Diseño de tapa:
Mónica Beatriz Vargas
Ileana Ramírez
Luciano Demergasso

Diseño y compaginación:
Mónica Beatriz Vargas
Ileana Ramírez

Primera edición: 2009

IMPRESO EN ARGENTINA

Prohibida su reproducción total o
parcial, incluyendo fotocopia, sin la
autorización expresa de los editores.

Los “otros” en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación

Teresa Laura Artieda
(comp.)
Asociación Civil Che´Eguera
Héctor Rubén Cucuzza
Madres Cuidadoras de la Cultura Qom
Kazumi Munakata
Maria Andrea Nicoletti
Gabriela Ossenbach Sauter
Ileana Ramírez
Laura Rosso
Miguel Somoza Rodríguez
Mirta Teobaldo

Índice

I Introducción **7**

II- Exposiciones

1- A invenção da Argentina como inimigo. Kazumi Munakata.....**13**

2- Para todos los hombres del mundo: el discurso historiográfico y político sobre la inmigración en los libros de lectura de la escuela primaria argentina (1853-1930). Héctor Rubén Cucuzza **35**

3- Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá. Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti **67**

4- De 'salvajes en extinción' a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. c.1880-1930/1987-2007 Teresa Laura Artieda; Laura Rosso; Ileana Ramírez **107**

5- La Biblioteca Virtual Patre-Manes de textos escolares europeos y latinoamericanos. Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza Rodríguez **155**

6- Presentación de libros bilingües, qom l'aqtac y castellano. Serie Relatos. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi. Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y Asociación Civil Che'Eguera ...**183**

III - Plenario

1- Las miradas de los docentes indígenas sobre la producción de textos escolares **193**

2- Cierre y puntos suspensivos **207**

Introducción

Creo que la opresión de las opiniones de los grandes escritores nos ha opacado y eso también ha hecho que nuestra identidad se haya caído al piso y que nuestros jóvenes de ahora no valoran, tienen vergüenza de ser indígenas. Los libros fueron también como un arma secreta y silenciosa para volver a matarnos no sólo ya no con armas visibles sino con palabras; porque toda una generación leyó esos libros, lo que realmente es temible."
Ada López

"Yo lo que quiero dejarles a ustedes es el desafío de seguir mirando esto desde allá lejos hasta nuestros días, y que se pueda corregir o cambiar la mirada de estos escritos que muchas veces nos golpean y soportamos. Hemos soportado años de lucha desde nuestros antepasados, y vamos a seguir soportando dentro de los escritos también, pero contribuimos para que alguna vez la sociedad cambie la mirada y haya escritos más compartidos."
Desiderio Lorenzo

"¿Cómo serían los textos a elaborar en el futuro dado que el país se ha declarado como un país de mucha cultura y de mucha lengua? Entonces ¿como sería el texto futuro para que tenga en cuenta la diversidad?"
Orlando Sánchez

Se recogen en este libro trabajos presentados por los participantes en el **Seminario Internacional: "Los 'otros' en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación"**, realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste egn la ciudad de Resistencia, Chaco, en octubre de 2007. El Seminario formaba parte de las actividades del Proyecto RELEE-Redes de Estudios en Lectura y Escritura, dirigido por el profesor Rubén Cucuzza de la Universidad Nacional de Luján, y financiado por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación de la Nación y los Rectorados de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional del Nordeste. El Seminario convocó a investigadores de la Red RELEE al análisis del tratamiento de 'los otros internos y externos' en los textos escolares de países de MERCOSUR (Argentina y Brasil) y Europa, en el marco de la construcción de los Estados entre finales del siglo XIX y principios del XX. Se propuso centrar la discusión en el papel que ocuparon los considerados ***otros***, pueblos indígenas, inmigrantes, y países extranjeros, en ese proceso.

Participaron del encuentro miembros de la red provenientes de Brasil, España y Argentina. Por Brasil, Francisca Isabel Pereira Maciel de la Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais y Kazumi Munakata de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Por España, Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza Rodríguez de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Por Argentina, Mirta Teobaldo de la Universidad Nacional del Comahue; Rubén Cucuzza, Iliana Firpo, Susana Vital y Luciano Demergasso de la Universidad Nacional de

Luján; Teresa Artieda, Laura Rosso e Ileana Ramírez de la Universidad Nacional del Nordeste.

Intervinieron como invitados especiales miembros del Pueblo Qom, las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y la Asociación Civil Che'Eguera.

Asistieron docentes indígenas de escuelas bilingües interculturales de la provincia del Chaco, estudiantes y docentes universitarios.

El orden de presentación de los trabajos se corresponde con el de las exposiciones en el Seminario. Ello obedeció al propósito de reflejar, aunque parcialmente, la dinámica y la naturaleza particular que tuvo al haberse constituido en un espacio de encuentro entre especialistas universitarios, docentes indígenas, mujeres representantes de una organización de defensa de la cultura Qom, y público en general. Un primer momento fue el constituido por el conjunto de ponencias sobre los 'otros' en los textos. La ponencia de Kazumi Munakata acerca de **A invenção da Argentina como inimigo** en los textos escolares brasileños de fines de siglo XIX abrió la actividad que continuó con los 'otros internos', los inmigrantes y los indígenas. La ponencia de Rubén Cucuzza **Para todos los hombres del mundo: el discurso historiográfico y político sobre la inmigración en los libros de lectura (1853-1930)** abordó las representaciones sobre los inmigrantes. Mirta Teobaldo analizó los discursos acerca de los pueblos del sur **Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá**. El trabajo de Teresa Artieda, Laura Rosso e Ileana Ramírez se ocupó de dos momentos y posiciones de los indígenas en relación con los libros de lectura, **De 'salvajes en extinción' a autores de textos.**

La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos (1880-1930c; 1987-2007). Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza Rodríguez presentaron el resultado del trabajo conjunto de miembros de la red ALFA PATRE-MANES, antecedente del Proyecto RELEE: **La Biblioteca Virtual Patre-Manes de textos escolares europeos y latinoamericanos**.

El segundo momento fue el constituido por la exposición de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y la Asociación Che'Eguera: **Presentación de libros bilingües, qom l'aqtaq y castellano. Serie Relatos. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi** . Por la primera organización asistieron Ester Silvestre, Aureliana González y Emiliana Ramírez; por la segunda, Silvia Chena.

El plenario fue una instancia en la que los asistentes indígenas, quienes se habían visto confrontados con la imagen sobre ellos que "el nosotros nacional" había *inventado* en los textos escolares, pusieron de manifiesto los sentimientos y reflexiones que les generaba esa confrontación. Fue un espacio de particular riqueza, de profunda humanidad, que develó el sentido profundo del encuentro, el de debatir acerca de ***nuestra*** historia, por tanto de ***nuestra*** identidad. Ello porque, como dijimos en la apertura, la identidad

> "…no es sino el efecto óptico reflejado por la diversidad de representaciones que el propio grupo hace respecto a otros. … Los otros son,…, un pretexto para 'escribir', aunque sea sobre la arena, un texto sobre ´nosotros´. En este hacerse uno a través de la invención de los otros, la libertad es absoluta; todo está permitido. Cualquier rasgo cultural o

> característica moral puede incluirse en nuestro autorretrato si, a la vez, características o rasgos contrapuestos son atribuidos a aquellos otros de quienes, por intereses y competencia por el poder, queremos diferenciarnos."[1]

Finalmente, el presente libro es resultado de un trabajo compartido que pone en evidencia las posibilidades de producción y circulación de conocimiento que generan las redes interinstitucionales como la que viene desarrollando en las dos últimas décadas la comunidad de historiadores de la educación de la Argentina. Y que pone a prueba la calidad y el compromiso con el que el equipo local, conformado por profesores y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, asume el trabajo colectivo. Vaya, especialmente para ellos, nuestro público agradecimiento.

Agradecemos asimismo a las autoridades de la UNNE y de la Facultad de Humanidades quienes brindaron su constante apoyo institucional para la realización de este encuentro.

Teresa Laura Artieda

Resistencia, Chaco, mayo de 2008

[1] LEON PORTILLA, M.; GUTIÉRREZ ESTEVEZ, M.; GOSSEN, G.H.; KLOR de ALVA, J (eds.) (1992-1993) **De palabra y obra en el Nuevo Mundo**, México/España, Siglo XXI de España, 3 v., v. 3, pp. 318.

A invenção da Argentina como inimigo[2]

Kazumi Munakata[3]

A história do Brasil inicia-se em 1500, quando foi descoberto. Nessa imaginação historiográfica, estabelecida no século XIX, o Brasil é uma entidade que existe desde sempre, senão como ato, pelo menos em potência, um "gigante adormecido" que vai, aos poucos, despertando em episódios como a Independência (1822) e a constituição do Império, ou a Proclamação da República (1889), ou as "revoluções" de 1930 e 1964, ou mesmo o fim da ditadura (mas quando isto aconteceu? – no Brasil, a ditadura não caiu, apenas acabou...) ou a eleição de Fernando Henrique Cardoso ou de Lula, dependendo das preferências e idiossincrasias pessoais. Nessas preferências, há quem diga que o gigante continua "deitado eternamente em berço esplêndido", como adverte o Hino Nacional do Brasil. Esse Brasil, que sempre esteve ali, destacado no mapa com os contornos atuais (Cerri, 2000), que foi "descoberto", "invadido" pelos franceses (século XVI) e holandeses (século XVII), além das escaramuças com os espanhóis, sem esquecer dos índios,

[2] Suenilde Costa França participou intensamente da pesquisa para este texto.

[3] Kazumi Munakata é doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo (PUC-SP), onde coordena o projeto de pesquisa "História das Disciplinas Escolares e do Livro Didático". Autor de vários trabalhos publicados em livros e periódicos, faz parte da equipe de pesquisadores do Projeto Manes (Manuales Escolares) e do Projeto Relee (Redes de Estudio en Lectura y Escritura).

esse Brasil, portanto, só poderia defrontar-se com outras entidades similares, sempiternas, como A Argentina e O Uruguai.

A invenção do Brasil: as fronteiras com países estrangeiros, que só se definiram no início do século XX, aparecem como sempre existentes, ao menos potencialmente. (Ilustração em ABREU E CASTRO, Julierme, s.d.)

ABREU E CASTRO, Julierme de (s.d.) **História do Brasil para Estudos Sociais**. São Paulo, IBEP, v. 2 (1º grau)

Fui formado nesse imaginário. Nos bancos escolares, aprendi que o Brasil entrou em guerra contra a Argentina e o Uruguai, com os quais depois se aliou para invadir o Paraguai, numa seqüência incompreensível de acontecimentos, nomes e datas. Nunca mais me preocupei com isso, mas ao tomar conhecimento do tema deste seminário – "Los otros en los textos escolares" – a mim foi quase impossível não pensar em abordar esse tema, que estava soterrado na memória. O que se propõe aqui é, então, não a reconstituição de uma suposta verdade sobre os acontecimentos – tarefa que entrego ao especialista –, mas o exame do modo como os livros didáticos brasileiros de História construiu esse "outro" como inimigo: a Argentina (e também o Uruguai). Para tal, foram consultados 34 livros, de épocas distintas entre os séculos XIX e XXI, de diferentes níveis de ensino. Não se teve a preocupação de sempre consultar a primeira edição de cada livro, pois se esta contém a escritura originária, as demais edições trazem as marcas da adaptação ao tempo da sua publicação, o que não deixa de ser interessante.

Ao percorrer as páginas desses livros, o que se percebe de imediato são os conflitos, quase permanentes, que dividem, na primeira metade do século XIX, a população tanto do Uruguai como da Argentina:

> "Governava a Confederação Argentina, como ditador, o general João Manoel Rosas. Sob o seu governo, a guerra civil lavrava na Confederação: o ditador ambicionava restabelecer o Vice-Reino Espanhol do Rio da Prata, anexando à Argentina o Uruguai e o Paraguai, e perseguia atrozmente o partido "unitário" que o combatia. Ao mesmo tempo, o general Manoel

> Oribe, presidente do Estado Oriental do Uruguai, à frente do partido "colorado", perseguia, nesta última república, os "blancos", partidários de Frutuoso Rivera, seu antecessor." (Macedo, 1922, p. 386.)

Convém esclarecer desde já que este trecho inverte equivocadamente as cores partidárias de Oribe e Rivera: os "blancos" indicavam os seguidores do primeiro; os "colorados", os do segundo. Em todo caso, o que ressalta o autor, um dos pioneiros na literatura didática de História do Brasil (a primeira edição do seu livro é de 1865),[4] é a profunda instabilidade política da região platina, um estado de guerra civil. Eram "os nossos vizinhos turbulentos e audazes", declara a respeito dos uruguaios João Ribeiro (1964, p. 393), outro clássico da História do Brasil (a primeira edição para o "curso superior" é de 1900). Ainda segundo o mesmo autor, o "famoso tirano" Rosas, que "desonrava a civilização platina", era "execrado na sua própria Pátria" e "mantinha o povo sob os horrores e atrocidades da guerra civil" (Ribeiro, 1964, p. 393).

Borges Hermida, autor de sucesso nas décadas de 1950 e 1960, também confirma a instabilidade política da região platina:

> "Logo depois da sua independência, o Uruguai era agitado pelas lutas políticas, agravadas pela ambição da Argentina, onde governava o ditador João Manuel Rosas.
>
> O primeiro presidente constitucional do Uruguai assumiu o poder em 1830: foi D. Frutuoso Rivera, herói da luta pela

[4] Entre os pesquisadores é consenso que Macedo traduziu numa linguagem didática "os princípios e conteúdos fixados por Francisco Adolfo de Varnhagen" (Mattos, 2000, p. 17). Também é consenso que este formulou a grande matriz daquela imaginação historiográfica que inventou A História do Brasil (Gasparello, 2004; Oliveira, 2007).

> independência da Cisplatina. Rivera apoiou seu sucessor, D. Manuel Oribe. Mais tarde, porém, surgiu a discórdia entre esses dois chefes, irrompendo, em 1836, a guerra civil, que trouxe a anarquia para a vizinha república." (Borges Hermida, 1955, p. 153.)

A imagem da "anarquia" é emblemática: como se estrutura, efetivamente, o poder, o governo e a administração dessa República? Segundo Jonathas Serrano, em História do Brasil (primeira edição, 1931; segunda edição, 1968),

> "Desde muito estavam empenhados em deplorável guerra civil no Uruguai os partidários de Manuel Oribe e os de Frutuoso Rivera. Este último (...) fora o primeiro presidente constitucional da república oriental. Em 1834 foi eleito Manuel Oribe (...); o próprio Rivera apoiara-lhe a candidatura. (...) Era, porém, homem de maneiras inflexíveis, mais de molde para comandar tropas do que para dirigir um estado livre. Em breve estalava a sublevação de Rivera, em 1835.
>
> (...) Em 1839 subiu Rivera pela segunda vez à presidência. Pouco depois, Manoel Oribe, apoiado pelo ditador da Argentina Juan Manoel Ortiz de Rosas, chefia a luta para tirar Rivera do poder. Montevidéu é bloqueado.
>
> (...) Justo José Urquiza, governador da província argentina de Entre Rios, insurge-se contra Rosas. Em maio de 1851 o Brasil celebra um acordo com Urquiza e com o governo de Montevidéu para expulsar Oribe (1850). No tratado era prevista a hipótese de querer ainda Rosas apoiar Oribe, prolongando-se

> a luta: neste caso também se faria guerra ao próprio Rosas." (Serrano, 1968, pp. 349-350.)

