

PRESENCIAS Y AUSENCIAS DE LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES¹

Fernanda Sosa

En este breve artículo se presentan las conclusiones de una investigación que rastreó cómo son mostrados los afrodescendientes en libros de texto escolares. Para este trabajo se analizó una gran cantidad de manuales publicados hasta 2005, sin embargo no se realizó un análisis cuantitativo de la información encontrada, sino que el interés está puesto en lo que se dice y lo que no en los manuales. Se analizaron manuales publicados por las autoridades de la enseñanza y manuales publicados por editoriales.

La preocupación por el tema tiene que ver con una preocupación por la construcción de la identidad de los uruguayos y el lugar que los afrodescendientes han ocupado en la misma. *“La identidad es una construcción que se relata. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando las hazañas en el que los habitantes defienden ese territorio, ordenan sus conflictos internos y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciarse de los otros. Los libros escolares, y los museos, los rituales cívicos y los discursos políticos fueron durante mucho tiempo los dispositivos con que se formuló la identidad de cada nación y se consagró su retórica narrativa.”*² Siguiendo a García Canclini, los manuales constituyen uno de los “dispositivos” de identificación junto a los museos, los rituales cívicos, etc.

Cabe aclarar que el diagnóstico de textos escolares no alcanza para ver el problema planteado en toda su complejidad. En el acto educativo intervienen muchos factores y el libro de texto es sólo uno de ellos. Cómo hacen uso de los libros los docentes influye en el mensaje que se acaba emitiendo. A eso hay que agregar un elemento más importante todavía y es que cada alumno recibe el mensaje de acuerdo a quién es, su historia, sus conocimientos previos, etc. Dejando clara esta imprescindible salvedad, se reconoce que los textos constituyen uno de los recursos *“a través de los que se presenta el conocimiento legítimo en las escuelas: contienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos y perspectivas que la sociedad considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos (...). Es decir, aquellos elementos culturales que se reconocen y seleccionan como las señas de identidad de un grupo social y que se pretende que pasen a formar parte de la identidad colectiva y personal de sus miembros.”*³

Hasta la década del noventa los afrodescendientes prácticamente no aparecen en los libros de texto escolares. De numerosos libros de texto previos a 1990 sólo pueden extraerse algunas páginas que reflejan la presencia de afrodescendientes en los temas que se transmiten a los miembros más jóvenes de la sociedad a través de los textos. Hay referencias en algunos temas de Historia (temas: esclavitud, Montevideo colonial) y Geografía (población).

Este artículo bien podría llamarse “Frecuentes ausencias y pocas presencias de los afrodescendientes en los textos escolares”. Las “pocas presencias” merecen ser comentadas ya que en ellas ha primado una visión homogeneizadora de la sociedad, que no asume las diferencias y no reconoce el aporte de los diferentes grupos. En algunos casos, la aproximación a los temas es claramente racista.

A partir de la década del noventa se notan cambios en esta situación. Los afrodescendientes y sus aportes están presentes en otros temas: lenguaje, familia, barrios, fiestas, creencias, aportes musicales, el candombe y su papel en la identidad nacional, la cuestión étnica y la discriminación. Estos cambios, a veces notorios, a veces tímidos, se ven tanto en los libros editados por el Estado (en el marco de MECAEP o en el marco del Programa “Un niño, un libro”) como en los libros editados por editoriales que son los que se utilizan en colegios privados.

Los primeros manuales

¹ Este artículo fue originalmente publicado en la versión digital -actualmente off line- de la Revista Educarnos de la ANEP según la siguiente referencia: Sosa, Fernanda (2007) Presencias y ausencias de los afrodescendientes en los libros de texto escolares. *Educarnos* de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN y el Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la DFPD de la ANEP, Montevideo, Año 1, N° 1, octubre de 2007, versión digital.

² GARCÍA CANCLINI, Néstor, citado por DÍAZ GENIS, Andrea, “La construcción de la identidad en América Latina”, Nordan Comunidad, Montevideo, 2004, p 25.

