

## Miradas sobre la esclavitud en la escuela primaria. Una experiencia pedagógica llevada a cabo en 5to año en el área de Ciencias Sociales

Marcela Anastasio

[mmarcelaanastasio@yahoo.com.ar](mailto:mmarcelaanastasio@yahoo.com.ar)

Marisol Colman

[colmanmarisol88@gmail.com](mailto:colmanmarisol88@gmail.com)

Carla Sarti

[carlasarti@gmail.com](mailto:carlasarti@gmail.com)

Viviana Pappier

[vpappier@yahoo.com](mailto:vpappier@yahoo.com)\*

### Resumen

El trabajo que presentamos narra una experiencia pedagógica llevada a cabo en el área de Ciencias Sociales, en 5to año del Nivel Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, donde abordamos el proceso de reflexión teórica, construcción de una secuencia didáctica y su puesta en práctica en el aula. Nos propusimos visibilizar aquellos sujetos subalternos que en general han sido acallados en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El recorte presentado en este trabajo refiere a la voz de los “negros esclavos” en las etapas colonial y criolla de la historia argentina. Se trabajó con diversas fuentes literarias, estadísticas, pinturas, biografías y bibliografía. Esta experiencia implicó una reflexión sobre nuestros propios prejuicios advirtiendo las miradas estereotipadas construidas históricamente para poder problematizarlas con los<sup>1</sup> niños en el aula.

**Palabras claves:** Ciencias Sociales; Río de la plata (Argentina); Período colonial; Esclavitud; Enseñanza; Nivel Primario.

### Introducción

Esta ponencia relata una experiencia pedagógica desarrollada en el área de Ciencias Sociales, en 5to año del nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González, de la Universidad Nacional de La Plata, donde buscamos visibilizar aquellos sujetos subalternos tradicionalmente acallados en la enseñanza escolar. El recorte que abordamos aquí refiere a la voz de los “negros esclavos” en las etapas colonial y criolla de la historia argentina.

Incluimos en este trabajo en primer lugar una fundamentación donde se analiza la propuesta curricular en la que se enmarca, los aspectos disciplinares y los propósitos

---

\* Equipo docente de Ciencias Sociales de 5to año de la Escuela Graduada Joaquín V González (UNLP).

<sup>1</sup> A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

tenidos en cuenta. En segundo lugar desplegamos la propuesta de enseñanza con diversas fuentes y compartimos las voces de los alumnos en dichos intercambios y en sus propias producciones. A lo largo del trabajo explicitamos las decisiones didácticas que tomamos intentando dar una respuesta equilibrada a los aspectos disciplinares y metodológicos a fin de garantizar la posibilidad de aprendizaje (laies y Segal, 1994). Estas decisiones llevaron varios encuentros de estudio y debate entre docentes porque no se trata de una simple discusión metodológica, sino de *“definir una propuesta didáctica asumiendo una postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendemos enseñar, de la forma en que creemos que los chicos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas áulicas”* (laies y Segal, 1994: 96). Por último esbozamos unas primeras conclusiones a modo de balance de lo realizado, viendo lo logrado pero también todas las cuestiones que nos quedan seguir profundizando ya que esta experiencia implica una reflexión sobre nuestros propios prejuicios advirtiendo las miradas estereotipadas construidas históricamente para poder problematizarlas con los niños en el aula.

### **Fundamentación y contextualización de la propuesta**

La propuesta curricular para Segundo Ciclo<sup>2</sup> de la Escuela Graduada Joaquín V. González, se titula *“La organización política, económica y social de la Argentina y sus impactos territoriales a través del tiempo.”* Este eje se aborda desde la periodización propuesta por José Luis Romero<sup>3</sup> considerando las etapas indígena, colonial, criolla, aluvional y actual y atendiendo a algunas cuestiones claves a trabajar en cada una de ellas. En primer lugar el abordaje de problemáticas sociales tanto del pasado como del presente, atendiendo a los sujetos sociales, los diferentes intereses en pugna y las diversas visiones e interpretaciones que puede haber sobre los mismos a lo largo del tiempo. Cada año trabaja una o dos etapas a través de problemas que den cuenta de la realidad social con sus múltiples dimensiones y se hacen comparaciones entre el

<sup>2</sup> El Segundo Ciclo en la Provincia de Buenos Aires hace referencia a niños de 8 a 12 años que cursan los años 4to, 5to y 6to de la escuela primaria.