O que transparece nas entrelinhas dessas descrições é o descontrole do poder, que não se centra em nada, pessoas ou instituições – e esses livros didáticos brasileiros não conseguem fazer entender a situação, mesmo porque desconsideraram as histórias dos processos traumáticos de independência na América do Sul.

Não conseguem, por isso, explicar quem, afinal, é Rosas. Para Galanti (1895, p. 133), Rosas, "desde 1831 governava tiranicamente a Confederação Argentina", mas nenhuma palavra mais sobre essa "Confederação" – expressão também utilizada por Macedo (1922, p. 385), ao afirmar que "Governava a Confederação Argentina, como ditador, o general João Manuel Rosas". Para Magalhães (1895, p. 208) e para Sá e Benevides (s.d., p. 227) Rosas é "ditador de Buenos Aires", assim como o é para Rocha Pombo (1918, p. 245), que, numa outra obra (1941, p. 515) noticia "a nova elevação de Rosas ao governo de Buenos Aires (Abril de 1835), e agora 'sem limitação de poderes', quer dizer, como ditador". Não se esclarece o que significa ser governador de Buenos Aires "sem limitação de poderes". "Ditador de Buenos Aires" é como Joaquim Maria de Lacerda (1924, p. 115) caracteriza Rosas, que também é apresentado como "ditador da Argentina" (Freitas, 1932; Borges Hermida, 1955; Serrano, 1968; Souto Maior, 1977; Boulos Jr., 1997; Santos, 1990; Buarque de Hollanda, 1973; Silva e Bastos, 1976; Mattos, Dottori e Silva, 1972, p. 109). Mota e Lopez (1995), de modo mais descompromissado, fala em "ditadura de Juan Manuel Rosas"

(p. 61), sem decidir se o é por Buenos Aires ou pela Argentina; Cáceres (1992) declara laconicamente que Rosas, governador da província de Buenos Aires, depois "de violentas guerras civis entre federalistas e unitaristas na Argentina, (...) unificou o país" (p. 191). Vicentino e Dorigo (s.d, p. 400) chamam-no de "presidente da Argentina" e Santos (s.d.) caracteriza-o como "um romântico e progressista caudilho portenho" (p. 113), sem mais explicações a respeito desses adjetivos.

Como se pode ver, a indefinição sobre o caráter do poder institucional de Rosas perpassa por esses livros, desde o século XIX até os dias atuais. Lacombe (1979) expressa essa dificuldade ao qualificar Rosas como "presidente (...) que em breve se tornou ditador", embora reconheça que a "Argentina não tinha ainda resolvido os problemas de sua organização interna, não encontrando facilmente uma fórmula para estabelecer uma união estável" (p. 184). Nessa medida, é de se perguntar se é ainda possível falar em A Argentina, em O Uruguai.

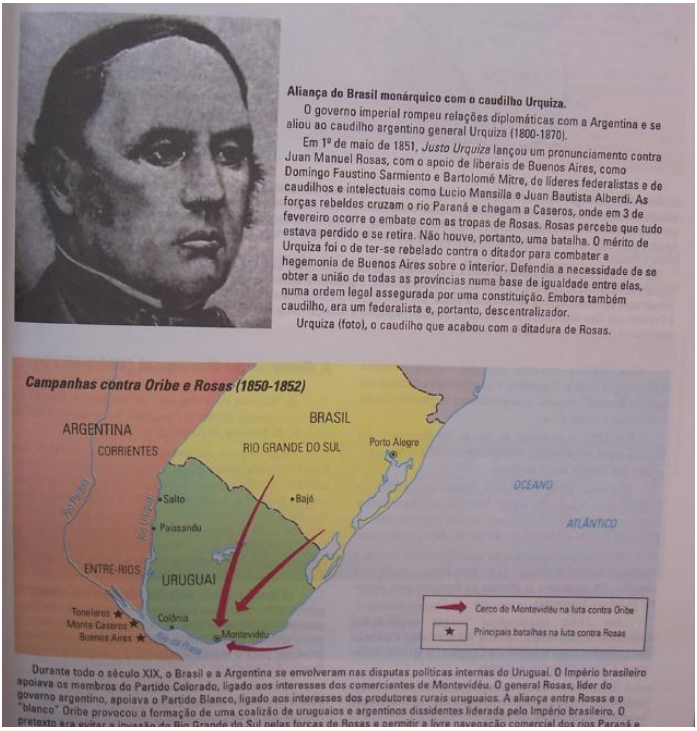
Indefinidos também são os motivos que levaram à guerra. De modo geral, os livros mais antigos, cuja primeira edição data do século XIX e da primeira metade do século XX, referem-se a escaramuças na fronteira entre o Brasil e o Uruguai ou a hostilidades em relação a brasileiros residentes no próprio território uruguaio. Magalhães (1885), por exemplo, afirma que as pretensões de Rosas de "anexar a Banda Oriental à República Argentina" provocou uma "guerra cruíssima, por virtude da qual incomodava nossas fronteiras, nelas fazendo depredações e correrias incessantes" (p. 208). É o que também diz Rocha Pombo (1918): "a província do Rio Grande se viu constantemente alarmada pelas correrias de bandos em sanha, que

talavam estâncias e traziam em risco a tranqüilidade dos habitantes" (p. 246). Para Gaspar de Freitas (1932), Rosas pretendia anexar à Argentina o Uruguai e o Paraguai; mas "tendo-se o Brasil manifestado contrário a essa federação, Rosas (na Argentina) e o seu preposto Oribe (no Uruguai) maltratavam os súditos brasileiros naquelas duas repúblicas" (p.151). Segundo Borges Hermida (1955), o governo brasileiro havia se oferecido para intermediar o conflito entre Oribe e Rivera,

> "mas, por não querer apoiar Oribe, que pretendia depor o governo legal, incorreu no ódio deste e do ditador argentino. Por isso, os Blancos maltratavam os brasileiros residentes no Uruguai e, invadindo o território do Rio Grande, atacavam as estâncias e roubavam o gado." (p. 153.)

Não é necessário mais exemplos: esse grupo de livros reitera o padrão explicativo que define como causa da guerra os "maltratos" aos brasileiros e os ataques a propriedades na fronteira. "E onde estava então a alma da América?" – indaga Rocha Pombo (1941), referindo-se ao Brasil, que, claro, não poderia ficar indiferente. Mas, segundo alguns livros, antes que o governo brasileiro tomasse alguma atitude, os próprios rio-grandenses passaram a revidar os ataques. Rocha Pombo (1941), que condena a "humilhante neutralidade" do governo brasileiro, chega a mencionar "um grupo de guerrilheiros rio-grandenses", que "vai travando lutas com as quadrilhas de Oribe" (p. 518). Por fim, o governo brasileiro, decidiria combater Oribe e Rosas, aliando-se ao governador argentino de Entre Ríos, inimigo de Rosas. Magalhães (1895) assim descreve:

“Protestando o governo brasileiro diplomaticamente, e não sendo atendidas reclamações, fez seguir para o sul John Pascoe Greenfell, chefe da esquadra, e assinou com d. Justo Urguiza [sic], general de Entre-Rios, um convênio, a 29 de maio de 1851, para manter efetiva a independência do Uruguai contra ambição de Rosas e o despotismo de Oribe.” (p. 208.)



Aliança do Brasil monárquico com o caudilho Urquiza.

O governo imperial rompeu relações diplomáticas com a Argentina e se aliou ao caudilho argentino general Urquiza (1800-1870).

Em 1º de maio de 1851, *Justo Urquiza* lançou um pronunciamento contra Juan Manuel Rosas, com o apoio de liberais de Buenos Aires, como Domingo Faustino Sarmiento e Bartolomé Mitre, de líderes federalistas e de caudilhos e intelectuais como Lucio Mansilla e Juan Bautista Alberdi. As forças rebeldes cruzam o rio Paraná e chegam a Caseros, onde em 3 de fevereiro ocorre o embate com as tropas de Rosas. Rosas percebe que tudo estava perdido e se retira. Não houve, portanto, uma batalha. O mérito de Urquiza foi o de ter-se rebelado contra o ditador para combater a hegemonia de Buenos Aires sobre o interior. Defendia a necessidade de se obter a união de todas as províncias numa base de igualdade entre elas, numa ordem legal assegurada por uma constituição. Embora também caudilho, era um federalista e, portanto, descentralizador.

Urquiza (foto), o caudilho que acabou com a ditadura de Rosas.

Durante todo o século XIX, o Brasil e a Argentina se envolveram nas disputas políticas internas do Uruguai. O Império brasileiro apoiava os membros do Partido Colorado, ligado aos interesses dos comerciantes de Montevidéu. O general Rosas, líder do governo argentino, apoiava o Partido Blanco, ligado aos interesses dos produtores rurais uruguaios. A aliança entre Rosas e o "blanco" Oribe provocou a formação de uma coalizão de uruguaios e argentinos dissidentes liderada pelo Império brasileiro. O pretexto era evitar a invasão do Rio Grande do Sul pelas forças de Rosas e permitir a livre navegação comercial dos rios Paraná e

MOTA, Carlos Guilherme Mota, LOPEZ, Adriana (1995) **História e Civilização. O Brasil Imperial e Republicano**. São Paulo, Ática.

Outros livros seguem essa linha de argumentação, segundo a qual não restou ao governo brasileiro outra saída senão a guerra. Por exemplo, Macedo (1922):

> "Enquanto se acirravam esses ódios entre os partidos políticos das duas repúblicas, a fronteira do Império do Brasil no Rio Grande do Sul era freqüentemente violada; além disso, Rosas e Oribe desfeiteavam propositalmente súditos brasileiros residentes na Argentina e no Uruguai; e, não tendo sido atendidas as reiteradas reclamações do governo do Brasil, tornou-se inevitável a guerra." (p. 385.)

E também Rocha Pombo (1918): "Tendo sido infrutuosas as reclamações do governo imperial, o extremo recurso foi aceitar-se a única solução possível – a das armas" (p. 246).

Borges Hermida (1955), embora enfatize os ataques dos Blancos às propriedades rio-grandenses e as represálias dos brasileiros, também menciona o fechamento, por Rosas, dos "rios à navegação, o que interrompeu as comunicações entre o Rio de Janeiro e a Província de Mato Grosso" (p. 154). Ele também se refere à ameaça, anunciada pela Inglaterra e pela França, de "recorrer à violência se o ditador argentino não permitisse a livre navegação dos rios" (p. 154).

Essa questão da navegação fluvial para possibilitar o livre comércio passa a ser a principal explicação nos livros mais recentes, principalmente os publicados nos anos 1960 em diante, produzidos por uma nova geração de autores. Buarque de Hollanda (1973) mantém a explicação da guerra pelas hostilidades a brasileiros na

fronteira e no Uruguai, mas também menciona o "interesse do Brasil em garantir os direitos de navegação no rio da Prata, via fluvial importante para atingir o Mato Grosso" (p. 31). Para Mattos, Dottori e Silva (1972), a questão da livre navegação fluvial assume a centralidade:

> "Que motivos fizeram o Império do Brasil intervir diplomática, econômica e militarmente na Bacia Platina?
> Eram muito difíceis, em meados do século passado, as comunicações terrestres (...).
> Para vencer as imensas distâncias (...), os funcionários do governo, os homens de negócios ou os viajantes comuns preferiam a navegação marítima (...) e a navegação fluvial, subindo os rios da Bacia Platina. (...)
> (...)
> O Império [do Brasil] necessitava, portanto, da livre navegação dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. (...) [Na Argentina e no Uruguai] havia permanentemente luta entre grupos rivais. (...) Os caudilhos se sucediam no governo. Muitos deles tinham a idéia de reunir novamente o Paraguai, o Uruguai e a Argentina sob um mesmo governante (...).
> Ao Império [do Brasil] não interessava esta reunião. Seu poder na América do Sul estaria ameaçado e seria muito mais difícil obter a livre navegação dos rios. Adotando a política de dividir para dominar, o Brasil, a partir de 1831, sempre procurou impedir que os países platinos se reunissem." (pp. 108-109.)

O lema “dividir para dominar” é repetido com pequena alteração por Mocellin e Camargo (2004):

> “Na região platina o Governo imperial procurou adotar a velha máxima: “dividir para reinar”, ou seja, jogando com as rivalidades entre os seus vizinhos, bem como com as diversas facções internas de cada país.
> A manutenção da independência uruguaia era fundamental para o Brasil, pois assim mantinha livre a navegação pela Bacia Platina, através do rio Paraguai, que na época era a única via que possibilitava atingir a província de Mato Grosso.” (p. 112.)

Boulos Jr. (1997) reitera o tema da navegação fluvial, mas também se refere às disputas pelas “terras férteis e de pastagens existentes” na região platina (p. 46). Ambas as explicações são então sintetizadas em uma única causa – a economia: “A fim de defender seus interesses econômicos, o Brasil resolveu invadir o Uruguai” (p. 46).

A questão econômica também se associa aos interesses ingleses e, portanto, ao imperialismo. Nadai e Neves (1981) chegam a afirmar que as razões alegadas da intervenção brasileira na região platina não passavam de “pretexto, pois (...) os interesses em jogo raramente eram brasileiros” (p. 156). A Bacia Platina, prosseguem,

> “Por ser uma área de importância vital para o comércio, era inevitável que (...) chamasse a atenção da principal potência marítima e comercial da época: a Inglaterra.

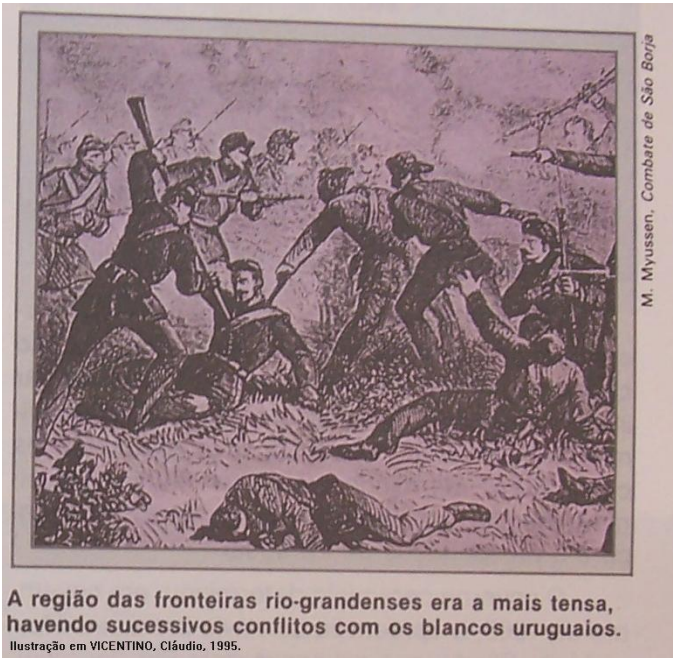
> Embora desde o período colonial a Região Platina fosse uma área de atuação da Inglaterra, isto se acentuou no início do século XIX, com o surgimento de nações independentes, devido à possibilidade de ampliação do comércio inglês. E foram fundamentalmente os motivos comerciais que levaram a Inglaterra a apoiar os movimentos de independência na América Espanhola, tal como fez com o Brasil." (p. 156.)