³ BLANCO, Nieves, “Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto” en SANTOS GUERRA, M. Á., coord., “El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar”, Graó, Barcelona, 2000, p 119.

En los libros de texto de la **serie Vásquez Acevedo**, publicados en **1888 y 1889**, los negros aparecían siempre en una posición de subordinación, como plantean Nicolás Guigou⁴ y Jorge Bralich.⁵ Ambos autores citan la Lección 27 del Libro 2° de Vásquez Acevedo⁶: “*Aquí hay un hombre que pasa un arroyo, montado a babucha de otro hombre (...) ¿Te parece que los dos hombres son blancos? ¿Cuál es el negro? ¿El de arriba o el de abajo? (...) ¿Te parece que el hombre blanco se caerá? ¿crees que tiene miedo? Si el hombre negro se cayese, el blanco se caería también y ambos se mojarían. El blanco, además, se lastimaría*”.

Siguiendo a Bralich, se muestra aquí una situación de subordinación física, mostrada como natural. Además, se sugiere la posibilidad de que el blanco se lastime si se caen, ignorando que el negro también corre ese riesgo.

Otra lección de la misma serie de manuales, también citada por ambos autores, la Lección 48⁷, habla de una relación de servidumbre donde el ama es blanca y la sirvienta es negra. El ama enseña a la sirvienta a hacer pasteles, mostrando además la subordinación en el saber. Aparece en la lección un niño negro: “*¿Ves al negrito cabeza de melón? ¿Por qué tiene la boca abierta? ¿Crees que podrá ver mejor con la boca abierta?*” Además de describir al niño como boca abierta, hay una muestra más de racismo: al hablar de Josefa, la sirvienta negra, dice: “*¿tiene las manos negras? Sí, pero están tan limpias como si fueran blancas.*”

Como dice Guigou, las asimetrías se presentan sin rodeos, con total violencia.

En la serie de manuales que aparecen después de la serie Vásquez Acevedo, no aparecen referencias a los afrodescendientes; son la **serie Figueira** (publicados **desde 1899 hasta 1901** en que una circular de la Dirección de Instrucción Primaria los incluye en la lista de 22 únicos libros a utilizar en las escuelas públicas, según Bralich⁸) y la **serie Abadie Zarrilli (ganadores del concurso de 1926 que seguían siendo oficiales hasta 1977⁹)**. En esta última serie, dice Bralich que hay una “*ausencia total de referencias a la raza negra.*”¹⁰ Esta ausencia de referencias a los afrodescendientes muestra cómo se construye nuestra identidad, negando alteridades que nos constituyen.

Serie Schurmann y Coolighan

Desde el año 1956 hasta 1996, es decir, antes, durante y después de la dictadura militar, se publican numerosos libros de historia de los autores Schurmann y Coolighan. Estos libros cuentan con numerosas reediciones que dan cuenta de lo extendido que fue el uso de estos manuales¹¹. En ellos aparecen pocas referencias a los afrodescendientes –nuevamente, la ausencia- y cuando aparecen es en términos degradantes (“*abandono moral*”, “*falta de preparación y disciplina en el trabajo*”) y negándoles todo papel en la historia nacional que vaya más allá de lo folklórico (“*no contribuyó al progreso social*” pero “*dejó un rico sedimento folklórico*”). En estos libros para encontrar referencias a los afrodescendientes es necesario buscar algunos temas específicos: población, Montevideo Colonial, etc. Sí aparece el tema esclavitud, en algunos libros más desarrollado y en otros menos, condenando dicho sistema.