<sup>3</sup> Si bien esta periodización tiene unos años, la consideramos porque tiene como acierto el haber pensado la organización temporal de la historia argentina en términos de procesos sociales, no reduciéndose a cuestiones político- acontecimentales como tradicionalmente se abordó la historia como disciplina escolar hasta entrados los años 90. También se problematiza y es objeto de discusión en el aula, atendiendo sus limitaciones.

pasado y el presente, tratando de identificar los cambios y las continuidades en el tiempo, pero también buscando explicar desde la historia las realidades actuales. Al mismo tiempo se privilegia la mirada puesta en los actores sociales, especialmente aquellos que fueron silenciados, proponiendo pensar, algunas problemáticas con sujetos subalternos de tal modo de poder ver su historia e identificar allí cómo se van construyendo miradas estereotipadas acerca de los “otros” a lo largo del tiempo, miradas que hoy se traducen en formas discriminatorias y parecen formar parte del sentido común. Robert Connell (1997) a través de su concepto de *justicia curricular* afirma que se niega el principio de ciudadanía, la participación y la escolarización común, cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que otros. ¿A cuántos de nuestros alumnos la escuela le niega el principio de ciudadanía? De ahí que los contenidos, la manera de transmitirlos, abordarlos y aprenderlos y las decisiones curriculares son uno entre otros factores que pueden favorecer o no que una verdadera palabra acontezca, acontecimiento que implicaría reconocer al otro como portador de una voz.

En este trabajo compartimos la experiencia realizada en un 5to año, cuando ya han trabajado en profundidad en 4to la “etapa indígena”, problematizándola, y analizando como sujetos subalternos a los pueblos originarios, reconociendo sus luchas y resistencias que llegan hasta el presente. En 5to año el análisis se centra en las etapas colonial y criolla, con sus diferentes actores sociales, profundizando su mirada en los que han sido tradicionalmente invisibilizados y silenciados, como ser: los indígenas, las mujeres, los afro y afrodescendientes. Esto no significa que otros actores como los españoles y criollos no estén presentes, sino que se incorporan al análisis estos grupos que históricamente no han tenido voz en esta parte de la historia que es en la que nos vamos a centrar. Como afirman Gojman y Segal (1994) hemos definido un recorte, en tanto, “operación de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma”. En este sentido profundizar sobre ciertos conceptos/preguntas como: ¿qué implicó una organización colonial?, ¿quiénes son los que participan y toman las decisiones que afectan a todos?, ¿quiénes quedan afuera? ¿Por qué? formarían parte del propósito. En cuanto a la definición de espacios y tiempos particulares sobre los cuales enfocar la mirada, serían las colonias españolas en América en los siglos XVI, XVII y XVIII. Como puerta de entrada al período, hemos definido abordar la vida cotidiana ya que

*“permite acercamientos más empíricos a las distintas dimensiones de la realidad, en términos de actores sociales, de redes de relaciones y de vivencias”* (Gojman y Segal, 1994: 88).

### **Primeras notas docentes sobre africanos y afrodescendientes en el actual territorio argentino**

Tradicionalmente en la escuela, los africanos y afrodescendientes han sido invisibilizados, dejándolos ver en algunos actos escolares como el 25 de Mayo o el Día de la Independencia de manera silenciosa, representados como vendedores ambulantes sonrientes o esclavas vendiendo pastelitos y empanadas, de un modo totalmente estereotipado y descontextualizado, nunca expresando su verdadera historia. Pero no sólo es un grupo excluido del pasado sino que además no se lo considera en el presente negando la visibilidad ganada por las comunidades negras en las últimas décadas en América Latina en general. La intención de darles un lugar a estos ‘negros esclavos’ tiene que ver con la posibilidad de visibilización que los africanos primero y los afroargentinos más tarde no sólo existieron sino que forman parte de nuestra propia identidad (Schávelzon, 2003) y que su invisibilización es una problemática racial como propone Frigerio (2006).