É em confronto com essa imagem do Brasil como fantoche do imperialismo inglês, que se pode entender a caracterização de Rosas como "romântico e progressista", feita por Santos (s.d.), como foi apontado acima. Também deve ser nesse sentido de "antiimperialista" que Mocellin e Camargo (2004) chamam Rosas de "nacionalista":

> "Na Argentina, Juan Manuel Rosas impôs, em 1828, uma ditadura nacionalista, passando a cobrar elevadas taxas sobre os produtos importados, para assim proteger a indústria nacional. Politicamente, talvez Rosas pretendesse dominar as duas margens do rio da Prata." (p. 112.)

Esta última frase é curiosa: os autores parecem não ter mais certeza quanto às pretensões de Rosas, que haviam sido invocadas para justificar a guerra. Por sinal, nesses livros mais recentes, a guerra é narrada com um certo constrangimento e sentimento de culpa. A ação do governo brasileiro passa a ser descrita como "intervenção" (bastam alguns exemplos: Mattos, Dottori e Silva; 1972; Silva e Bastos, 1976; Buarque de Hollanda, 1973; Mota e Lopez, 1995;

Vicentino, 1995; Pedro, 1997; Boulos Jr., 1997; Vicentino e Dorigo, s.d.) e, como afirmam Moraes e Resende (1984), o “Brasil (...) interferiu muito nos problemas políticos dos países da região platina: Argentina, Uruguai e Paraguai” (p. 58). Quase não há mais ações heróicas, muito menos os nomes dos heróis, entre eles o conde (e futuro duque) de Caxias, comandante militar que se tornaria o patrono do Exército brasileiro. Apenas restaram afirmações lacônicas do tipo “Em 1850, [o imperador do Brasil] D. Pedro II ordenou a ocupação de Montevidéu e Buenos Aires, depondo os governantes Oribe e Rosas e substituindo-os por Rivera, no Uruguai, e Urquiza, na Argentina” (Vicentino e Dorigo, s.d., p. 400) ou “Em 1852, o exército de Rosas foi derrotado na batalha de Monte Caseros. O Império obteve a livre navegação dos rios da bacia do Prata” (Mota e Lopez, 1995, p. 62). Três dos livros examinados não mencionam sequer essa guerra.



A região das fronteiras rio-grandenses era a mais tensa, havendo sucessivos conflitos com os blancos uruguaios.
Ilustração em VICENTINO, Cláudio, 1995.

VICENTINO, Cláudio (1995) **História: memória viva. Brasil – período imperial e republicano**. São Paulo, Scipione.

Todas essas mudanças – o abandono do estilo recheado de adjetivos para uma escrita mais seca, supostamente objetiva; a passagem das explicações baseadas nas eventuais hostilidades e pilhagens, de que eram vítimas os brasileiros, para análises macroeconômicas, situando a questão platina no movimento da economia mundial; o eclipse dos episódios e personagens heróicos, coincidindo com uma envergonhada autocrítica historiográfica e até mesmo o silêncio –, tudo isso não cancela a impressão de que o Brasil entrou efetivamente em guerra contra a Argentina e, de modo menos incisivo, contra o Uruguai. Em outras palavras, o principal inimigo era Rosas, de quem Oribe aparece como mero coadjuvante,

mesmo porque se atribui ao argentino o grande projeto de reunificar as províncias platinas. Qualificado como “ditador argentino” ou “presidente da Argentina” e raramente como “governador de Buenos Aires”, Rosas acaba se identificando com a Argentina, mesmo porque a conturbada situação política interna da Argentina (e também do Uruguai) nunca é satisfatoriamente esclarecida. Se ele é o inimigo do Brasil, a Argentina também o é.

É preciso, no entanto, também indagar o que vem a ser Brasil. Na época das guerras contra Oribe e Rosas, o Império brasileiro acabava de abafar uma série de revoltas nas províncias de Pará (Cabanagem), Bahia (Sabinada), Maranhão (Balaiada), São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco (Praieira) e Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Farroupilha), que punham em risco a identidade do próprio Império. Por sinal, qual o domínio (*dominium*) desse pretenso império? Para Mattos (1999), ser império no Brasil correspondia à “expansão para dentro”, combatendo a dissensão, o federalismo, o separatismo – em outras palavras, inventando o Brasil como uma unidade nacional. Contra ela, a revolta mais duradora (1835-1845), a Farroupilha, envolvendo republicanos, separatistas e até mesmo o revolucionário italiano Giuseppe Garibaldi, teve como cenário exatamente a região fronteiriça entre o Brasil, o Uruguai e a Argentina, onde a população definia-se antes como *gaúcho* (em português) ou *gaucho* (em castelhano) do que por respectivas identidades nacionais.

Essa promiscuidade entre as populações, associada ao intrincado xadrez político da época, produzia, na região, inusitadas alianças, que apenas um dos livros didáticos examinados faz entrever:

> "Entre 1831 e 1851, mais preocupado com os problemas internos, o Império do Brasil só teve condições de intervir diplomaticamente na Bacia Platina. Em 1843, ele tentou aproximar-se do ditador argentino Rosas, para combater o caudilho uruguaio Rivera, aliado dos Farrapos. Em 1844, ele tentou aproximar-se da Inglaterra e da França, para combater Rosas que passava a oferecer auxílio aos farroupilhas." (Mattos, Dottori e Silva, 1972, p. 109.)

As políticas externa e interna embaralham-se. Os livros examinados não contam, mas se sabe que Bento Gonçalves, líder do movimento farroupilha, era, antes, aliado de Lavalleja, inimigo do presidente Rivera do Uruguai. Segundo Soares de Souza (1976), que *não é autor de livro didático*, os

> "entendimentos de Bento Gonçalves com Lavalleja e, por intermédio deste, com Rosas, já existiam desde 1832. O Brasil, com isso, era arrastado para o torvelinho do Rio da Prata, sem querer nem poder envolver-se naquelas lutas, pois, retalhado como se achava pelas revoluções, enfraquecido pela insubordinação geral e crise financeira, se tornara incapaz de defender seus interesses continentais." (pp. 114-115.)

Mais tarde, Bento Gonçaves alia-se a Oribe, que derrota Rivera. Este refugia-se no Rio Grande, onde, numa grande reviravolta, passa a ser acolhido pelos líderes farroupilhas, que se tornam automaticamente inimigos de Oribe e Rosas (Soares de Souza, 1976, p. 117). Foi nessa condição que os farroupilhas, uma vez

selada a paz com o governo imperial, marcham com o exército brasileiro para unir-se às forças de Urquiza. Serrano (1968, p. 350), que em seu livro didático narra essa participação dos farroupilhas na batalha contra Oribe, não menciona a cumplicidade anterior que os revoltosos rio-grandenses mantinham com Rosas e Oribe. É como se os farroupilhas, uma vez "pacificados", devessem ser incluídos no panteão dos heróis da nacionalidade brasileira, já que combateram o inimigo comum, externo. A invenção da Argentina como inimigo é também a invenção do Brasil como unidade identitária, uma nação.

Cabe acrescentar mais duas observações. Primeira: o único livro didático argentino a que se pôde ter acesso é Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina, de Patricia Moglia, Fabián Sislián e Mónica Alabart (1997). Nele, apenas se diz que os interesses dos opositores de Rosas "coincidieron con los de algunos países extranjeros, como Brasil, también interesado en la libre navegación fluvial" (p. 151). A participação das forças brasileiras na derrota de Rosas não tem nenhum destaque, a não ser uma pequena menção:

> "En 1850, el gobernador de Entre Ríos, el caudillo rural Justo José de Urquiza, (...) logró alutinar a diferentes sectores opositores a Rosas. Junto al grupo de exiliados en Montevideo, algunos uruguayos y las fuerzas navales brasileñas, formaron la Triple Alianza. Ésta declaró la guerra a Buenos Aires y derrotó a su ejército en la batalla de Monte Caseros (1852)." (p. 151.)

Segunda: este texto faz menção a “fuerzas navales brasileñas”, que, como se viu acima, numa citação de Magalhães (1895), eram comandadas por um certo John Pascoe Greenfell. Não apenas o nome é inglês: ele é de fato um inglês, um militar, que, dizem, se colocou a serviço do Império brasileiro...

Bibliografia

CERRI, Luis Fernando (2000) **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico" – Brasil: 1969-1973**. Tese de doutorado, Unicamp.

GASPARELLO, Arlette Medeiros (2004) **Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo, Iglu.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (1999) **O tempo Saquarema: A formação do Estado Imperial**. 4a. ed. Rio de Janeiro, Access.

MATTOS, Selma Rinaldi de (2000) **O Brasil em lições: A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro, Access.

OLIVEIRA, Laura Nogueira (2007) **A palavra empenhada: Recursos retóricos na construção discursiva de Francisco Adolfo de Varnhagen**. Tese de doutorado, UFMG.

SOARES DE SOUZA, J. A. (1976) “O Brasil e o Rio da Prata. De 1828 à queda de Rosas”, in BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio (dir.) **História Geral da Civilização Brasileira**, Tomo II, O Brasil Monárquico, 3 v., Reações e Transações. São Paulo, Difel.

Livros didáticos

ALENCAR, Chico, RIBEIRO, Marcus Venicio, CECCON, Claudius (1990) **Brasil Vivo. Uma nova história da nossa gente**. 6ª edição. Petrópolis, Vozes.

BENEVIDES, José E. C. de Sá e (s.d.) **História do Brasil**. São Paulo, N. Falcone & Comp.

BORGES HERMIDA, Antonio José (1955) **História do Brasil**. 5ª edição. São Paulo, Editora do Brasil (4ª série do Curso Ginasial).

BOULOS JR., Alfredo (1997) **História do Brasil: Império e República**. Ed. renovada. São Paulo, FTD (1º grau).

CÁCERES, Florival (s.d.) **História do Brasil**. São Paulo, Moderna.

CARMO, Sônia Irene do, COUTO, Eliane (1998) **História: passado e presente. Brasil, Império e República**. São Paulo, Atual, v.2 (1º grau).

COTRIM, Gilberto (1997) **História e consciência do Brasil**. 5ª edição. São Paulo, Saraiva (2º grau).

Elementos de História do Brasil. Perguntas e respostas. Curso elementar (s.d.) Rio de Janeiro, Francisco Alves. (Nova Coleção de Livros Didáticos por FTD).

FREITAS, Gaspar de (1932) **Pontos de Geographia e História do Brasil**. 26ª edição. Rio de Janeiro, Livraria H. Antunes. (1ª edição de 1927.)

GALANTI, Raphael (1895) **Lições de História do Brasil.** 2ª edição. São Paulo, Typographia da Industrial de São Paulo.

BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio (1973) **História do Brasil – Estudos Sociais. Curso Moderno. Da Independência aos nossos dias**. São Paulo, Companhia Editora Nacional (1º grau).

ABREU E CASTRO, Julierme de (s.d.) **História do Brasil para Estudos Sociais**. São Paulo, IBEP, v. 2 (1º grau).

LACOMBE, Américo Jacobina (1979) **História do Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional (2º grau).

MACEDO, Joaquim Manoel de (1922) **Lições de História do Brasil. Edição revista e actualizada de 1914 até 1922 por Rocha Pombo**. Rio de Janeiro, Livraria Garnier.

MAGALHÃES, Basílio de (1895) **Lições de Historia do Brasil**. São Paulo, Typ. Lythographia Ribeiro.

MARANHÃO, Ricardo, ANTUNES, Maria Fernanda (1999) **Trabalho e civilização: uma história global: o mundo contemporâneo do século XIX aos dias atuais**. São Paulo, Moderna, vol. 4 (Ensino Fundamental).

MATTOS, Ilmar Rohfloff de, DOTTORI, Ella Grinsztein, SILVA, José Luiz Werneck da (1972). **Brasil, uma história dinâmica**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2º volume.

MOCELLIN, Renato (1987) **A história crítica da nação brasileira**. São Paulo, Editora do Brasil.

MOCELLIN, Renato, CAMARGO, Rosiane de (2004) **Passaporte para a História**. São Paulo, Editora do Brasil. v. 4.

MOGLIA, Patricia, SISLIÁN, Fabián, ALABART, Mónica. (1997) **Pensar la Historia: Argentina desde una historia de América Latina.** Buenos Aires, Plus Utra.

MORAES, Ana Maria de, RESENDE, Maria Efigênia Lage de (1984) **História do Brasil Império e República: Estado Nacional**. Belo Horizonte, Vigília (1º grau).

MOTA, Carlos Guilherme Mota, LOPEZ, Adriana (1995) **História e Civilização. O Brasil Imperial e Republicano**. São Paulo, Ática.

MOZER, Sônia, TELLES, Vera (s.d.) **Descobrindo a História. Brasil independente**. 6ª Série. São Paulo, Ática.

NADAI, Elza, NEVES, Joana (1981) **História do Brasil: da Colônia à República**. 2ª edição. São Paulo, Saraiva (2º grau).

PEDRO, Antonio (1997) **História da civilização ocidental: geral e Brasil, integrada**. São Paulo, FTD (2º grau).

ROCHA POMBO, José Francisco da (1918) **História do Brasil para o ensino secundário**. São Paulo, Companhia Melhoramentos.

ROCHA POMBO, José Francisco da (1941) **História do Brasil**. 4ª edição. São Paulo, Companhia Melhoramentos (Curso fundamental).

SANTOS, Joel Rufino dos (s.d.) **História do Brasil**. São Paulo, FTD (2º grau).

SANTOS, Maria Januária Vilela (1990) **História do Brasil**. Primeiro Grau. 29ª edição. São Paulo, Ática.

SERRANO, Jonathas (1968) **História do Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cia. Editores.

SILVA, Francisco de Assis e, BASTOS, Pedro Ivo de Assis (1976) **História do Brasil: Colônia, Império e República**. São Paulo, Editora Moderna (2º grau).

SOUTO MAIOR, Armando (1977) **História do Brasil para o ensino de 2º grau e vestibulares**. 15ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo (s.d.) **História para o Ensino Médio. História Geral e do Brasil**. São Paulo, Scipione.

VICENTINO, Cláudio (1995) **História: memória viva. Brasil – período imperial e republicano**. São Paulo, Scipione.