En varios manuales de Schurmann y Coolighan aparece la siguiente cita (que se toma aquí del libro en que apareció por primera vez): “*La clase social inferior no ofrecía ninguna pureza racial, pues se componía de los negros, libres o esclavos; los mestizos, los zambos, los cuarterones y los mulatos.*”¹² “*El trato que recibían los negros esclavos variaba según las regiones. En el Río de la Plata vivían incorporados a la familia del amo, en calidad de sirvientes, y recibían un trato humanitario. (...) Como conjunto, esta clase ciudadana no contribuyó al progreso social, pese a notarse su influencia en algunos aspectos de la colectividad. El negro esclavo dejó un rico sedimento folklórico, que se destaca en el carnaval montevideano, y debe haber influido en la educación del niño, cuyo cuidado le estaba muy a menudo confiado, agregando al carácter en formación tendencias y modismos fácilmente observables.*”¹³

⁴ GUIGOU, Nicolás, “A nacao laica: religião civil e mito-práxis no Uruguai”, Publicaciones del CEHCE, Montevideo, 2003.

⁵ BRALICH, Jorge, “Los textos escolares como instrumento ideológico”, Universidad de la República, Montevideo, 1990.

⁶ BRALICH, Op. Cit., pp 44 y GUIGOU, p. 125.

⁷ BRALICH, p. 45 y GUIGOU p. 125.

⁸ BRALICH, Jorge, Op. Cit., p. 13.

⁹ “Especificaciones técnicas para sustento de los libros de texto de 3° y 4° grados de escuelas primarias”, MECAEP, 1998.

¹⁰ BRALICH, Jorge, Op. Cit., p. 35.

¹¹ Piénsese además que los libros de texto no son usados por un único estudiante, sino que circulan.

¹² SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, “Historia del Uruguay desde la época indígena hasta nuestros días”, Montevideo, Monteverde, 1956, p. 85.

¹³ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, “Historia del Uruguay desde la época indígena hasta nuestros días”, Montevideo, Monteverde, 1956, p. 87.

¹⁴ La negrita no corresponde al texto, la cita es por demás elocuente, el aporte que se le reconoce a los negros está en el folklore y en la crianza de los niños.

En otros manuales de Schurmann y Coolighan refiriéndose a los esclavos, se dice: *“Como conjunto, esta clase no contribuyó al progreso general y se caracterizó por su abandono moral y la falta de preparación y disciplina en el trabajo. Dejaron en cambio un rico sedimento folklórico que se observa todavía en algunos aspectos del carnaval montevideano y en la producción artística de destacados pintores nacionales.”*¹⁵ Las negritas no están en el texto original. Nuevamente está la referencia al aporte al carnaval y a la pintura nacional (aunque no se especifica a qué pintores se refiere). Esta referencia al *“rico sedimento folklórico”* aparece también en otros textos.¹⁶

El tema **esclavitud** está presente en esta serie de manuales. En un manual para escuela se condena a la esclavitud tachándola de *“comercio infame”*. Hay explicaciones acerca de qué era un esclavo, cómo llegaron a América, la peripecia que los esclavos vivían desde que eran capturados hasta que eran vendidos. La ubicación que se les da a los esclavos es la de sirvientes en las familias montevideanas, idea discutida a partir de las investigaciones de Montañó. La idea de que en el Río de la Plata el lugar de los esclavos era sólo el doméstico está expuesta de esta manera: *“El tratamiento que recibían los negros esclavos variaba según las regiones. En el Río de la Plata vivían incorporados a la familia del amo, en calidad de sirvientes, y recibían un trato humanitario. Los negros libres y los mestizos carecían muchas veces de oficio determinado y desempeñaban las funciones generalmente desdeñadas por los demás.”*¹⁷ Los negros libres y los mestizos aparecen aquí, siempre desempeñando funciones *“desdeñadas por los demás”*.