El abordaje de esta temática, teniendo como eje de toda la propuesta el hacer visibles a los actores que han quedado en el olvido en el relato de nuestra historia y en el imaginario social, implicó un proceso de reflexión, conversación, lecturas e investigación por parte del equipo de docentes, antes y durante el proceso de planificación de la enseñanza. La dinámica de trabajo consistió en reuniones de equipo, en las cuales compartimos nuestras concepciones, debatimos, y sobre todo nos hicimos preguntas. En este proceso surgieron nuestros propios prejuicios e implicaciones, y al acercarnos a la lectura de bibliografía, encontramos que éstos se encuentran en el fundamento de muchas de nuestras creencias y preguntas sobre la temática. Nos preguntamos ¿Por qué esta población se invisibilizó? ¿Qué cantidad de la población total representaban los afro o afrodescendientes en la etapa colonial y criolla? ¿Había esclavos en Buenos Aires? ¿Cómo ingresaban? ¿Quiénes los traían? ¿Qué tareas realizaban? ¿Qué ocurrió con esta población? ¿Cuándo dejaron de ser

esclavos? ¿Qué huellas encontramos de su presencia en nuestra vida cotidiana e identidades?

Si lo que queremos lograr es la visibilización, comenzamos por pensar en los modos de invisibilización y los motivos. Descubrimos que un doble proceso operó para que esto ocurra, por un lado la disminución de la población negra, que “decreció considerablemente a lo largo de diversos procesos durante el siglo XIX” (Ocoró Loango, 2011), uno de ellos fue la “utilización de varones afroargentinos en los ejércitos libertadores y en los batallones y milicias...” (Goldberg, 2000) Por otro lado, “operaciones simbólicas que van borrando la perceptividad de los afroargentinos en la nación” (Cornejo, 2005 en Ocoró Loango, 2011), este borramiento, responde tanto a prejuicios raciales, ya que de acuerdo con Goldberg, la “sociedad blanca” de la época consideraba que todo lo africano era brutal, bárbaro y salvaje, como a razones políticas de construcción del Estado nacional argentino como sinónimo de “blanquedad” y civilización. Nos preguntamos en qué medida esto sigue operando en la actualidad en el imaginario de nuestro país, ya que continúa presente el mito “los argentinos descendemos de los barcos” (Grimson, 2012), como el olvido persistente de la presencia negra en la historia y hasta en el baile que nos identifica: el tango. Encontramos en la actualidad también en nuestras formas discursivas, frases e ideas que se fundamentan en estos mismos prejuicios: “trabajo en negro”, “lo veo negro”, “mercado negro”, etc. en todas se asocia lo negro con lo malo, negativo. Y coincidimos con Frigerio en sus apreciaciones de que esta invisibilización de los negros “se produce no sólo en las narrativas dominante de la historia argentina (...) sino también en las interacciones sociales de nuestra vida cotidiana” (2006: 6)

A partir de nuestras discusiones consideramos que los aspectos a profundizar con esta propuesta didáctica serían los siguientes:

- ∅ La importancia de esta población desde el punto de vista demográfico.
- ∅ Cuándo tuvo más relevancia este grupo social.
- ∅ Posibles causas de invisibilización (pestes, guerras de la independencia, proceso de mestizaje, etc.)
- ∅ Momentos de inmigración negra a nuestro territorio.
- ∅ Diferentes trabajos que realizaban.

∅ Quiénes eran los esclavos y cómo era su vida cotidiana. La importancia de los tambores.

∅ Huellas de la cultura africana hoy.

### **Trabajo en el aula: Un recorrido posible**

Para poder alcanzar lo que nos propusimos, pensamos ofrecer a nuestros alumnos un acercamiento al contenido a partir de variados recursos como imágenes, gráficos, recursos literarios, fuentes históricas y biografías. De este modo la información que ofrece una fuente se complejiza y se enriquece cuando se la pone en relación con otras, porque “cada fuente de información ofrece posibilidades, pero también límites. El contraste entre ellas contribuye a no sacralizar lo que se dice en cada una y a complejizar la mirada sobre aquello que se estudia” (Siede, 2012: 172).

Nuestro recorrido comienza en conocer cómo, después de la conquista, los españoles organizaron sus colonias política, económica y socialmente. En este punto nos detenemos para pensar *¿Quién es quién en las colonias españolas?* Es este el primer acercamiento a los sujetos sociales que conformaban la sociedad colonial, la importancia de cada uno en ella y el porqué del lugar que ocupaban. De este modo los estudiantes comenzarán a hacerse algunas ideas claras de que la sociedad estaba muy diferenciada, que existía una desigualdad legal y que estaba altamente jerarquizada. La docente propone inicialmente un trabajo en pequeños grupos, para ver concretamente las diferencias de actividades / trabajos/ vestimentas y por ende de derechos y obligaciones, a través de imágenes que muestran esta diversidad. Los estudiantes deberán observar y agrupar a los sujetos que aparecen explicitando sus criterios, sus propias representaciones acerca de cómo se organiza una sociedad, quiénes pueden tener más poder, por qué y cómo se dan cuenta. Luego de que conversan en el interior de su grupo y discuten los criterios, se realiza una puesta en común y discusión colectiva. A continuación se propone una actividad en donde los alumnos deberán observar y analizar una pirámide social y luego a través de fuentes informativas conocer cómo era esa sociedad colonial, corroborando o no las hipótesis planteadas al trabajar con imágenes.