Para todos los hombres del mundo: el discurso historiográfico y político sobre la inmigración en los libros de lectura de la escuela primaria Argentina (1853-1930)

Héctor Rubén Cucuzza[5]

1. A manera de introducción

En nuestras clases de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján solemos introducir en el análisis del contexto socio-histórico sobre el período de la constitución del sistema educativo solicitando a los alumnos que levanten la mano aquellos que tienen sus cuatro abuelos argentinos.

Es notable cómo advierten con este sencillo ejercicio el impacto de las oleadas de inmigrantes que arribaron desde fines del Siglo XIX hasta la primera guerra mundial aproximadamente: muy pocos o ninguno levantan la mano denunciando sus raíces extranjeras fundamentalmente italianas y españolas, según surge de un breve interrogatorio acerca de los orígenes de sus apellidos.

Luego pregunto de manera individual a uno de ellos cuál es su nacionalidad y la respuesta sin dar lugar a dudas es:

- Yo argentino.

[5] Héctor Rubén Cucuzza, Profesor Titular e investigador categoría I en Historia Social de la Educación en Universidad Nacional de Luján, y del Seminario Historia Social del libro y la lectura en Argentina en la Universidad Nacional de La Plata

Ahora la nueva pregunta los conduce a interrogarse acerca de las razones de dicha respuesta cuando apenas pasaron tres o, a lo sumo, cuatro generaciones desde el aluvión inmigratorio.

¿Cómo puede explicarse que en un período tan corto de tiempo se haya logrado construir esa identidad nacional?

¿Qué responsabilidad tuvo la escuela en esa construcción, invención o imaginación de la argentinidad?

Y en ese espacio ¿cuál fue el papel del libro y la escena de lectura escolar como nos lo hemos venido planteando en otras presentaciones y trabajos?[6]

Estas preguntas y problemas pasaron a primer plano al incorporarse el equipo de HSE de la UNLu en la Red Alfa Patre Manes (Patrimonio Escolar Manuales Escolares), dirigida por la Dra. Gabriela Ossenbach, con financiamiento de un proyecto Alfa de la Comunidad Europea que institucionaliza vinculaciones previas con equipos de Bélgica, Portugal, España, México, Colombia y Argentina.[7]

Entre los objetivos del Programa Alfa Patre Manes deseamos destacar por su directa relación con este seminario del Proyecto RELEE aquellos que se refieren al diseño y creación de páginas web que alojarían una Base de Datos y una Biblioteca Virtual de Manuales Escolares Europeos y Latinoamericanos para favorecer la difusión de investigaciones referidas a esta temática.

[6] CUCUZZA, Héctor Rubén (2007) **Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares, 1870-1930**, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

[7] Para mayores desarrollos véanse los sitios: http://redpatremanes.blogspot.com; http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm y http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html

El programa del Segundo Encuentro realizado en el CEINCE[8], en setiembre de 2006, reclamaba a los equipos centrar los trabajos en el diseño y elaboración de una biblioteca virtual para el tema del nacionalismo en los libros escolares, y es así que dos insumos presentados en el encuentro por la representación argentina atraviesan nuestra presentación:

- Cucuzza, Héctor Rubén, **Los nacionalismos en Argentina. Notas para una propuesta comparativa latinoamericana entre las crisis de 1873-1930**, mimeo; revisado y completado para este libro en su primera parte, fue la conferencia que aporta una serie de hipótesis acerca de los nacionalismos en Argentina y que pasa a estructurar el segundo trabajo, a saber:

- Artieda, Teresa; Cucuzza, Rubén y Linares, Cristina, **La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)**, mimeo; un trabajo conjunto utilizado para presentar y encuadrar la selección de libros escolares para la sección Argentina de la Biblioteca Virtual de la Red Alfa Patre Manes sobre el nacionalismo en los textos escolares.

Los libros de lectura consultados, de los que hemos tomado los textos e imágenes, forman parte del patrimonio del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias de la biblioteca central de la Universidad Nacional de Luján que dirige la Mgter. Roberta Paula Spregelburd.

[8] Centro Internacional de la Cultura Escolar, asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Berlanga de Duero (Soria, España) que dirige el Dr. Agustín Escolano Benito.

2. Los diversos nacionalismos

La invención de la Nación Argentina fue un largo y sinuoso proceso recorrido durante el siglo XIX signado por la imposición hegemónica de la oligarquía criolla porteña con el apoyo de las oligarquías regionales o sin él.

Como toda construcción histórica no nace de una sola vez, de un día para otro, sino que resulta de una determinada correlación de fuerzas en el que algunos sectores imponen su propio proyecto sobre otros sectores que resultarán derrotados, integrados o desaparecidos; y para ello sometidos a determinadas operaciones de interpelación discursivas.

En términos de la fundamentación de este seminario, dichas interpelaciones configuran un nosotros y unos otros, como veremos luego.

Aquí, parafraseando a José Carlos Chiaramonte, conviene que aclare que mi propósito no es ni buscar una definición de Nación ni proponer alguna como punto de partida […] nacionalidad será usado como refiriendo a un grupo humano con algún grado de homogeneidad cultural y conciencia de ella y de su diferencia con otros grupos, mientras que nación referirá a la presencia políticamente organizada en Estado, de grupos humanos contemporáneos (siglos XIX y XX)"[9]

Nos parece más provechoso, siguiendo a Chiaramonte, y a las reflexiones de Eric Hobsbawm[10] respecto de las tradiciones

[9] CHIARAMONTE, José Carlos (1993) **El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana**, Cuadernos del Instituto Ravignani, No. 2, facultad de Filosofía y Letras, UBA, p. 19. Subrayado del autor.

[10] HOBSBAWM, Eric y RANGER, Terence (Eds.) (2002) **La invención de la tradición**, Barcelona, Crítica, p. 8.

inventadas, enfrentarnos con las manifestaciones históricas del uso del concepto de nación, con el nacionalismo, o, mejor aún, los nacionalismos; como alertamos en su momento sobre la reducción de complejidad que estaba presente en la agenda borrador del Segundo Encuentro de la Red Alfa Patre Manes al hablar de "un" nacionalismo latinoamericano cuando ni siquiera podemos hablar de "un" nacionalismo en Argentina.[11]

Así, es posible registrar heterogéneas formaciones discursivas "nacionalistas" en el siglo XIX y comienzos del XX, básicamente:

a) Una visión ampliada de la idea de nacionalismo en Argentina incluyente de las expresiones "nacionalistas" del liberalismo

- El "nacionalismo romántico" y el programa de la generación del 37: el inmigrante anglosajón imaginado.
- El "nacionalismo oligárquico liberal" y las deformaciones del proyecto romántico: el inmigrante latino no esperado, el otro indígena negado

b) Una visión restringida de la idea de nacionalismo en Argentina limitada al surgimiento de autoproclamados "nacionalistas" antiliberales

- El "nacionalismo patriótico conservador": la amenaza del inmigrante internacionalista
- Los heterogéneos nacionalismos emergentes hacia la crisis del `30: nacionalismo popular y nacionalismo filofascista

Advertimos que los estudios corrientes sobre nacionalismo, por lo menos en nuestro país, se detienen en el surgimiento de grupos que así se autodenominan en las primeras décadas del siglo XX como

[11] Véase una postura similar para el caso ecuatoriano en LUNA TAMAYO, Milton (2005) "Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador del Siglo XX", en Jean-Louis GUEREÑA, Gabriela OSSENBACH y Mª del Mar del POZO (dirs.): **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**, Madrid, UNED.

reacción a la inmigración instaurada como el otro principal pero invisibilizan al otro eliminado: el indígena; y, en una operación desarrollada en apenas unas décadas reconfiguran la visión del gaucho, el otro negado en un principio para luego erigirlo en la esencia de "lo nacional".[12]

Nuestra intervención girará sobre el problema del inmigrante aunque los otros actores mencionados estarán presentes en una construcción que los incluye por lo menos como referentes discursivos ineludibles.

3. Estrategias y acciones frente al otro inmigrante europeo en dos momentos: búsqueda-seducción vs desconfianza-expulsión

Interpelados desde el "para todos los hombres del mundo", las políticas de atracción del inmigrante se basaban en políticas de colonización estatal, ya desde la primera presidencia de Urquiza, que iban desde la propiedad de la tierra hasta el otorgamiento de facilidades crediticias para semillas y maquinaria lo que produjo un crecimiento de la agricultura especialmente en Santa Fe y Entre Ríos.

> "Hacia los años 1876-79 la superficie que estaba en explotación en la zona pampeana argentina alcanzaba a 54,6 millones de hectáreas. Entre esos años y el final de la década de 1880 esa superficie llegaba a 83,8 millones de

[12] Lilia Ana Bertoni menciona la palabra indígena una sola vez en las conclusiones. Véase BERTONI, Lilia Ana (2001) **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX**, México, FCE, p. 313.

hectáreas. En una década se habían agregado unos 30 millones de ha², alcanzando la superficie explotable en la Pampa Húmeda sus dimensiones actuales"[13]

Veamos en el siguiente cuadro los efectos de la política de búsqueda-seducción del inmigrante:

Población total e incrementos absolutos y porcentuales por quinquenios[14]

Año	Población total (en miles)	Incremento sobre la fecha anterior	
		Absoluto	Por ciento
1870	1.819,0	--	--
1875	2.087,0	268,8	14,7
1880	2.345,8	258,8	12,4
1885	2.737,7	392,9	16,7
1890	3.595,1	856,4	31,3
1895	4.049,4	454,3	12,6
1900	4.692,7	643,3	15,9
1905	5.396,5	703,8	15,0
1910	6.770,1	1.373,6	22,5
1915	8.253,7	1.465,6	21,6

El crecimiento de la población se dio en tal magnitud que cuadruplicó el número de habitantes en apenas cuarenta y cinco años, fenómeno demográfico sustancialmente ligado al proceso institucional, político y económico que venimos reseñando y obedece al crecimiento inmigratorio más que al crecimiento vegetativo, y ello sumado a la expulsión de población europea en el continente.

[13] CORTÉS CONDE, Roberto (1980) "Tierras, agricultura y ganadería" en FERRARI, Gustavo y GALLO, Ezequiel (comp.) (1980) **La Argentina del Ochenta al Centenario**, Buenos Aires, Sudamericana, p. 378.
[14] MAEDER, Ernesto (1980) "Población e inmigración en la Argentina entre 1880 y 1910" en FERRARI, Gustavo y GALLO, op. cit., p. 556

Ahora bien, examinemos en el siguiente cuadro los países de Europa de dónde provenían esos inmigrantes:

Proporción de cada nacionalidad inmigrante por quinquenios[15]

Quinquenios	1	2	3	4	5	6	7	8
1871-1875	55,8	19,2	15,o	3,8	0,4	-	-	5,8
1876-1880	61,8	14,3	9,3	3,4	3,3	-	-	7,9
1881-1885	71,6	9,1	8,3	2,0	2,2	-	-	6,8
1886-1890	53,0	23,1	12,4	1,9	2,0	-	-	7,6
1891-1895	67,8	15,4	4,8	0,6	1,1	-	-	10,3
1896-1900	64,2	23,1	3,5	0,6	1,5	-	-	7,1
1901-1905	54,0	26,9	4,5	0,8	2,7	1,9	1,3	7,9
1906-1910	40,9	40,9	1,6	0,7	1,9	5,2	4,1	4,7
1911-1914	29,9	47,5	1,8	0,8	1,7	5,6	6,0	6,7

Nacionalidades: 1: Italia; 2: España; 3: Francia; 4: Gran Bretaña; 5: Austro-Hungría; 6: Rusia y Polonia (incluyendo judíos); 7: Sirio-Libaneses; 8: nacionalidades varias.

Preferimos correr el riesgo de agotar al lector con cifras para arrojar más claridad al fenómeno inmigratorio teniendo en cuenta el peso que le otorgamos en nuestras hipótesis. Así:

"En la Argentina vivían 1.526.737 personas en 1869; 3.954.911 en 1895 y 7.885.237 en 1914. En 1869 el 12 % de esas personas eran extranjeros, en 1895 el 25% y en 1914 el 30% […] se puede decir que entre 1869 y 1914 la inmigración hizo crecer a la población residente en la Argentina en algo más de cinco veces".[16]

[15] Ibid., p. 566
[16] Ibid., p. 586

Efectivamente podemos decir que el programa de la generación del 37 se cumplió en cuanto a la incorporación de grandes masas de inmigrantes pero no respecto de su origen europeo ni a su localización urbana.

El Alberdi maduro denunciaba estas incongruencias entre los planteos iniciales del programa de su generación y los hechos de los que fuera protagonista luego de la caída de Rosas:

> "Más atentos a la libertad escrita, que a la libertad real y viva, los americanos del Sur creen imitar a los Estados Unidos porque copian el texto de su Constitución, lo que no copian es su manera de ser y de engrandecerse. Los Estados Unidos se forman con inmigraciones inglesas y alemanas; sus imitadores del Sur quieren ser su segundo ejemplar, con inmigraciones latinas, de España, Portugal, Italia, Francia. Queriendo realizar la libertad sajona, con razas latinas, lo que realizan es la libertad latina; es decir, la libertad española, la libertad portuguesa, la libertad italiana, libertades de que resulta, naturalmente, la libertad de Sudamérica, que no es precisamente la libertad de Norteamérica."[17]

4. Los cambios en el discurso oligárquico acerca del inmigrante

Al comenzar Roca su primera presidencia en la década del ´80 pareció afirmarse el camino prusiano de desarrollo capitalista en el agro y la oligarquía emprendió su camino de decantación como

[17] ALBERDI, Juan Bautista, "América", en ibid., Tomo VII, p. 411.

clase en momentos en que el capitalismo ingresaba en su fase superior imperialista según el clásico trabajo de Lenin.

La llamada “conquista del desierto” arrojó grandes extensiones de tierras a la especulación más desembozada, y la difusión del ferrocarril inglés, bajo el sistema de concesiones de tierras, llevó a una etapa de colonización privada que condujo al encarecimiento de la tierra y al afianzamiento de las formas más atrasadas y semifeudales del arriendo.

Se afirmaba el latifundio en medio de una fiebre especulativa, contratación de empréstitos, coimas y corrupción administrativa; mientras que la expansión del frigorífico terminaría por anudar los lazos de la dependencia con el imperialismo inglés: la Argentina se convertirá en el único productor para un único consumidor de carne enfriada de shorthorn.

El sistema de arriendo, especialmente en la Provincia de Buenos Aires, mediante contratos de alquiler de la tierra que contenían cláusulas leoninas en cuanto a tiempo e intereses, poseía formas cuasi feudales como la mediería y reclamaba al arrendatario (generalmente inmigrantes) dejar los campos alfalfados para dedicarlos luego el latifundista a la cría del shorthorn.

Esto impidió el afincamiento en el agro y generó el fenómeno de la urbanización temprana, por cuanto, impedidos del acceso a la propiedad de la tierra, los inmigrantes se retiraron a las ciudades en pleno proceso de crecimiento con el consiguiente aumento de la conflictividad social.