También se plantea el tema del **trato** que recibían los esclavos, en el viaje hacia América y luego en el Río de la Plata, donde se dice que *“recibían un trato humanitario”* aunque *“podían ser castigados si no cumplían”*. En uno de los manuales se establece que en Hispanoamérica, además de esclavos desempeñando el servicio doméstico había esclavos dedicados al trabajo en plantaciones y se habla de un trato dispar según el trabajo a que se dedicara el esclavo, aunque el tema del trato a los esclavos está reglamentado. La idea de que, a diferencia de los esclavos de *“tala”* (es decir, los de las plantaciones), los esclavos domésticos eran tratados con *“consideración y afecto”* está argumentada: *“No hay que olvidar que representaban un valor material al que convenía, de cualquier manera, cuidar.”*¹⁸ ¿Los esclavos de *“tala”* no representaban un bien material? Falta aquí considerar el papel económico de los esclavos en las plantaciones y explicar por qué se los hacía trabajar en duras condiciones aún a riesgo de perderlos. Los esclavos de tala eran los de las plantaciones de azúcar, tabaco, algodón, *“su vida solía ser dura y miserable. Cumplían largas jornadas de trabajo bajo la amenaza de instrumentos de castigo como el látigo, el cepo o la prisión; dormían separados por sexos si eran solteros, en grandes barracones colectivos y recibían una alimentación apenas suficiente para mantener sus energías. La ausencia de una intervención generosa y bien intencionada por parte de sus amos fomentó, sobre todo en este tipo de esclavos, distintas formas de delincuencia y depravación.”*¹⁹

Por otra parte, el buen trato hacia los esclavos domésticos consistía en enseñarles el idioma de los blancos, vestirlos como ellos y exigirles limpieza y buenos modales de acuerdo a los parámetros de los

¹⁴ En Biblioteca Nacional se encuentra hasta la edición número quince de este libro. Otros libros de Schurmann y Coolighan donde aparece el texto en forma muy similar son: SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia 3° América y Europa siglos XVI a XIX”*, Montevideo, Monteverde, 1974, 5° edición, pp 127-128; SCHURMANN, Mauricio, COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia moderna. Hispanoamérica. La Banda Oriental. 5° Bachillerato Diversificado Orientación Humanística. Tomo 2”*, Montevideo, Monteverde, 1981, 1° edición, p. 329; SCHURMANN, Mauricio, COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia del Uruguay desde la época indígena hasta nuestros días”*, Montevideo, Monteverde, s/d. Autorizada por Consejo de Secundaria, p. 87.

¹⁵ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia del Uruguay. Siglos XIX y XX”*, Montevideo, Monteverde, 1985, 7ma. edición, p. 20. Aparecen textos similares en: SCHURMANN, Mauricio, COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia del Uruguay en los siglos XIX y XX” Segundo año del Ciclo Básico, Tomo I*, Montevideo, Monteverde, 1977, 1° edición, p. 17; SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia 2 Ciclo Básico. Tomo 1. Uruguay siglos XIX y XX”*, Montevideo, Monteverde, 1984, p. 20.

¹⁶ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia. Ciclo Básico Unificado. Año 2. El mundo moderno. Cambios en el pensamiento. Revoluciones liberales. Tomo 1”*, Montevideo, Monteverde, 1989, p. 131; SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia. 1er. Año del Ciclo Básico. 1er. Tomo. Uruguay y América. Siglos XV a XIX”*, Montevideo, Monteverde, 1977, 3° edición; SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Mi libro de historia escolar (Desde la época indígena hasta 1828)” 4° y 5° años*, Montevideo, Monteverde, s/d (pos 1986 por el prólogo; ficha de biblioteca: 1998), p. 102; SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Mi libro de historia escolar (Desde la época indígena hasta 1828)” 4° y 5° años*, Montevideo, Monteverde, 1986, p. 102.

¹⁷ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia 3° América y Europa siglos XVI a XIX”*, Montevideo, Monteverde, 1974, 5° edición, p. 127.

¹⁸ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia 3° América y Europa siglos XVI a XIX”*, Montevideo, Monteverde, 1974, 5° edición, pp 18-19.

¹⁹ SCHURMANN, Mauricio y COOLIGHAN, María Luisa, *“Historia 3° América y Europa siglos XVI a XIX”*, Montevideo, Monteverde, 1974, 5° edición, pp 18-19.

amos. En los esclavos de tala, siguiendo el manual, la falta de esa *“intervención generosa y bien intencionada”* del amo hacia el esclavo llevaría a los esclavos a *“distintas formas de delincuencia y depravación”*. La *“intervención generosa”* consistía en incorporar al negro a la cultura blanca ocupando un lugar subordinado.