En las siguientes clases el objetivo de la propuesta es problematizar el recorte desde la perspectiva de los actores sociales con especial énfasis en las voces silenciadas: los

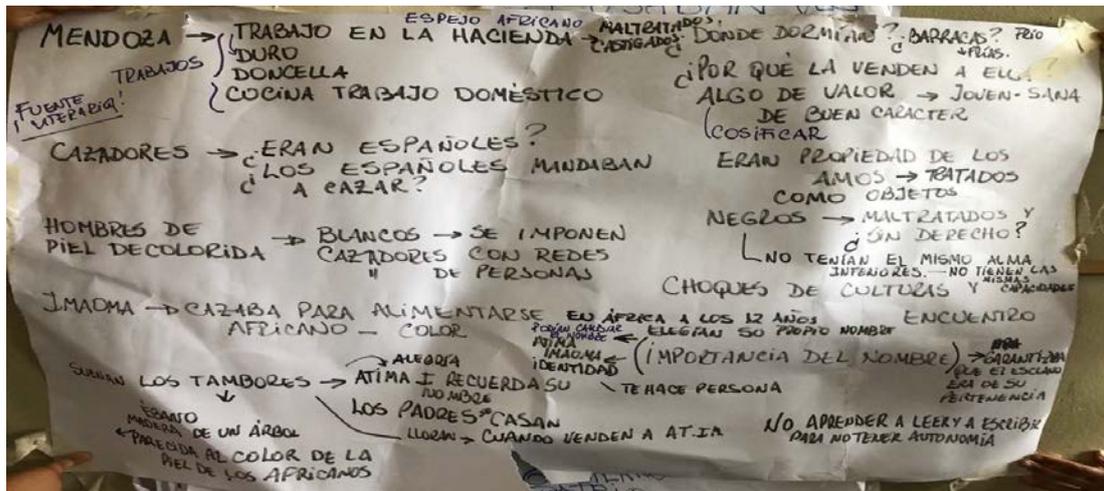
indígenas, y el trabajo en las minas de Potosí por un lado y por otro la voz de los “negros esclavos” y su vida en el Río de La Plata, donde nos detendremos en este trabajo.

Elegimos para iniciar una fuente literaria, la lectura del primer capítulo del Espejo Africano de Liliana Bodoc, libro que continúan leyendo en el área de Prácticas del Lenguaje. Las fuentes literarias suelen ser un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudan a dar sentido. Esta novela que mezcla realidad con ficción, conmueve a los estudiantes y les permite empezar a conocer una realidad muy lejana para ellos que es difícil de entender. El propósito es que se acerquen, a partir del relato, a cómo podría haber sido la vida de esta población en la época y que puedan surgir preguntas como ¿Quiénes eran?, ¿Cuándo vinieron?, ¿De dónde vinieron?, ¿Qué hacían? En todos los grados se propone la misma disposición áulica para escuchar leer al docente. Hacemos un círculo y los estudiantes siguen la lectura ya que todos tienen disponible el libro. En un primer momento se les comenta que se trata de una fuente literaria, y referimos que quién escribe el libro ha tenido que estudiar e investigar usando fuentes históricas para conocer acerca del tema ya que es una novela situada en una época lejana tanto para la autora como para nosotros. La lectura de este primer capítulo se divide en dos partes para que el análisis, en el momento de intercambio, sea más intenso y porque, además, se explicitan en él dos momentos bien determinados: la vida en África y la vida en América. Con respecto a la primera parte, en el momento del intercambio, las intervenciones estuvieron dirigidas a quiénes eran estos sujetos, de dónde venían, cómo vivían y en dónde. Surgió el tema de los tambores y lo que significaba para este grupo de gente que sonaran: qué mensajes anunciaban. *El “tam, tam, tam, tam...” de los tambores aparece en varias ocasiones. ¿Qué significa en los diferentes momentos?* También la importancia del nombre, la diferencia de ésta en África y en América estuvo muy presente en los dichos de los estudiantes. Intervenciones como *¿por qué era tan importante para los que compraban ponerles un nombre a los esclavos? ¿Por qué los cazadores de hombres se llevan a Atima Imaoma?* Aparecieron conceptos como identidad, el otro, libertad. La segunda parte fue leída al día siguiente. El intercambio acá estuvo centrado en quiénes eran las personas que los trajeron, y cómo, dónde vivieron los esclavos y cómo, los castigos a los que fueron sometidos, y las condiciones de vida más allá de que a la