Así, es posible rastrear las modificaciones en los discursos presidenciales acerca del tema de la inmigración según el clásico

trabajo de Jorge Solomonoff[18] que analiza treinta y seis mensajes presidenciales ante la Legislatura, el primero de Julio A. Roca, en 1881; y el último de Victorino de la Plaza en 1916.

Citaremos párrafos de los mencionados discursos donde la inmigración es vista como un importante factor económico en tanto fuerza de trabajo y llamamos la atención acerca del mensaje de alarma que alcanza a percibirse en el último mensaje que se da en el centenario de 1910:

> "-…la necesidad de estimular por todos los medios este elemento de poder y de riqueza (Roca, 1882)
>
> - Considero excusado entrar en demostraciones sobre los beneficios que el país reporta con el establecimiento de tan crecido número de extranjeros que viene a fundar nuevas industrias y a proporcionar brazos fuertes para la agricultura y la ganadería, las dos fuentes principales de nuestra riqueza (Juárez Celman, 1889)
>
> - El gobierno da la importancia que en sí tiene a este ramo de la administración pública, porque piensa que siendo la nación dueña de vastos territorios despoblados, la afluencia de la inmigración para cultivarlos y desenvolver la potencia industrial de la República es uno de los factores más poderosos para encaminarla a la merecida prosperidad a la que todos anhelamos (Luis Sáenz Peña, 1983)
>
> -…la inmigración que recibimos carece en general de recursos y vive a expensas del país durante un período de

[18] SOLOMONOFF, Jorge (1971) **Ideologías del movimiento obrero y conflicto social**, Buenos Aires, Editorial Proyección, p. 209

> tiempo más o menos largo hasta que empieza su trabajo a ser productivo (Figueroa Alcorta, 1910)"[19]

Si se comparan los primeros mensajes con los mensajes formulados con el cambio de siglo comienza a percibirse un giro en la visión de la oligarquía donde el inmigrante adquiere rasgos de amenaza para la paz social así como apreciaciones diferenciadoras según la calidad de la inmigración.

> "No es el mayor número de inmigrantes lo que el país requiere para su progreso, sino que éstos sean aptos para el trabajo en los campos y en las industrias de las ciudades (Pellegrini, 1891)
>
> Es un hecho digno de notarse el mejoramiento bien patente de la clase de inmigrantes que han entrado en estos últimos años (Roca, 1900)
>
> -...o si sería más ventajoso…recibir menos gente, pero más seleccionada (Figueroa Alcorta, 1910)
>
> -…los inmigrantes que arribasen sin las aptitudes físicas y morales convenientes para su incorporación al país (Victorino de la Plaza, 1916)[20]

Lilia Ana Bertoni dedica un capítulo de su libro con el título "Los años ochenta: una nacionalidad cuestionada" a las señales de alarma que comienzan a hacerse públicas en diversas intervenciones de la elite dirigente, entre las cuales, un discurso de Estanislao Zeballos que bien podríamos llamar paradigmático de un

[19] Ibid., p. 210-211.
[20] Ibid., p. 214.

momento en que se replantea el tema de la liberalidad en el trato al extranjero. Decía Zeballos:

> "El abandono con que nosotros consideramos al inmigrante como elemento político […] es un peligro, porque el hombre […] vive también de ideales; puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente. Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios; las sociedades, llenas de retratos e insignias extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos europeos, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, porque no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente"[21]

Por otra parte, la inmigración traía a nuestra playas no solamente la voluntad o el deseo de "hacer la América" sino la experiencia de las huelgas y de la organización sindical que había alcanzado alto nivel en Europa, especialmente los sectores ligados al anarquismo; generando un fenómeno muy particular: la organización de la clase obrera en centrales y sindicatos precedió a la organización de la clase empresaria. El 1º de Mayo se celebra tempranamente en Buenos Aires en 1890 apenas a dos años de la masacre de Chicago con una manifestación obrera que fue interpelada por los oradores

[21] Congreso Nacional, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 21 de octubre de 1887. Citado por BERTONI, Lilia Ana (2001) **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX**, México, FCE, p. 39. Los elementos correctivos aplicados son analizados por la misma autora en el capítulo II: "La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890" y el capítulo III: "Héroes, estatuas y fiestas patrias: construir la tradición patria, 1887-1891. pp. 41-120.

en diferentes idiomas dando cuenta de esa manera de su composición.[22]

Este proceso de reinvención de la imagen del otro, en este caso el inmigrante, alcanza su punto culminante con la Ley de Residencia, que permitió a partir de 1902 la deportación sin proceso de los extranjeros considerados indeseables. Adviértase el periplo desde la formulación romántica del "para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino" en el preámbulo constitucional del `53; hasta el mensaje del mismo presidente que inaugura el período pero en su segundo mandato, Julio Argentino Roca:

> "En presencia de aquellos disturbios que revelaron el peligro de ciertos elementos exóticos incorporados a nuestra población al amparo hasta entonces ilimitado de las leyes vigentes relativas al extranjero, V. Honorabilidad creyó conveniente sancionar la que se ha denominado "de residencia", y que permita al Poder Ejecutivo excluir del territorio nacional a los extranjeros que sólo traen a él propósitos de perturbación o conmoción social y no los de contribuir a ninguno de los fines de la sociedad civilizada"[23]

La década del 80 se convierte en el momento de balance acerca de las políticas inmigratorias de la generación del `37, y el mismo no es, plenamente satisfactorio, al punto que el momento parecería "reunir aisladamente todos los prerrequisitos […] para el surgimiento de un movimiento nacionalista. Primero, la idea de amenaza y el

[22] Cabe señalar aquí que en el `90 comienzan a manifestarse otros signos de oposición al unicato roquista con el surgimiento de la Unión Cívica y luego la Unión Cívica Radical bajo la dirección de Alem e Irigoyen.
[23] Ibid, p. 217

concomitante tema del otro (o del enemigo) y la necesidad de definir o exaltar ante él una identidad específica".[24]

Y en esa necesidad de generar una pedagogía cívica para "construir a los argentinos en el tránsito entre dos siglos", Herder y sus variables de, raza, lengua y cultura, resonarán en algunas propuestas de implantar de manera obligatoria y excluyente del idioma nacional en las escuelas en la dirección de la propuesta de Marco Avellaneda en 1896 "La amplia y sonora lengua española es el idioma de nuestra raza".[25]

Se hacía necesario reinventar el origen separándose de los románticos del Dogma Socialista y revertir el antihispanismo, tendencia que todavía no se había constituido en integrismo claramente reaccionario como lo será luego, pero sí, ciertamente en su condición de muralla frente a la prédica agitadora del extranjero anarquista.

Obsérvese que hemos denominado "nacionalismo patriótico conservador" a esta tendencia que diferenciamos del "nacionalismo integrista". Nos llama la atención la postura de Alcira Argumedo que diferencia ambos momentos pero denomina al primero *regionalismo oligárquico* (mantenemos sus cursivas) como si de manera no explícita evidenciara una cierta renuencia a su adscripción como una forma de nacionalismo.[26]

Argumedo señala que dichas posiciones "comenzarían a esbozarse como una expresión reaccionaria frente a las corrientes migratorias que llegaban masivamente al puerto de Buenos Aires y en muchos casos intentaron buscar en los trabajadores del campo a los que

[24] DEVOTO, Fernando Jorge, op. cit., p. 24.
[25] Ibid., p. 26
[26] ARGUMEDO, Alcira (2004) **Los silencios y las voces en América Latina**, Buenos Aires, Colihue, pp. 172-173.

poco antes habían derrotado- en las montoneras federales, en el Paraguay, en los desiertos del sur-, un aliado frente a los nuevos trabajadores urbanos y a los colonos rurales extranjeros"[27]

Lucio V. Mansilla había sostenido que "la Revolución de Mayo había sido un movimiento anticipado, un hecho prematuro que nos ha acarreado los males políticos y sociales que estamos sufriendo"; Marco Avellaneda reclamaba ¡Qué nuestra patria no se convierta como el templo de Jehová en una vasta tienda de mercaderes"[28]

Un vasto operativo se inicia a fines de los `80 y se afirmó a lo largo de la década del `90, a través de un conjunto de iniciativas patrióticas, como "la realización de monumentos, la construcción de un panteón nacional, la organización de celebraciones y conmemoraciones, y una tenaz labor historiográfica de relevamiento y relectura del pasado"[29], diremos con Lilia Ana Bertoni; operativo que cristalizará adecuadamente en los contenidos e imágenes del libro.

Específicamente en el campo de la enseñanza de la Historia nos parece oportuno citar aquí que:

> "Los intentos renovadores en la producción de manuales de Historia, aquellos que darían por resultado la cristalización de una imagen canonizada del pasado nacional argentino, tuvieron su origen en la época del *Centenario*. Este proceso reconoce como punto de partida la aparición en 1913 de las *Lecciones de Historia Argentina* de Ricardo Levene. El acontecimiento se sumaba a los esfuerzos del grupo de historiadores nucleados desde 1905 en la sección de Historia

[27] Ibid. Nos resulta por demás retórica la afirmación acerca de los "trabajadores del campo derrotados en las montoneras y en la Guerra del Paraguay".
[28] Citados por BERTONI, Lilia Ana, op. cit., p. 164
[29] Ibid., p. 165.

> de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que habían constituido las bases de una *Nueva Escuela Histórica*"[30]

Todos estos movimientos, por momentos espasmódicos, comienzan a adquirir significación y organicidad en el clima intelectual y social generado por los festejos del Centenario. Por un lado se cierran, de alguna manera, las líneas que provenían del siglo XIX respecto del tema nación y nacionalidad; y por otro, se abren las líneas que anuncian el fin de la Belle Époque y la Gran Guerra, y los acontecimientos políticos a nivel internacional que inauguran el surgimiento del fascismo y del nazismo.

La prohibición de "Corazón" por los motivos que relata el Presidente del Consejo Nacional de Educación quizá sea un claro indicador del clima mencionado. Decía así en su informe de 1909-1910:

> "La mayoría de los libros de texto usados en las Escuelas eran extranjeros, ofreciendo los inconvenientes que es de suponer. Uno de los más difundidos era «Cuore» de D'Amicis, obra maestra de este distinguido escritor y destinada a ensalzar las glorias de Italia, a contribuir a su unidad y a despertar el amor al Rey. Para que pueda explicarse la influencia de estas obras en el espíritu de los niños, referiré la siguiente anécdota: Un distinguido médico que no tengo inconveniente en nombrar, el Dr. Rafael Herrera Vega, escuchaba en cierta ocasión a un

[30] MARISTANY, José; SAAB, Jorge; SÁNCHEZ, Laura y SUÁREZ, Carlos (2005) "Argentina: los manuales que cuentan la historia (1860-1920), en Jean-Louis GUEREÑA, Gabriela OSSENBACH y Mª del Mar del POZO (dirs.), op. cit., cursiva de los autores. Véase también el interesante análisis que realiza Edgardo Ossanna de etapas en la obra de Ricardo Levene: OSSANNA, Edgardo (1993) "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas", en **Propuesta Educativa**, Nº 8, Año 5, Buenos Aires, Flacso.

> niño que recitaba un trozo de D'Amicis sobre la bandera. Como en él se hiciera alusión a la *bandera tricolor de la patria*, dirigiéndose al niño le preguntó: «Y cuál es esa bandera tricolor?» «La bandera de mi patria» contestó el niño sin vacilar.
>
> Resultaba, pues, que el niño inocente se entusiasmaba con la bandera cuya gloria exaltaba el espíritu del italiano D'Amicis, en los libros repartidos en las escuelas argentinas por el mismo Consejo Nacional de Educación."[31] (CNE, 1910:9).

Con acierto Paula Spregelburd recoge "defensores y detractores" de "Corazón" en este momento; mencionando entre los primeros a Pablo Pizzurno y Ernesto Nelson (este último exponente del liberalismo democratizante y seguidor de la pedagogía pragmatista de Dewey) y entre los segundos a Ricardo Rojas que recogerá la anécdota de la "bandera tricolor" en "La restauración nacionalista" como parte de su denuncia contra el accionar "extranjero"[32].

La revisión de los textos nos ha ofrecido frecuentes menciones a "Corazón" y lecturas tomadas del libro en fechas posteriores a la prohibición. Entre ellas alguna que pretende convertirse en un diario similar en su estructura como lo declara un supuesto lector "he pasado horas muy entretenidas leyendo "Corazón" o El diario de un niño […] ¿Acaso no podría yo también escribir un diario?".[33]

---

[31] Citado por SPREGELBURD, Roberta Paula (2002) "De los Apeninos a los Andes: las lecturas de «Corazón» en la escuela argentina (2002), en CUCUZZA, Héctor Rubén (dir) y PINEAU, Pablo (codir), op. cit., p. 241.

[32] Ibid., pp. 236-237.

[33] BUNGE de GÁLVEZ, Delfina (1933) **Hogar y Patria**, libro quinto, Buenos Aires, Editorial H.M.E., p. 18.

5. El inmigrante en los libros de lectura

En cuanto a la imagen del inmigrante en los libros escolares, una lectura de Gisberta S. de Kurth nos ofrece en todo caso cuál era el imaginario hacia la década del 30 acerca de las grandes masas de población que Europa expulsaba hacia las periferias, desde su recepción en el puerto de Buenos Aires, su desembarco y destinos:

> "Avanza a pleno sol un trasatlántico y pasa la zona portuaria. Afanosos, los pasajeros de tercera clase, lían envoltorios, hablan nerviosos, se agrupan, van y vienen.
> Son los inmigrantes…Allí el recio pastor de la llanura húngara, el leñador ruso, el labrador italiano, el jornalero español…Hombres de todos los países de la tierra, que se alejan de su patria, con un nombre de plata grabado en la frente: "¡Argentina!" […]

Con la siguiente imagen se ilustra un diálogo en cubierta acerca del desarraigo de los que quedaron en la patria de origen en el que la madre promete ante las preguntas del chico que pronto arribarán los demás integrantes del grupo familiar:

KURTH, Gisberta S. de (1936) **Poesía y verdad**, libro de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, segunda edición

El texto continúa marcando las posibles rutas y destinos:

> "Pronto sonará la hora del desbande, cuando sea puesta la escalerilla y pisen la calle que les abrirá camino hacia el futuro. Los cobijará primero el Hotel de Inmigrantes o la casa pobre del pariente. Después irán a las pampas, a los

> algodonales, a las colonias entrerrianas, santafesinas o cordobesas, a los obrajes chaqueños, a la planicie patagónica. El trabajo es la esperanza y el porvenir de todos ellos […]"
>
> Y los hijos de los inmigrantes que llegaron con un nombre de plata grabado en la frente, dirán su esperanza y su orgullo con la palabra magnífica que pensó el poeta:
>
> "¡Argentino! ¡Argentino! ¡Argentino!" [34]

Compárese con esta otra imagen del inmigrante tomada de "Facetas":

[34] KURTH, Gisberta S. de (1936) **Poesía y verdad**, libro de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, segunda edición, pp. 54-55

El inmigrante

Apoyados en la borda del navío están los tres.