Textos escolares del período dictatorial

En los manuales editados por la dictadura militar se repite la ausencia de los afrodescendientes, salvo en temas específicos. Están los afrodescendientes al hablar de la esclavitud, a la que se cataloga como *“lamentable sistema”*²⁰. Al hablar de población vuelve a aparecer el tema, se dan datos de cantidad de inmigrantes (africanos, italianos, franceses, etc.). *“Así, durante los primeros años de la República, a pesar de sus luchas internas, mostró al mundo su capacidad de transformarse en un crisol de razas del cual saldría el elemento humano que hoy la habita; hombres de diverso origen, admiten como suyas todas las tradiciones de esta tierra.”*²¹ No hay que confundirse en la interpretación de esta cita, pues las tradiciones que se recogen en el libro son las traídas por el conquistador. Ejemplo claro de ello es la noción de familia que se presenta (padre, madre e hijos con clara distribución de tareas por sexo). Se hace hincapié en las *“tradiciones de esta tierra”* pues a lo largo de los manuales de esta serie se critica a las ideas *“foráneas”* y *“subversivas”*. Para explicitar esto bastan las siguientes citas: *“En las raíces de algunas de nuestras actuales familias aparece muchas veces, la persona de un indio, de un poblador, de un esclavo, que formó familia en este suelo y que con su sangre, sin saberlo nosotros, nos ha transmitido muy fuertemente el amor a la Patria y el arraigo a Nuestra Tierra.”* Se reconoce el aporte de la sangre, pero el tipo de familia a que se hace referencia es el que trajo el conquistador: *“Se inició, (...), en la Banda Oriental, la vida familiar con el orden occidental y cristiano que trajo el conquistador.”*²² La homogeneización es clarísima aquí, el origen es diverso pero, en este planteo, todos asumen las tradiciones del mundo occidental y cristiano.

Textos escolares post 90

En los manuales publicados a partir de 1990 la situación se modifica. En algunos manuales aún es necesario buscar temas vinculados a los afrodescendientes en temas específicos de historia o geografía: Montevideo Colonial, esclavitud, población. Pero también comienzan a aparecer referencias a los afrodescendientes en otros temas: familia, barrios, fiestas, creencias. Otros libros van más allá, no sólo integran la *“mirada étnica”* en otros temas, sino que están estructurados mostrando el aporte de varias culturas.

En esta última categoría, es decir, los libros que están estructurados mostrando el aporte de varias culturas, están los libros de lenguaje para cuarto y sexto año publicados en el marco del proyecto MECAEP. El libro de Lenguaje de cuarto año de MECAEP, *“Casa dicha”* de Garibaldi y Salvo²³ está estructurado en capítulos donde se reconoce el aporte realizado por diferentes culturas a la lengua que hablamos los uruguayos. Uno de esos capítulos se llama *“El aporte africano”*.

En el libro de Lenguaje de sexto año escolar de MECAEP, *“Entretextos”* de Garibaldi y Salvo²⁴, se plantea un esquema similar: se reconocen **múltiples influencias en la conformación del lenguaje de los uruguayos**. *“El español uruguayo se ha ido diferenciando gracias a los aportes de lenguas indígenas como el guaraní, de lenguas de origen africano, del portugués que prevaleció durante mucho tiempo en el norte de nuestro país y de muchos idiomas introducidos por los inmigrantes, primero, y más recientemente por los medios de comunicación.”*²⁵ Como se evidencia claramente en esta cita, se reconoce aquí el aporte realizado por diferentes grupos, se construye una identidad en el lenguaje que reconoce las culturas que nos atraviesan. En las páginas 20 y 21 se habla específicamente del aporte africano a la lengua que hablamos los uruguayos: *“El conocimiento de los aportes culturales africanos permite avanzar en la construcción de una verdadera identidad nacional y forjar individuos que vivan en un mundo sin racismo ni discriminaciones. El español del Uruguay incluye palabras de orígenes diversos. Algunas provienen de África, producto de la inmigración de habitantes de este continente que fueron forzados a venir a tierras americanas entre los siglos XVI y XIX.”*²⁶ En este manual, además de mostrar vocablos del bozal, hay una muestra de poesía afrouruguaya. Las producciones de los

²⁰ “Historia Nacional. Sexto año. Primera parte”, CONAE, 1980, p. 47.