protagonista de la novela se la trataba con benevolencia en un primer momento. Nos preguntamos *¿Por qué no se quedaron en Bs As?* Surgieron temas como la venta de las personas y de cómo se habían vuelto 'algo material', un objeto, una mercancía. La venta de Atima, la comparación con el piano fue muy significativo para demostrar esta materialidad. En este sentido los estudiantes volvieron al texto a buscar varios pasajes que dieran cuenta de todo aquello que referían. Los tambores volvieron a sonar en esta segunda parte y aquí el debate estuvo centrado en los anuncios de este lado del continente. El tema de la tristeza de Atima Imaoma fue muy observado. Aquí observamos que se daban cuenta de que Atima Imaoma no estaba en buenas condiciones, que había perdido sus derechos, empezando por el de su identidad y seguidos por todos los demás, aunque se hablaba de los castigos a los que eran sometidos, los estudiantes manifestaban que había tenido suerte con la familia que la había comprado. La intención entonces, fue problematizarlos volviendo al texto para leer párrafos que señalaran la pérdida de derechos.

Es importante señalar que el recurso de la fuente literaria permite un análisis más "real" de los sujetos sociales, ya que los estudiantes suelen polarizar las posiciones de los diversos grupos sociales, dividiéndolos en los "buenos" y los "malos". En este caso en particular surgen ideas de que quizás la familia quería adoptar a la pequeña esclava o que Raquel (la amita) la quería como una hermana; sin embargo, a partir de los intercambios orales, los niños se van aproximando a la idea de que por su condición de esclava era sometida a las mismas condiciones que otros, más allá de los buenos tratos que recibía.

Muchas de las ideas las fuimos registrando en un afiche que se mantuvo en el aula durante varias clases.



Una vez terminados los intercambios de la lectura del primer capítulo del libro y haber registrado las ideas en el afiche, la propuesta de trabajo fue leer y analizar textos informativos y fuentes históricas que nos ayudarían a resolver algunas preguntas que surgieron a partir de la lectura de la fuente literaria. Consideramos que partir de sus propios interrogantes es una excelente puerta de entrada para leer fuentes históricas siendo una consigna abierta que nos permite ir a la historia con un propósito claro. Por otro lado luego conversamos entre todos en relación a los aportes de los recursos trabajados. Como sostiene Aisenberg “La interpretación colectiva de textos en las clases de Historia contribuye a instalar modalidades de lectura para aprender (...) las consignas abiertas otorgan a los alumnos un espacio de libertad necesario para leer y las consignas globales preservan el sentido de los contenidos a enseñar con la lectura” (2005: 29). Es por ello que utilizamos la siguiente consigna: “Vamos a leer los siguientes textos y analizar la información. Estemos atentos a los interrogantes que surgieron del *Espejo Africano* y qué anotamos en el afiche a ver si podemos resolver algunas dudas las dudas.” En un primer momento la actividad fue pensada para que los grupos se ocupen de diferentes textos y luego pudieran comentar a sus compañeros lo leído pero resolvimos que todos tendrían todos los textos y los iríamos leyendo colectivamente comentándolos después de leer y así podríamos ir reponiendo información y esclareciendo algunas dudas, además de ir completando el afiche con información nueva.

Luego de la lectura y el análisis de los textos históricos se propone a los niños que realicen un texto informativo donde puedan incluir todo lo estudiado teniendo en

cuenta los interrogantes que surgieron inicialmente. La escritura posibilita ordenar y sistematizar lo aprendido, y constituye una situación donde los alumnos se hacen nuevas preguntas y con ellas vuelven a los textos. Se transcribe a continuación una de sus producciones:

“Los negros vivían en África, los europeos los cazaban y los traían a América. Los usaban para hacerlos trabajar en plantaciones bananeras y algodonerías, en la producción azucarera o en las peligrosas tareas en las minas de oro y plata. Los europeos cazaban los esclavos en África para venderlos en las regiones donde necesitaban trabajadores.” (...)