Él, un hombre como de cuarenta años, de rostro curtido por la intemperie, cabellos rubios, ojos azules de triste mirar. Fuma una vieja pipa. Todo su aspecto revela al hombre de raza nórdica.

Ella, delgada, con la tez cubierta de pecas pequeñas, el cabello peinado hacia atrás y un pañolón sobre los hombros.

Tomado de la mano de ambos un pequeñuelo, que es el vivo retrato del hombre, no cesa de hacerles preguntas.

Miran a lo lejos y ven los rascacielos que les ade

154

[35]

VERONELLI, Atilio (1942) **Facetas**, libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía.

Peter, el “hombre de raza nórdica”, será capataz en una estancia en Santa Cruz y asesorado por Roberto Dávidson “que hace muchos años que está en la Argentina” aprende los derechos que le garantiza el contenido del artículo 14 de la Constitución. Cuando

[35] VERONELLI, Atilio (1942) **Facetas**, libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía., p. 155

pregunta que ocurrirá cuando su pequeño John vaya a la escuela, Davidson le responde:

> "Cuando John vaya a la escuela, nadie le preguntará nada, porque la escuela argentina es laica, es decir, que en ella no se enseñan, oficialmente, ninguna religión. En esa forma todos los hijos de extranjeros se podrán sentir tan cómodos como en su propia patria" [36]

Esta imagen de la inmigración corresponde exactamente al que hemos señalado como el momento del nacionalismo oligárquico liberal y remitimos al cierre de la lectura titulado "Arraigo" donde "Peter ya no es Peter" sino "don Pedro", viste bombachas y alpargatas, cría ovejas y "su cabaña – ahora es suya- es de las más importantes de la zona":

> "Si el exterior se ha argentinizado, su alma también. Ama a esta tierra: es respetuoso y moderado; cumple religiosamente con sus obligaciones; envía sus hijos a la escuela y les enseña a amar, como él ama ya, a la bandera biceleste y blanca que vio, alguna vez, materializada en los picachos andinos que se recortaban sobre el azul del cielo […]
>
> Con trabajo y respeto a las leyes del país, ha edificado una posición sólida. Es dueño de campos. El bienestar le sonríe. Todos son felices"[37]

[36] Ibid. P. 160
[37] Ibid. P. 162

Parecería prevalecer en los textos consultados aquella original convocatoria amplia que planteara el preámbulo de la Constitución del 53 acerca de los "hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino" según la interpelación de la siguiente lectura: "Por eso los hijos de esta gran patria que se llama la República Argentina no deben olvidar las otras patrias: la de sus padres".

No hemos encontrado mención alguna al clima de agitación social generado por las huelgas, los atentados anarquistas y la réplica represiva que acompañó el cambio en el discurso de la elite dirigente tal como señaláramos en la primera parte.

> "Obreros, empleados y patrones responden a un fin: crear, aumentar y mejorar la producción. Por sencilla y humilde que sea la labor que cada uno desempeña, ella ennoblece y eleva; el médico, el abogado, el director, el gerente, como el empleado y el artesano, todos son obreros que trabajan por la grandeza de la patria"[38]

Los textos proponen una sociedad en la que el inmigrante como cada uno de sus componentes encajan sin conflicto para desempeñar ordenadamente sus funciones en un paisaje donde desaparece la cuestión social que agitaba a la Argentina y al mundo.

[38] MORAGLIO, Elisa y FIGÚN, Sara M. L. de (1940) **Girasoles**, texto de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, décima edición, pp. 54-55.

Las otras patrias.

En la República Argentina hay millares de hombres que nacieron en otras patrias que están muy lejos. Estos hombres vinieron a nuestra República para fundar la patria grande del porvenir. Vinieron muy pobres de dinero, pero ricos en esperanza. Trabajaron mucho. Aunque eran extranjeros de nombre, se hicieron argentinos. Tuvieron hijos. Hijos que respetaban las otras patrias, las de sus padres, Italia, España, Inglaterra, Alemania, pero que sabían que no había más que una gran patria: aquella a la cual sus padres vinieron a trabajar, a vivir, a formar sus hogares. Por eso los hijos de esta gran patria que se llama la República Argentina no deben olvidar las otras patrias: las de sus padres.

— 33 —

BLOMBERG, Héctor Pedro (1925) **Pensamiento**, libro de lectura, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, décimoséptima edición, p.33.

No obstante, la defensa contra el cosmopolitismo atribuido a la inmigración tuvo su máxima expresión cuando bajo la ley Nº 4756 de 1939 se establece el ´"Día de la Tradición" en el natalicio de José Hernández autor del Martín Fierro el 10 de noviembre.

En tono quejumbroso una lectura recoge tempranamente la sanción de la ley vinculando la recuperación del gaucho y sus costumbres a la presencia de la inmigración como señaláramos en la primera parte:

> "Las costumbres, los recuerdos familiares, se van perdiendo; la emoción de lo nativo se va apagando, debido a la mezcla de razas en nuestro país.
> "Ya no somos el pueblo de antes"…dicen, a veces nuestros abuelos, con hondo sentimiento.
> Pero a pesar de las extrañas influencias que, forzosamente, la inmigración aporta a nuestro ambiente, en el alma del argentino revive, en emoción profunda, la noble tradición cuando un chispazo alumbra, allá en lo recóndito, donde está adormecido, el sentimiento nacional"[39]

El texto da cuenta de la sanción de la ley que mencionamos y se detiene en una propuesta de definición del concepto de tradición:

"¡La tradición nacional! ¿Hay algo más hermoso que conservar?

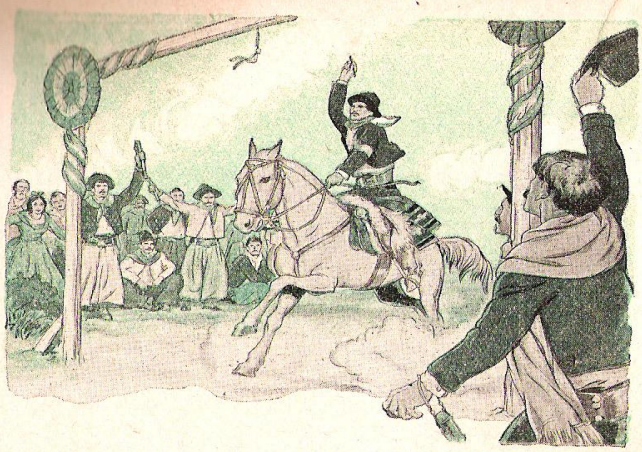
[39] MILLÁN, Adelina M. F. de (1941) **Canto al trabajo**, texto de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía., 14ª edición., p. 52

> Si la tradición nacional es la madre, es el hogar respetado, es la infancia feliz, las costumbres inolvidables; es la Patria, sí, la Patria sagrada, querida y única cual la madre…"

Pasa luego a recuperar una serie de autores entre los cuales se encuentran por supuesto José Hernández, al que se agregan Ricardo Güiraldes, Martiniano Leguizamón, Estanislao del Campo, Rafael Obligado, y…Leopoldo Lugones; entre tantos y tantos otros tradicionalistas.[40]

La ilustración de la lectura recoge una escena de gauchos presenciando una carrera de sortijas:

[40] Ibid., p. 53.



UNA CORRIDA DE SORTIJA

EL DÍA DE LA TRADICIÓN

Las costumbres, los recuerdos familiares, se van perdiendo; la emoción de lo nativo se va apagando, debido a la mezcla de razas en nuestro país.

"Ya no somos el pueblo de antes"... dicen, a veces, nuestros abuelos, con hondo sentimiento.

Pero, a pesar de las extrañas influencias que, forzosamente, la inmigración aporta a nuestro ambiente, en el alma del argentino revive, en emoción profunda, la noble tradición cuando un chispazo alumbra, allá, en lo recóndito, donde está adormecido, el sentimiento nacional.

Pintores, escultores, músicos, escritores, maestros

MILLÁN, Adelina M. F. de (1941) **Canto al trabajo**, texto de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía., 14ª edición.

Y concluirá el texto con un deseo anticipatorio de los efectos de la ley:

> "Volveremos a sentirnos argentinos escuchando con deleite el hermoso pericón, los bailes nacionales, las sencillas vidalitas, estilos y bailes criollos; gustando con la emoción del terruño, música nativa […]
> Y nos sentiremos, de nuevo, verdaderos argentinos, sin declinar en el camino de progreso que recorremos con el orgullo de nuestro pueblo civilizado y aspirante"[41]

6. Para cerrar

He leído esos libros en mi escolaridad primaria en el contexto de afirmación de la nación durante los dos primeros gobiernos peronistas.

Acabo de publicar un libro que se denomina "Yo Argentino" casi simultáneamente en que se publicaba "Tú sudaca".

Aristocracias criollas oligárquicas en alianza con los centros imperiales condujeron los proceso de conformación de los estado nacionales reprodujeron bajo un calco oligárquico liberal positivista la construcción de un nosotros latinoamericano fragmentado en una pluralidad de naciones que recibe de manera desigual a los expulsados de la expansión imperial decimonónica, invisibiliza al indígena y mitifica en estampitas al llanero, al charro, al gaucho, al sabanero.

[41] Ibid.

Y si ello era así a fines del siglo XIX, comienza a reproducirse bajo posmodernas manifestaciones más sutiles a fines del XX y comienzos del XXI en las condiciones de la globalización.

De mantenerse este proceso, en tres generaciones ocurrirá que un argentino en Francia, un ecuatoreño en Roma, un mexicano en el sur de EEUU; contarán a sus hijos, pero no en castellano, cómo descansan en paz los restos de sus abuelos en unas naciones que existen del otro lado del Atlántico, las repúblicas bananeras convertidas en repúblicas de la soja.

En mayo de 1895 muere José Martí peleando por la independencia de Cuba en el combate de Dos Ríos. Apenas un tiempo atrás había escrito:

> "Éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norte América y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor y se iba al monte…El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido…El campesino, el creador, se revolvía ciego de indignación contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Éramos charreteras y togas en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. Ni el libro europeo ni el libro yanquee daban la clave del enigma hispanoamericano"[42]

Si la Nación es una comunidad imaginada será cuestión de intentar torcer ese rumbo predestinado envirusando las bases de datos de la

[42] MARTÍ, José (1891) **Nuestra América**, en Martí y la primera revolución cubana, Buenos Aires, CEAL, citado por ARGUMEDO, Alcira, OP. CIT., 46

internacional digital del imperio, para imaginarnos: descendientes de gringos, gauchos e indígenas, los otros, los que buscamos reidentificarnos empujados por el calendario a pensar el Bicentenario de las independencias, construyendo a Latinoamérica ahora sí para nosotros, para nuestros hijos y para todos los hombres y mujeres del mundo.

Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá[43]

Mirta Teobaldo[44]

María Andrea Nicoletti[45]

1. La Patagonia y los textos escolares

El discurso que constituyó las lecturas y el desarrollo temático en los textos escolares sobre el Otro, en las últimas décadas del S. XIX y la primera mitad del XX, fue de tal efectividad que aún perdura en el imaginario colectivo, mucho del sistema de significaciones que lo configuró. La producción social de sentido sobre el Otro, compuso la base de las representaciones y del imaginario social sobre "el nosotros y los otros", de tal manera que al analizar el devenir discursivo, observamos "a pesar de" o "debido a" los cambios producidos en el contexto histórico, en la concepción del mundo y en la concepción del hombre, la pervivencia de ideologías y

[43] Este trabajo forma parte del Proyecto: "Libros de texto. Imágenes y representaciones: La construcción de la Patagonia en el imaginario escolar. Río Negro y Neuquén (1884-1957)"dirigido por Mirta Teobaldo y Amelia B. García en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

[44] Profesora Titular de las cátedras de Historia de la Educación General y de Historia de la Educación Argentina de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora (categoría I) Directora de proyectos desde 1987 en el área de la Historia de la Educación de la Patagonia Norte. Publicó en libros y revistas de la especialidad.

[45] Doctora en Historia. Investigadora del CONICET y de la Universidad Nacional del Comahue. Docente en el Instituto de Formación Docente, Nº 6 de Neuquén, Participa desde 1997 en el equipo de Investigación de Historia de la Educ. de la Patagona Norte de la UNCo y es autora de numerosos artículos publicados en libros y revistas de la especialidad.

representaciones que sostienen, en ocasiones, más frecuentes de lo creíble, a las políticas de Estado y a las conductas autoritarias y discriminatorias del ciudadano de la calle.

Por eso es además de interesante, ilustrativo, recurrir a los textos que circularon, en la primera mitad del siglo XX, en las escuelas de la Ley 1420 y en las escuelas salesianas de los territorios de Río Negro y Neuquén, para acercarnos y comprender el imaginario social y su evolución en el período estudiado, respecto del Otro y del espacio que habitaban. Mediante el análisis de las representaciones y de las imágenes oficiales sobre el territorio nacional y sus habitantes queda clara la imposición de un proyecto que necesitaba borrar las diferencias para construir la uniformidad de la Nación. Como los textos no sólo circulaban en el ámbito escolar, sino que, como dice Cristina Linares, también estaban destinados a potenciales sujetos lectores, a un sujeto lector ampliado, porque constituían a menudo el único material de lectura en el ámbito familiar,[46] los efectos del discurso escolar penetraban por este medio, aunque no en exclusividad, en el espacio privado del grupo familiar. Los mismos autores advertían con frecuencia, en la introducción de su obra, no sólo a los maestros, sino también a los padres, sobre la forma y el sentido de presentación de los contenidos, extendiendo de este modo a la sociedad, la imposición de referentes patrióticos que actuaban al mismo tiempo como aglutinadores y como diferenciadores. Como aglutinadores, desde el momento que enfatizaban la importancia de la construcción de las identidades nacionales y de la conceptualización básica del

[46] CUCUZZA, Héctor y PINEAU, Pablo (2002) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida,** Buenos Aires, Miño y Dávila.

territorio, como definición última de los límites de la ciudadanía; y como diferenciadores porque reconocían la existencia de los márgenes de exclusión, identificados con todo aquello que no era capaz de civilización, naturalizando por consiguiente la marginación del Otro y aceptando como normal las políticas combinadas de exclusión por fusión y exterminio.[47]

2. El indígena patagónico en los textos oficiales (1900-1957)

Los discursos escolares sobre los indígenas patagónicos en el corpus documental seleccionado para este trabajo,[48] ubican a los habitantes originarios en una clasificación que los posicionan a nuestro criterio en categorías predeterminadas por el discurso científico-político de la época, como:

a- el "salvaje" e "incivilizado" que debía ser aniquilado en un espacio "vacío" y "conquistado", en el que la idea de homogeneización construye una relación de poder asimétrica y de subordinación entre el blanco y el indígena;

b- no ya como sujeto, sino como objeto arqueologizado y naturalizado como "bárbaro" en un territorio transformado y

[47] QUIJADA, Mónica, BERNARD, Carmen, SCHNEIDER, A. (2000) **Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX**. Madrid, CSIC, p.32.