²¹ “Historia Nacional. Sexto año. Primera parte”, CONAE, 1980, p. 51.

²² CONAE, “Educación moral y cívica. Texto para 3° y 4° años de Educación Primaria”, Montevideo, CONAE, 1980, pp 18-19.

²³ GARIBALDI, Luis y SALVO, Heloísa, “Casa dicha. 4° año”, Montevideo, Imp. Polo, 1999 (MECAEP).

²⁴ GARIBALDI, Luis y SALVO, Heloísa, “Entretextos 6°”, Montevideo, Rosgal, 2000 (MECAEP).

²⁵ GARIBALDI, Luis y SALVO, Heloísa, “Entretextos 6°”, Montevideo, Rosgal, 2000, p. 16.

²⁶ GARIBALDI, Luis y SALVO, Heloísa, “Entretextos 6°”, Montevideo, Rosgal, 2000, p. 20.

afrodescendientes y sus aportes que en manuales anteriores en el tiempo no aparecían, tienen aquí un merecido lugar en el intento de construir una identidad nacional en la que todos estemos representados.

Como se planteó, se evidencia la presencia afrodescendiente en temas en los que antes no estaba presente en los manuales. El candombe como marca de identidad aparece frecuentemente en los manuales post 90, se habla de los tambores, de los personajes del candombe, del candombe como danza, de cantantes, del origen del candombe remontándolo a Montevideo colonial, etc. Una visión que aparece muchísimo en los manuales post 90 es la del grupo afrodescendiente realizando a nuestra cultura un importante **aporte musical y en la obra de algunos pintores nacionales** (Figari y López Molinari²⁷).

En los manuales post 90 se encuentran referencias a los afrodescendientes en temas como **familia, barrios, fiestas, creencias**. Para ejemplificar, en los libros para primer año, cuando se aborda el tema familia se tiene en cuenta la dimensión étnica. Esa intención es explícita, pues las especificaciones técnicas²⁸ elaboradas para quienes se presentaran a los llamados de MECAEP lo especifican claramente. En el libro de primer año de MECAEP²⁹, al hablar de noción de familia, se presentan familias con distintas composiciones y provenientes de diferentes etnias. En la Guía para el docente correspondiente a dicho libro se plantea para el tema “En familia”: *“Presentación de la célula básica de la sociedad, con un amplio espectro, con heterogeneidad en cuanto a su conformación étnica y a los miembros que la integran. (...) Ahora se toma una familia humana, proponiendo algunas variaciones en cuanto a su origen étnico y a los miembros que la componen, sin ofrecer un modelo único, procurando la no exclusión y sí la aceptación a la diversidad.”*³⁰

En “Los libros de texto en la escuela primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”³¹ se expresa que los libros que se presenten a la licitación de MECAEP: *“deben evitar la presentación de modelos acabados, verdades absolutas o discriminaciones de cualquier índole. Los temas, personajes, acontecimientos que se seleccionen en los libros de texto deben abarcar todas las identidades personales, sociales, raciales con las cuales identificarse y posibilitar la construcción de “la identidad nacional”. Se tendrá especial cuidado en que no queden grupos excluidos o denigrados.”*^{32,33}

Otros aportes como el **aporte a la sensibilidad** y los **aportes religiosos** prácticamente no se registran.

