigil, C. (1959), *Marta y Jorge*, Buenos Aires, Atlántida.
- Vigil, C. (1954), *Cartas a gente menuda*, Buenos Aires, Atlántida.
- Vigil, C. (1947), *Alma nueva*, Buenos Aires, Atlántida.
- Vigil, C. (1927), *Cartas a gente menuda*, Buenos Aires, RBP.
- VV. AA. (2005), *Ciencias sociales 9, activa*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- VV. AA. (2004), *Ciencias sociales 6, bonaerense*, serie Ideas en la cabeza, Buenos Aires, Santillana.
- VV.AA. (1999), *Activa 6. Ciencias sociales y formación ética y ciudadana*, Madrid, Puerto de Palos.
- VV. AA. (1992), *Manual bonaerense 7*, Buenos Aires, Kapelusz.
- VV. AA. (1992), *Manual 6, MCBA*, Buenos Aires, Kapelusz.
- VV. AA. (1992), *Manual 5, MCBA*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Walsh, M. E. (1968), *Aire libre*, Buenos Aires, Estrada.
- Zanetti, S. (1990), *Los libros de la Bandurria. Antología de literatura latinoamericana para séptimo grado*, Buenos Aires, Aique.
- Zemboirain, E. (1992), *Hernán y su barra. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Métodos.

Anexo

En este contexto, se entiende por imagen a todo texto visual realizado mediante dibujo, grabado, pintura, fotografía o su combinación. El interés

por este tipo textual se fundamenta en el hecho que las “images are situated in the midst of historical processes, of ideas and discourse; [...] they tend by their visual character to be bold, telegraphic evocations by which many layers of meaning and cross-references are conveyed. From time immemorial, as religious art testifies, images have played a key role in communication, instruction and the general transmission of culture” (Nederveen Pieterse, 1992: 11).

Por libros escolares entiendo el conjunto de las propuestas editoriales diseñadas con la finalidad explícita de enseñar los contenidos fijados en el currículum oficial. Tal como se concibe aquí, esta categoría incluye no sólo los libros de texto propiamente dichos sino también libros de lectura, manuales de áreas integradas, antologías, etcétera.

En los libros más recientes, caracterizados por una creciente fragmentación y especialización del conocimiento, el énfasis estuvo puesto en las propuestas relativas a las Ciencias Sociales, entendiéndose por éstas la Historia, la Geografía, la Formación Ética y Ciudadana, entre otras. En los libros más antiguos, la división entre disciplinas no siempre resulta una tarea sencilla, entre otras características, por la ubicuidad de los mensajes morales que presentan.

Luego, el análisis se circunscribe a aquellos títulos editados para la educación primaria obligatoria y sus equivalentes. Hasta la Reforma experimentada en 1993, el nivel primario incluía siete años de enseñanza obligatoria. La Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad a diez años, incorporándose el último año del nivel inicial y creándose el octavo y el noveno curso de la ahora denominada Educación General Básica. La estructura del sistema volvió a modificarse en 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, aún en fase de implementación. Según el nuevo esquema, la educación primaria observa una duración de seis años, seguidos por otros seis de enseñanza secundaria, ambos obligatorios.

Los textos incluidos en el *corpus* fueron consultados entre diciembre de 2008 y julio de 2009 en la Biblioteca del Docente, dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la biblioteca del *Georg Eckert Institut für International Schulbuchforschung*, Alemania y, en menor medida, la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación. También considero algunos títulos de mi propia colección utilizados por diversos miembros de mi familia o bien adquiridos en ferias y anticuarios.