[48] Este contenido puntual lo hemos trabajado en un corpus documental de cuarenta y cuatro textos que detallamos al final del trabajo y que comprende libros de lectura, manuales escolares, revistas educativas y enciclopedias entre 1910 y 1960. La amplitud del corpus corresponde a la definición de Carolina Kaufmann: "todo material escrito, producido intencionalmente para su utilización sistemática por alumnos y docentes en el ámbito escolar , relacionados necesariamente con las políticas educacionales del nivel correspondiente, las normas curriculares que la traducen y los enfoques pedagógicos que los sustentan . KAUFMANN, Carolina, 2002/03, "Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades", **Anuario de Historia de la Educación**, 4,37-60.

c- como objeto "arqueologizado", "paleontologizado" y ahistórico, en un espacio natural con potencial productivo.

a- El "salvaje" en la construcción del territorio

La construcción del indígena como "salvaje" y como "bárbaro" en función de su naturaleza indómita, responde a una construcción científica determinista que excluye la posibilidad de modificación de la propia naturaleza. En los textos siguientes aparece el indígena "salvaje" asimilado al salvajismo animal al asociarlo con los aullidos del lobo en su acción contra la propiedad del "blanco": "Las tradiciones de aquel tiempo están llenas de episodios de valor y de espanto, cuando los indios armados a lanza, aullando como lobos, se arrojaban sobre las estancias…"[49]

El autor "incluye una visión del presente y una visión épica del pasado".[50] Resulta en tal sentido significativo que en el mismo libro de lectura incluya un fragmento de *Tabaré* (poesía de José Zorrilla de San Martín) que reivindica a "Los indios" como "héroes" y "mártires de la patria". Pero al mismo tiempo, en otra lectura, "Los Fortines", alude a los mismos como "centinelas del desierto", "guardianes de la civilización nacional" y como instrumentos que junto al fusil colaboraron con la desaparición de los "indios salvajes". "Indios" que de todos modos estaban condenados fatalmente, según la concepción evolucionista, por su misma naturaleza a la extinción física y/o a la inclusión en la civilización por la raza superior.[51]

[49] BLOMBERG, Héctor (1925) **El Sembrador**, Buenos Aires, p.16.
[50] PODGORNY, Irina (1999) **Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos,** Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología, p.142.
[51] Ibid, p.143.

Por otro lado, en el texto de Arriola, el "salvaje" procede de otros lugares, invadiendo nuestro territorio. Es significativo señalar que en él se alude al araucano como "salvaje" e invasor chileno, apelando a una imagen particular construida desde el inicio mismo de la Conquista militar (1879-1884): el chileno como enemigo nacional, como intruso que avanza sobre los límites fronterizos para ocupar la Patagonia. El salvajismo es extranjero e invasor, empuja incluso a los habitantes originarios del territorio argentino: "En la época en que los españoles descubrieron el suelo americano, **los pampas** eran empujados hacia el norte por los **araucanos** salvajes que venían de Chile".[52]

b-El indígena "bárbaro" en un territorio transformado

Los indígenas son despojados de las categorías del tiempo y del espacio y se transforman en ahistóricos. Su lugar en los textos no está vinculado a los acontecimientos de la historia nacional, sino a la arqueología y la prehistoria, pero no en el sentido del origen, sino de un pasado remoto sin vínculos con la cultura nacional o solamente asociados como vestigios. "En algunas regiones de nuestro país especialmente en el norte y en el sur, existen todavía muchos indios que, aunque mantienen relaciones de paz y de trabajo con los blancos, en el fondo se conservan fieles a sus viejas tradiciones".[53]
Asimismo, en los textos analizados aparece también la categorización del indígena como "bárbaro". En ellos pueden considerarse dos perspectivas en el tratamiento del problema. Por

[52] ARRIOLA, C, s/f, **Historia de la cultura argentina,** Buenos Aires, Stella, p.5.
[53]BERDIALES, Germán y INCHAUSPE, Pedro (1959) **Nuevo Mundo. Lecturas para quinto grado**, Buenos Aires, Kapelusz, p.10.

un lado, el indígena ha sido superado por la civilización, en otras palabras, eliminado: el indio ya no existe, pertenece a un pasado no necesariamente nacional sino "prehistórico": "Los primitivos habitantes de nuestro territorio fueron los indios", narra una lectura para niños de segundo grado. En esta lectura predominan los verbos en pasado cuando relata usos y costumbres de las tribus "semisalvajes".[54]

Por otro, si bien la "barbarie" ubica al indígena en el extremo opuesto de la "civilización" y funciona como parámetro de exclusión, sin embargo no obstaculiza, una vez controlada, la posibilidad de inclusión a la "civilización", aunque en términos de manifiesta desigualdad. Se incluye homogeneizando, borrando las diferencias culturales, y/o se incluye invisibilizando - naturalizando las desigualdades para constituir la Nación y ocupar el espacio que se transformó en fértil y productivo.

En este punto los parámetros de igualdad y desigualdad con la cultura blanca, en términos de subordinación e inferioridad cultural, coinciden, como veremos, con los textos salesianos aunque en estos textos la "invisibilización" se evidencia en menor medida de acuerdo a la fundamentación teológica elaborada por Don Bosco.[55]

c- El indígena "arqueologizado" en clave natural

Cuando el indígena no aparece mirado a través de las categorías impuestas como "salvaje" o "bárbaro", como obstáculo al progreso,

[54] MAIMÓ, Dora (1942) **Delantales blancos. Libro de lectura para segundo grado**, Buenos Aires, Sastre, p.5.

[55] NICOLETTI, María Andrea. "Evangelizar y educar a los indígenas en la Patagonia: conceptos claves de Giovanni Bosco y sus misioneros salesianos", *Espacios. Historia, política y educación.* Río Gallegos, 4 diciembre 2005.

en oposición a la "civilización, su tratamiento, pasa en los textos a categorías que lo inmovilizan, lo arqueologizan o paleontologizan. En ese sentido, los indígenas "más que sociedades estudiadas en clave histórica son entidades comprendidas en clave natural. A esto se suma que, como entidades naturales, son incorporadas a una visión estática de la naturaleza que no implica el cambio presupuesto en una visión evolucionista de la misma. En consecuencia, la diversidad cultural no es estudiada en su genealogía sino en su condicionamiento ecológico-ambiental".[56]

"Los hombres civilizados cuando quieren perpetuar un hecho importante levantan monumentos o escriben un libro; en el mismo caso, nuestros indios que tienen un alma simple, no saben esculpir, ni escribir, forjan una leyenda. Casi siempre son relatos ingenuos en los que se trata de explicar el origen de las cosas; otras veces son de carácter cómico e intervienen en ellos animales de nuestra fauna y seres sobrenaturales de toda especie".[57] En este párrafo, más allá de la consideración del Otro como alma simple, incapaz de cultura elaborada, sólo productor de leyendas ingenuas y a menudo cómicas, la referencia respecto del indígena está en tiempo presente. Si bien el reconocimiento de su existencia en tanto contemporánea a la del autor es innegable, la ausencia, en la descripción citada, de atributos racionales impediría la integración de "los indios" al territorio nacional como ciudadanos[58] a lo sumo podrían integrarse como "indios argentinos".[59]

[56] PODGORNY, Irina (1999) "La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular", **Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia**, 14-7, p.100.
[57] BERDIALES, Germán y INCHAUSPE, Pedro (1959) op. cit. p.11.
[58]QUIJADA, Mónica (1998) "Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina, **Estudios interdisciplinarios de América Latina**, Tel Aviv, pp. 21-46 y NAVARRO FLORIA, Pedro (2001) "El *salvaje* y su

En esta categoría ubicamos también las recurrentes y no casuales clasificaciones etnográficas de las distintas tribus, ordenadas según criterios raciales. Los verbos de las lecturas refuerzan la ubicación de las tribus en un tiempo impreciso, indefinido, en un pasado lejano con categorías generales como recolectores, cazadores, guerreros, ubicados según la actividad predominante, en extensos espacios naturales sólo diferenciados de acuerdo a las características físicas del terreno, pampa, meseta, llanura, montaña, etc... La clasificación de Arriola sobre "Los Araucanos y los patagones" describe a estos grupos como tribus errantes que tenían por vivienda toldos de cuero que llevaban de una parte a otra. Conocían algo de agricultura y de las artes manuales: su industria principal era la fabricación de tejidos. Para **vestirse** usaban ponchos y mantas. Se adornaban con collares y pulseras y se pintaban la cara. Su alimento era la carne del guanaco, del peludo y del avestruz. Sobresalía en la guerra. Abrían trincheras y fosos y edificaban fortalezas. Para mejor combatir buscaban siempre, antes de presentar combate, el terreno más adecuado para desarrollar su plan de batalla. Los **patagones** vivían cerca de Tierra del Fuego. Eran pocos, pero llamaban la atención por su elevada estatura".[60]

3. El análisis del Otro en las lecturas de la "Conquista del desierto"

tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879", **Revista de Indias,** 222, pp. 346-376.

[59]DELRÍO, Walter (2005) **Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943**, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

[60] ARRIOLA, C, s/f, op. cit. pp. 5 y 6.

Un tema frecuentemente desarrollado en los Libros de lectura y en los Manuales, en el que se observa claramente el tratamiento sobre el Otro en la cultura escolar, es "la Conquista del desierto". A partir del análisis realizado observamos que se plantea en este tema puntual, la construcción del territorio en función de la desaparición y el exterminio del indígena. Por lo tanto, la conquista se transforma en una "cuestión necesaria" para sumar ese nuevo territorio a la Nación que ya libre de los "ataques de los indios" queda disponible para el progreso y el trabajo. Como sostiene Walter Delrio, el indígena representaba en ese esquema de pensamiento, el otro externo a la Nación pero interno al territorio que el Estado reclamaba como nacional.[61]

Para abordar este tema decidimos metodológicamente realizar una periodización de los textos, ubicándolos cronológicamente por décadas, a fin de dar cuenta de las categorizaciones que ellos mostraban para referirse al territorio patagónico y a sus habitantes.

Cuadro I Periodización de los textos oficiales y categorías sobre la Patagonia y sus habitantes

1910-1920	Patagonia: espacio "vacío"	indígenas extinguidos
1930-1940	Patagonia: espacio de conquista	indígenas "maloneros y salvajes"/ Indígenas argentinos vs extranjeros
1945-55	Patagonia de la "Nueva Argentina"	Indígena asimilado/proletarizado Remanente y arqueologizado
1955-60	Patagonia paradisíaca y progresista	indígena invisibilizado/centauro

[61] DELRÍO, Walter (2005) op. cit. p. 62

Los textos de la primera década del siglo XX proyectan en torno a la conquista y a sus habitantes originarios, la idea de un territorio "sin indios", "la desaparición total de aquellas poblaciones aborígenes".[62] En tanto, para la década del '20 plantean directamente la "extinción": "La República no necesita de sus indios", "El indio salvaje ya no existe"[63] y "las razones sentimentales que aconsejan su protección, son contrarias a las conveniencias nacionales. Cada tribu es un foco de irradiación de mestizos. Lo que hace al país es mayor cantidad de sangre blanca".[64] La idea de extinción y necesidad de su desaparición para "vaciar" el desierto de indígenas, atraviesa todo el período y permanece en los textos, reflejando la posición historiográfica de Ricardo Levene que la resume en su Manual de Historia argentina: *"*Esta campaña significa también la extinción del indio salvaje*"*.[65] La Patagonia será gracias a la conquista un territorio de blancos, a tal punto que "es rarísimo descubrir en los actuales mestizos del Río Negro, Chubut y Santa Cruz, rasgos físicos que correspondan a los primitivos pobladores"*.* Como afirma Levene en su texto, es necesaria su extinción "y por lo tanto su eliminación entre los componentes de mezcla de razas que se forma en nuestro país".[66] Los sobrevivientes, ya invisibilizados y/o proletarizados, son sometidos a "nuevas formas de trato y educación racional de esos indígenas, por misioneros"[67] o empleados por estancieros como

[62]CARBIA, Rómulo (1912) **Manual de Historia de la Civilización argentina**, Buenos Aires, UBA, pp.178-79.
[63] BLOMBERG, Héctor (1925) op. cit. pp.15 y 16.
[64] ACEVEDO DÍAZ, Eduardo (1928) **La República Argentina, su escenario, su raza y su riqueza**, Buenos Aires, El Ateneo, 1928, pp.187-88.
[65] LEVENE, Ricardo (1950) **Lecciones de Historia Argentina**. T II, 21 edic. Buenos Aires, Lajouane, p. 425.
[66] Idem, p.424.
[67]CARBIA, Rómulo (1912) op. cit. pp. 178-79.

"peones de estancia".[68] A esta idea vuelven los textos post peronistas, exaltando en la campaña un propósito inexistente en los documentos oficiales: "Lo hermoso de la conquista del desierto es que se hizo para ofrecer al indio escuelas y templos, trabajo y cultura, es decir, que se hizo para incorporarlo a la vida civilizada".[69]

Dentro de esa temática y en función del nacionalismo imperante, los textos de la década del '30 y el '40 focalizan su atención en dos cuestiones: los malones y el "indio argentino". Esta doble intención aparece en dos lecturas de un mismo autor, Dionisio Schoo, incorporadas a dos libros de texto diferentes: "Fuentes de vida" (1937) y "Atalaya" (1943). El indígena "malonero" y destructor, que asesina y cautiva blancas "marcaba límites al progreso substrayendo a su influjo miles de leguas de territorios".[70]

El énfasis en la defensa de los colonos ante estos ataques, es dramatizado en lecturas escolares mediante diálogos y relatos cruentos. Las lecturas sobre los fortines contienen una carga de dramatismo que transmite emoción y aventura. Pobladas de adjetivos tratan de situar al niño en una escena de violencia que animaliza a los indígenas, quienes "armados a lanza, aullando como lobos, se arrojaban sobre las estancias y poblados, en medio de la noche, para robar, saquear y matar"; y glorifica a los blancos como "héroes" (colonos, soldados y estancieros).[71]

Otra lectura, secuenciada en capítulos (El Fortín, En el poblado, Timburá, El Malón, El rescate), introduce el diálogo como herramienta de dramatización y presentificación de las escenas,

[68] ACEVEDO DÍAZ, Eduardo (1928) op. cit. p. 188.
[69] CAPDEVILLA, Arturo y GARCÍA BELLOSO, Julián (1937) **Nueva Jornada**. Texto de Lectura para cuarto grado. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 58 y 59.
[70] AZLOR, Clementina y CONDE MONTERO, M. (1942-1943) **Atalaya**. Libro de Lectura para sexto grado, Buenos Aires. Kapelusz., p. 155.
[71] BLOMBERG, Héctor (1925) op. cit. p.16.

dando cuenta de este modo de algunas de las estrategias metodológicas utilizadas en los escenarios de lectura escolar. Esta metodología establece un tipo de conexión entre el niño y los protagonistas de la lectura. La sucesión de escenas relatan el ataque de un malón presidido por el cacique Timburá a un fortín y a un poblado con el fin de saquear y llevarse cautivas. El relato culmina con el rescate de los prisioneros y el botín y el asesinato del cacique Timburá.