Otra manera de aproximarse a la presencia o ausencia de los afrodescendientes en los textos escolares es a través del análisis de las **imágenes** que aparecen en los mismos. Entre los manuales post 90 hay libros que en sus ilustraciones no sólo tienen niños blancos, sino que muestran la diversidad (la serie “Matitres”, “Maticuatro”, etc. de Pena, Gadino y Varela, de MECAEP, por ejemplo). En los dibujos pertenecientes a estos manuales se evidencia una intención de mostrar la diversidad, los niños de los dibujos tienen distintos colores de piel, de cabello, distintas formas y tamaños.

En cuanto al tratamiento en los manuales post 90 que se da a los temas en los que ya aparecían los afrodescendientes desde hace algún tiempo, como Montevideo colonial, esclavitud y población, es necesario repensar algunas cuestiones. En la época de **Montevideo colonial** se ubica a los negros en la ciudad y en tareas domésticas. El tema del trato está planteado aquí de la siguiente manera: los esclavos que trabajaban en las plantaciones lo hacían duramente, los de Montevideo colonial tenían trabajo liviano porque “comprar un esclavo era muy caro” y por eso se lo cuidaba para que no enfermara. Estas ideas – esclavos en la ciudad, dedicados al trabajo doméstico, recibiendo buen trato- son discutibles: *“El negro en la época colonial y aún luego, en la etapa posterior fue quien, como mano de obra esclava o liberta, sostuvo la economía de la Banda Oriental, junto al peón. No sólo cumplió, como generalmente se ha sostenido, actividades domésticas, así como tampoco hubo esclavos sólo en Montevideo. Existieron africanos o afro-orientales en la condición de esclavos y libertos en todo el resto de la Banda Oriental. Y*

²⁷ No aparecen cuadros ni referencias a pintores como Ruben Galloza, Víctor Ocampo, Ramón Pereyra, entre otros, que son pintores negros de cuadros con temáticas relativas a la negritud.

²⁸ “Los libros de texto en la escuela primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”, MECAEP, Montevideo, 2000.

²⁹ MARTÍNEZ, Diana, PÍREZ DOPAZO, María Alicia, “Canela. Primer año”, Montevideo, Ediciones de la Plaza, 1999, 2da. Edición, 1ª. Edición: 1998. (MECAEP)

³⁰ MARTÍNEZ, Diana y PÍREZ DOPAZO, María Alicia, “Canela 1er año Guía del Maestro”, Ediciones de la Plaza, Montevideo, 1998, p. 20.

³¹ “Los libros de texto en la escuela primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”, MECAEP, Montevideo, 2000.

³² “Los libros de texto en la escuela primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”, MECAEP, Montevideo, 2000, p. 37.

³³ Como advierte Nancy Fraser, el término “denigrar” significa poner negro y muchas veces lo usamos como sinónimo de degradar. El racismo se cuele en el lenguaje y lo usamos sin darnos cuenta. FRASER, Nancy, “Iustitia interrupta”, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1997.

no únicamente en las villas, sino también en los establecimientos de campo, en las estancias.”³⁴ Esta cita fue tomada de “Umkhonto”, libro del historiador Oscar Montaña, libro que revisa una profusa cantidad de fuentes. La siguiente cita, también está tomada de “Umkhonto”: “Sin la mano de obra del negro no hubiera sido posible el mantenimiento y hasta incluso el surgimiento de los saladeros, por nombrar solamente un tipo de actividad. (...) El negro es traído con preferencia para el fomento de las industrias madres del litoral y de algunas regiones del interior, o sea la agricultura y la ganadería, siendo muy poco utilizado en las labores mineras. Los africanos constituyeron la mano de obra fundamental en los saladeros, panaderías, atahonas, velerías, fábricas de sebo en marquetas, etc. Fue peón de barracas y trabajó en el puerto, (...) Entre otras de las tareas que los esclavos fueron obligados a efectuar estaban: la fabricación de ponchos, mantas, zapatos, sombreros, tejidos de jergas, medias, jergones. Asimismo, realizaban vasijas de barro cocido (...) y trabajos de madera.”³⁵ Y acerca del trato que recibían los esclavos, Montaña plantea que si bien hace acuerdo con que “al no existir minas ni grandes plantaciones donde imperaron las más tremendas condiciones para los africanos, así como para los indios, hizo en ese sentido más “aliviada” la situación. No aceptamos –de todas formas- que el “esclavo” tuvo en estas tierras un trato casi “familiar” y de amistad (...) Por más que se quiera hacer ver como más “suave” el trato aquí recibido en comparación con otras regiones de América, debemos concluir que no existe mejor o peor esclavitud. El solo hecho de que haya existido es lo condenable y no los diferentes grados, buscando salvar o disminuir responsabilidades.”³⁶ Montaña relata en su obra ejemplos de castigos inhumanos y en algunos casos mortales recibidos por negros en la época colonial.