“A los esclavos se los usaban para trabajar en los campos, hacían trabajos artesanales en talleres zapateros, carpinteros, sombrereros, panaderos, costureros y/o talabarteros, generalmente, los trabajos en el campo eran los más duros y agotadores, encima, a cambio de todo el/los trabajos que hacían, le daban muy mala alimentación y asistencia.” (...)

“Los esclavos podían comprar su libertad, sin embargo, el precio que tenían que pagar era muy alto, y no muchos podían juntar la cantidad de dinero suficiente. También podía ocurrir que varones negros se casaran con mulatas libres o con indias y, entonces sus hijos nacían libres porque la condición de esclavo se heredaba por vía materna. La vida de los negros libres no era necesariamente mejor que la de los esclavos, como muchas veces los amos querían conservar a sus esclavos por mucho tiempo, los alimentaban bien, en cambio, la vida de un negro o mulato libre podía ser muy dura, ya que conseguir trabajo era muy difícil y seguramente no tenían mucha comida.”

Texto producido por estudiante de quinto año 2018

Estos negros continuaron en estas tierras iniciada la etapa criolla. ¿Qué pasó con ellos? Primero estudiamos ¿Qué sucedía en otros lugares del mundo en la época del Virreinato del Río de la Plata? Trabajar con este recorte supone no perder de vista la relación temporal entre diferentes espacios (Europa y América del Norte) al mismo tiempo que contextualizamos las revoluciones en el Virreinato del Río de la Plata. Llegamos así a la Revolución de Mayo y las guerras por la independencia en el Río de la Plata, período comprendido aproximadamente entre 1810 y 1820.

Durante la etapa criolla leímos acerca de la Asamblea del año XIII y analizamos las medidas que se tomaron. Al finalizar propusimos leer dos biografías de “negros” que participaron en las guerras por la independencia. El trabajo con las biografías nos permitió pensar y estudiar la historia desde otra mirada, desde el lugar del

protagonista, desde la propia historia de vida, a través de un conjunto de imágenes, de escenas, situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultaron significativas para los estudiantes. Se han trabajado históricamente en las escuelas las biografías de próceres y personajes que la historia hegemónica considera válidos de ser estudiados. En nuestro caso el recurso se transforma en un instrumento para visibilizar estos sujetos sociales ubicándolos en el mismo lugar de importancia que muchas otras vidas estudiadas, conociendo el rol que muchos esclavos tuvieron, como Remedios del Valle que formaron parte de los ejércitos de la independencia y sin embargo están ausentes en los relatos del pasado. La lectura la realizamos por grupos y más tarde hicimos la puesta en común. Luego se inició un trabajo de interpretación colectiva también desde una consigna abierta: la docente solicita a los estudiantes que comenten *“qué dice el autor del texto sobre cómo fue la vida de estos personajes en el Río de La Plata.”* En este sentido *“el trabajo se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no de la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente”* (Aisenberg 2005: 25). La planificación del itinerario de lecturas permitió observar el progreso en la interpretación de los textos construyendo sentidos cada vez más complejos distinguiendo la historia contada, estableciendo cada vez más relaciones entre la lectura del capítulo uno y otros que fueron leyendo individualmente del *Espejo Africano*, otros libros de la misma autora que también leían en *Prácticas del Lenguaje*, como *El Rastro de la Canela* y los textos informativos.

Por último y como cierre les proponemos un ejercicio de escritura donde tienen que elegir algún actor social entre españoles, criollos, indígenas y esclavos y relatar en primera persona cómo cambió su vida cotidiana y la de su familia, a lo largo del tiempo, desde esa sociedad colonial hasta la etapa criolla. En estas producciones se ve claramente no sólo su creatividad sino también cómo los contenidos del área son apropiados identificando los derechos y privilegios ganados o perdidos según el sujeto social elegido, pudiendo reconocer los cambios y continuidades en las etapas estudiadas.