En cuanto a la **esclavitud**, está reflejada en los manuales posteriores a 1990 y no sólo se presenta el tema, sino que también hay explicaciones de sus causas, cómo se desarrolló y en algunos manuales se propone reflexionar sobre esto.

La aparición de la temática de los palenques y los quilombos es novedosa en los manuales escolares y ofrece la posibilidad de ver a los esclavos luchando por su libertad y no aceptando sumisamente su situación. Aunque el tema de los quilombos surge, un suceso que no aparece relatado en ningún manual es el Kilombo de Monte Grande en 1803, intento de un grupo de afro-orientales que sobrepasaba la veintena, que buscaron formar una población separada en la campaña. El intento fracasa, pues son apresados, pero muestra a los afro-orientales haciendo esfuerzos por modificar su situación y no aceptando pasivamente su condición de esclavos.

La presencia de **Ansina** en los manuales escolares posteriores a 1990 es escasa y cuando está se habla del “compañero inseparable”, “payador”, “amigo”. Su papel no está claro y cuando hay referencias a él, están hechas en el momento de la muerte de Artigas. Pareciera que es el único momento en que Ansina se visibiliza en la historia que hemos construido, como quien acompañó al héroe en sus últimos momentos y regoció sus últimas palabras e impresiones.

La presencia de los afrodescendientes en la Revolución Oriental está en pocos manuales, y otras veces se encuentran referencias a cómo la relación de Artigas con esclavos e indios fue moldeando su personalidad y pensamiento.

Para terminar, otro de los avances registrados es que la **cuestión étnica y el problema de la discriminación** están en algunos manuales posteriores a 1990. Se propone reflexionar sobre derechos, sobre diversidad cultural, etc. Se apunta sólo una cita para que sirva de ejemplo de cuál es la tónica de estas reflexiones: “Cada ser humano es diferente de cualquier otro. Sabemos también que todos merecen nuestro respeto como tal. Pero hay grupo o personas que fomentan la desvalorización de quien no es igual a ellos. Todos los seres humanos somos diferentes y, ni el color, rasgos físicos o creencias nos hacen superiores ni inferiores a otros.”³⁷

En suma, desde la década del 90 el tratamiento de los temas vinculados a los afrodescendientes en los manuales ha ganado espacio y ha habido cambios en las consideraciones de los mismos. Quedan aún estereotipos por quebrar, temas por incorporar y aportes que reconocer si queremos construir una sociedad sin racismo ni discriminaciones.

³⁴ MONTAÑO, Oscar, “Umkhonto. Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay”, Montevideo, Rosebud, 1997, p. 105.

³⁵ MONTAÑO, Oscar, “Umkhonto. Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay”, Montevideo, Rosebud, 1997, p. 105.

³⁶ MONTAÑO, Oscar, “Umkhonto. Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay”, Montevideo, Rosebud, 1997, p. 123.

³⁷ LURASCHI, Alicia, MÉNDEZ, Rita, TORTEROLO, Estela, “Espacio, tiempo: ¡acción! Ciencias Sociales. 6° año”, Montevideo, Imp. Polo, 2000 (MECAEP), p. 9.