### **Primeras conclusiones**

Los niños prestaron mucha atención y demostraron interés por el tema y por estos actores sociales silenciados. Se los observó muy conmovidos con la historia de la

esclava del Espejo Africano de Liliana Bodoc y atentos con los relatos de las fuentes históricas. Pudieron ubicar el papel que los negros esclavos cumplieron en el Río de la Plata y reconocer los argumentos que se esgrimen para explicar su “desaparición”, silenciando sus voces a lo largo de la historia y realizando operaciones simbólicas de blanqueamiento de la sociedad argentina impidiendo reconocernos bajo el mestizaje. Tratamos de conversar sobre el papel del negro en la escuela y cómo tradicionalmente aparecían estos sujetos sociales en los actos escolares. Como refiere Ocoró Loango “el negro en los actos escolares no existe como “negro”, sino como “negrito”, una palabra que expresa una aparente cordialidad pero que marca una separación y diferenciación entre un nosotros y ellos; los “negritos” reducidos a una expresión diminutiva que señala una marcación reduccionista del otro, que le infantiliza y primitiviza” (2011: 129). Los estudiantes pudieron identificar claramente continuidades y rupturas entre ese pasado estudiado y el presente, comprendiendo que la desigualdad social y la fuerte discriminación que identifican en relación a los esclavos era legal en la etapa colonial, pero también reconociendo continuidades con tratos injustos y discriminatorios aunque distinguen que no forma parte de la legalidad del presente.

También notamos que en muchas ocasiones los estudiantes se resisten a reconocer que los esclavos eran considerados como objetos e identificar ese trato por parte de sus amos. Esto se vio especialmente cuando trabajaron con textos que reponían la vida cotidiana como por ejemplo “El espejo africano” donde los personajes aparecen humanizados y los alumnos terminan invisibilizando la relación social de esclavitud y sus implicancias donde se vulneran derechos humanos básicos. También pudimos pensar y problematizar cómo aún hoy, en el presente, todo lo que es considerado ilegal o “malo” se sigue asociando con lo negro: “el mercado negro” o el insulto usando el negro como calificativo como ejemplos. Pero en este propósito de problematizar prejuicios creemos que aún nos queda mucho por seguir trabajando. A pesar de trabajar con biografías y de proponernos cuestionar la historia tradicional, pensamos que nos faltaron situaciones didácticas donde pudiéramos reflexionar sobre por qué comúnmente son invisibilizados estos actores sociales y no continúan presentes en los relatos históricos luego de la etapa colonial, ni en el presente.

Sin embargo creemos que hemos contribuido a complejizar la mirada que supone salir de los relatos lineales y promover una perspectiva crítica recuperando las voces silenciadas en la enseñanza enfrentando “la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y negros” (Finocchio, 2009: 97). Por último consideramos que acercar a los estudiantes diferentes propuestas de trabajo con novelas o fuentes históricas que posibilitan discutir sobre la justicia, de la libertad, de la solidaridad, que cuestionan el autoritarismo, que ponen en debate la esclavitud, en definitiva que hablan de un lugar donde los derechos humanos estén presentes, es parte de un camino para contribuir en la formación de ciudadanos críticos del pasado, del presente y de las posibilidades futuras que se les presenten.

### **Bibliografía**

AISENBERG, Beatriz. 2005. “La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en: *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*. Buenos Aires. Asociación internacional de lectura.

BODOC, Liliana. 2008. *El espejo africano*. Buenos Aires: SM primera edición 2008. Serie Roja, a partir de los 12 años.

CONNELL, Robert W. 1997. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Editorial Morata.

IAIES, Gustavo y Analía SEGAL. 1994. “La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante” en: Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

FINOCCHIO, Silvia. 2007. “Historia, memoria y educación” en: Joan PAGÉS y María Paula GONZÁLEZ. *Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas*. Colección Documentos. Servei de Publicacions de la U.A.B. L.

FRIGERIO, Alejandro. 2006. ““Negros” y “Blancos” en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales” en: *Temas de Patrimonio Cultural 16 Buenos Aires Negra: Identidad y cultura*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 77-98.

GOLDBERG, Marta. 2000. “Nuestros negros: ¿Desaparecidos o ignorados?”, en: *Todo es Historia*, nº 393, pp. 24-37.

GOJMAN, Silvia y SEGAL, Analía. 1998. “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta” en: AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

OCORÓ LOANGO, Anny. 2011. "Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo", en: *Propuesta Educativa*, año 20, vol. 1, n° 35, pp. 127 a 130.

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

SIEDE, Isabelino. 2012. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.