En la descripción de los sucesos, el peligro va en aumento hasta el desenlace final de la muerte del cacique. El acecho de los indígenas y la descripción de la figura de Timburá infunden temor en el relato. Timburá es "un indio grande, de mirada terrible", que atraviesa con su lanza a sus "guerreros" "si alguno de ellos se muestra cobarde en la pelea". Sus "salvajes" son maliciosos y dan "alaridos" en el ataque. Timburá se expresa en "lengua bárbara": "¡Primero al fortín, muerte, destrucción!... ¡Después al poblado: incendio, estragos, cautivas!..."[72]

Otras lecturas de esta etapa se centran en una imagen diferente: los "indios argentinos" versus los "indios extranjeros e invasores". Estos últimos son los indígenas fronterizos maloneros, dirigidos por Calfucurá, a quienes posicionan como araucano o "invasor chileno". Calfucurá no sólo es "salvaje" además es "extranjero". Sus figuras antagónicas son Sayhueque y Casimiro que vivían "bajo la presión avasalladora de las indiadas emigrantes del Pacífico, volvían con simpatía sus miradas hacia Buenos Aires". Sayhueque "no consintió jamás que en sus tolderías se derramara sangre de cristianos, y Casimiro llevaba siempre consigo una bandera azul y blanca, que

[72] ARENA, Luis (1932) **Nubes diáfanas**, Cuentos de lectura para niños, pp. 125-126.

hacía flamear en reuniones, fiestas y consejos, con el deliberado propósito de significar que ellos eran indios argentinos" y por lo tanto se niegan a participar del gran malón de Calfucurá.[73] De esta manera, "con presupuestos de atraso y salvajismo, la diferencia puede devenir tanto en una heterogeneidad ilegítima, describiendo a ciertos grupos como 'extranjeros', o bien en la atribución de gradientes de salvajismo a los diferentes grupos de 'indígenas argentinos', de acuerdo a cómo han sido resueltas disputas y expropiaciones de recursos en contextos locales, regionales o nacionales".[74]

El indígena, que los textos presentan como extinguido en las primeras décadas por la mano del ejército de Roca, completa su desaparición total en los textos peronistas. Para la Nueva Argentina de Perón, "las llanuras de antes están ahora casi totalmente aradas y sembradas". Los indígenas son parte de un pasado que ya no existe o que sólo llega en todo caso hasta la época de Rosas. La Nueva Argentina mimetiza a los indígenas en los peones y trabajadores del campo a quienes protege, "impide los injustos desalojos del agricultor, ayuda a quienes cultivan la tierra, que debe ser de quien la trabaja".[75]

El indígena "arqueologizado" pertenece a la etapa de los primeros pobladores y después desaparece de los contenidos históricos. No hacía falta describir quiénes eran los indígenas porque sencillamente no existían, y como señala el texto "El tambor de Tacuarí": "Como ya sabéis quienes eran los indios y cuáles eran sus

[73] IACOBUCCI, B y IACOBUCCI, G (1937/1956) **Fuentes de vida**. Libro de lectura para 6º grado, Buenos Aires, Kapelusz, pp.126-27.
[74] DELRÍO, Walter (2005) op. cit. p. 24.
[75] GARCÍA, Luisa (1953/55) **Patria Justa**. Libro de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Kapelusz, p.47.

costumbres, os narraré hoy algunos episodios que quizás sean desconocidos". Estos episodios de astutos héroes conocidos o anónimos que arriesgaron su vida defendiendo la frontera "no los debemos olvidar", estos sí son los episodios que merecen ser recordados, allí el indígena es sólo la contracara nefasta de los "héroes" verdaderos, por eso aparece maloneando y asolando la frontera.[76] Las lecturas muestran una clara intención de fijar una figura por sobre otra, para lograr la identificación del niño con una de ellas.

En los libros del período peronista el indígena sólo reaparece caracterizado en la etapa de Rosas y a través de la incorporación de lecturas como "Una Excursión a los indios ranqueles de Mansilla" o "El Indio" de Diosinio Schoo*.* Mediante la descripción detallada de caciques como Mariano Rosas o Calfucurá, como personajes desconfiados, orgullos y feroces, de fisonomía particular, diferente surge inevitablemente el contrastante con la figura del blanco.[77] En este contexto la figura de Rosas se exalta en detrimento de la de los indígenas vagos, pedigüeños y poco astutos porque el astuto y sagaz era Rosas que "hacía regalos a los jefes, y se convertía en padrino de bautizo de algunos. Los indios creían en su palabra".

Los textos peronistas terminan denostando la habilidad, sagacidad y astucia que los textos del período anterior resaltaban en el contexto del ataque al fortín. La lectura "La Lucha contra el indio" del libro "El tambor de Tacuarí"*,* plantea este tema. "El valiente Conrado Villegas" ha sido sorprendido por "una partida de más de cien mil indios" pero como es astuto toma al pequeño trompa y va al

[76] DATUGUE, María (1953) **El tambor de Tacuarí**. Tercer grado, Buenos Aires, Lasserre, pp.92-93.
[77] BENAROZ, León (1955) **Alma de América**. 5º grado. Buenos Aires, Kapelusz, p 209.

encuentro de los indígenas haciéndoles crees que detrás suyo hay un gran ejército, entonces, "los indios temieron que el ejército de Villegas estuviera escondido tras los médanos y huyeron despavoridos".[78]

Como ya mencionamos, las lecturas de la etapa pos peronista vuelven a la imagen del "salvaje" del malón de las primeras décadas del siglo XX, pero este indígena además de ser feroz se moviliza en "hordas".[79] Este ser sanguinario es mimetizado con un animal fantástico: "el centauro".[80]

4. El indígena patagónico en los textos de la Congregación salesiana[81] (1896-1955)

Las representaciones sobre el indígena en los textos salesianos comparten mucho de las representaciones oficiales pero incorporan un particular sello religioso que las resignifica apartándolas de éstas: la redención del indígena por el bautismo y su consiguiente incorporación a la "civilización". Así, el análisis de estos textos recorrerá un espinel en uno de cuyos extremos se ubican los

[78] DATUGUE, María (1953) op. cit. p.92.
[79] CAPDEVILLA, Arturo y GARCÍA BELLOSO, Julián (1937) op. cit. p. 59.
[80] DARNET DE FERREIRA, Ana Julia (1957) **República**. Libro de lectura para sexto grado. Buenos Aires, Estrada.
[81] La Pía Sociedad de San Francisco de Sales, Congregación Salesiana o Salesianos de Don Bosco fue fundada en 1859 por un grupo de sacerdotes bajo la dirección de Don Bosco. Preocupado por la educación ético-religiosa del pueblo Giovanni Bosco, comenzó su tarea de forma asistemática a través de los llamados "oratorios festivos" (1845) y los centros de formación profesional de jóvenes o talleres (1853) hasta que en 1863 inició la fundación de escuelas. Los Salesianos de Don Bosco llegaron a la Argentina en 1875 y a la Patagonia en 1879 en pleno proceso de conquista. Con la independencia administrativa que le daba la figura del Vicariato apostólico, comenzaron su tarea con independencia del Estado argentino y la Iglesia metropolitana. Mediante su red de parroquias y colegios, la Congregación Salesiana (Salesianos de Don Bosco e Hijas de María Auxiliadora), se constituyó en el brazo oficial de la Iglesia que monopolizó la educación confesional y privada. Con maestros y maestras de la Congregación, implementaron una educación con una oferta variada (escuelas elementales y de artes y oficios), divididas por sexos y con su propio sistema pedagógico: el sistema preventivo (BRAIDO, Pietro, **Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco**, Roma, Istituto Storico Salesiano, 1999).

"centauros" hasta fundirse en el otro, en la "conversión" y la santidad de Ceferino Namuncurá.

Si bien las escuelas salesianas se encontraban bajo la supervisión del Estado para su habilitación, inspección y programas escolares, contaban con la posibilidad de enseñar con libros propios, elaborados y editados por la misma Congregación.[82] Los Reglamentos Generales de los Salesianos propiciaban la difusión de "los buenos libros". Estos se elaboraban como parte de su programa de aprendizaje de oficios en los talleres de encuadernación y tipografía, iniciados en Turín por Don Bosco en 1862 y en la Argentina en 1878 en el Colegio salesiano "Pío IX". Adaptados a la curricula oficial (Programas escolares 1907),[83] el Inspector salesiano y su Consejo aprobaban los textos que se imprimían con el sello editorial "Obra de Don Bosco".

La información y contenidos de los textos y las imágenes que los acompañaban referentes a la Patagonia, nos indican la incorporación de datos obtenidos de primera mano a través de su experiencia misionera y educativa en los territorios del sur. En los textos salesianos editados entre 1897 y 1940 de Historia y Geografía,[84] encontramos temáticas directa e indirectamente relacionadas con los indígenas patagónicos: las expediciones coloniales y "del desierto" de Juan Manuel de Rosas (1834) y de Julio Argentino Roca (1879), la evangelización y la clasificación del mundo en "razas, religiones y gobiernos".

[82] NICOLETTI, María Andrea (2005) "Los libros de texto de la "Obra de Don Bosco": primeras aproximaciones", **X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia,** Rosario.

[83] **Programas escolares de los seis grados de la Educación común para las clases de aplicación de las escuelas normales de la Nación arreglados para los colegios de la Obra de Don Bosco en la República Argentina** (1907) Buenos Aires, Pío IX.

[84] Los textos escolares salesianos se detallan en el listado al final del trabajo.

Debemos tener en cuenta, que si bien los textos salesianos se ajustaron al esquema oficial introdujeron algunas variantes que los diferenciaban de los textos oficiales, relacionadas con la inserción del pensamiento católico de la época. En esa línea y en consonancia con la temática indígena, los textos clasifican a la humanidad en cinco razas (blanca, negra, amarilla, aceitunada y cobriza), pero enfatizaban la unicidad del género humano, afirmando que "todos los hombres del mundo aunque pertenezcan a diversas razas, son hermanos e iguales entre sí: descendientes todos de Adán y Eva".[85] Entre las ilustraciones de ese texto, un tehuelche de la Patagonia aparece como prototipo de la "raza cobriza".

A pesar de este reconocimiento, los textos salesianos identificaban la acción evangelizadora con el proceso de "civilización" occidental y cristiano y al calificar las religiones indígenas como supersticiosas e idolátricas, sostuvieron a la religión católica cómo la única y verdadera. De este modo, la tarea misionera y educativa se advertía como la herramienta fundamental en el cambio cultural "necesario" para la inserción social de la población indígena patagónica.[86] El texto escolar reafirma este concepto de igualdad entre los hombres porque comparten un mismo creador pero, advierte que se encuentran en diferentes "estado (s) de civilización". El modelo a alcanzar eran entonces los pueblos "cristianos", que "constituyen los pueblos más civilizados de la Tierra".[87] Como señala Teresa Artieda,

[85] **Elementos de Geografía con arreglo al Programa de Tercer grado***,* s/f, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, p.42.
[86] **Pequeña Geografía con arreglo al Programa de Tercer grado** (1908) Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, p.50.
[87] Ibid.

los textos escolares en el caso de la evangelización "sostiene la imagen del sujeto igual pero incompleto".[88]

Los textos escolares salesianos reflejan dos construcciones sobre el indígena de la Patagonia que parten de la justificación que hizo Don Bosco en sus escritos[89]para solicitar a Patagonia como tierra de misión *ad gentes*: el "infiel" y el "salvaje redimido". La primera afirmaba la unicidad del género humano y mientras exculpaba a los indígenas de su "naturaleza indómita", culpaba al demonio de sus "hábitos salvajes". Esta exculpación los eximía del conocimiento de la verdad. De esta manera, los indígenas pasaban a ser "infieles" o "ignorantes de la fe" y los misioneros justificaban su labor misionera y educativa en reducciones, colonias y escuelas mediante un cambio cultural sustentado en las teorías ambientalistas de la época y las posibilidades de aprendizaje de cada grupo.[90] Tanto en los textos de Geografía como en los de Historia del fines de siglo XIX y principios del XX, lo salesianos adjudicaban las diferencias entre los pueblos al "clima, el género de vida, la educación, los alimentos, el grado de cultura y hasta por las grandes catástrofes ocurrida en la

[88] ARTIEDA, Teresa (2004) "El 'otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis", en: GUEREÑA, L, OSSENBACH, G y del POZO, M.M (eds.), **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)**, Madrid, UNED (Serie "Proyecto MANES").

[89]Don Bosco fue construyendo a través de sus "sueños" o visiones y de la información científica disponible en Europa sobre la Patagonia, este concepto del indígena "infiel" como base y justificación de su tarea misionera. Concepto que enunció en reiteradas oportunidades ante el Colegio *De Propaganda Fide* por medio de sus informes publicados en su epistolario (CERIA, Eugenio (a cura di), 195, **Epistolario di San Giovanni Bosco**,vol IV, (1881-88), Torino, SEI) y de su escrito central BOSCO, Giovanni (1988) **La Patagonia e le Terre Australi del Continente americano (1876)**, Roma, LAS. Texto crítico de Jesús BORREGO, sdb.

[90] NICOLETTI, María A (2005) "Evangelizar y educar a los indígenas en la Patagonia…",pp. 92-107.

historia",[91] clasificando a los pueblos originarios por ambientes y regiones.[92]

La segunda categoría, el "salvaje redimido", parte del contenido sobre las campañas de conquista y de la posterior revalorización del entorno natural que muestra al aborigen en los libros de texto inmovilizado, siguiendo la misma categoría de paleontologización o arqueologización que ya advertimos para los textos oficiales . "Las lecturas escolares recrearán esta imagen con diferentes recursos como el de citar a los aborígenes como un elemento más del paisaje natural, compararlos con animales o tormentas o detenerse en una descripción exhaustiva de sus características físicas y explicar su carácter en función de la geografía que habitan".[93] La Patagonia es un territorio "habitado por salvajes" que en "hordas", "molesta" y "roba" a "los pueblos de la frontera", las campañas se muestran como la consecuencia y herramienta indispensable para "reducirlos" y "derrotarlos".[94] Los aborígenes son presentados como un obstáculo al progreso, como un "peligro" para la colonización de estas tierras.[95]

Como nota particular de los textos salesianos, la intervención de los misioneros en las campañas de conquista de Roca se relata silenciando la violencia y exaltando la figura de los misioneros encargados "de bautizar a los indios reducidos".[96] En este punto

[91] **Compendio de Geografía Universal con la descripción detallada de la República Argentina**, s/f, Buenos Aires, Tipografía y Librería del Colegio Pío IX, Quinta edición, p. 61.
[92] FUCHS, José, s/f, **Historia Argentina. Curso elemental**, Buenos Aires, Librería del Colegio Pío IX, Quinta edición, p.16.
[93] ARTIEDA, Teresa (2004) op. cit.
[94] FUCHS, José, s/f, **Historia Argentina. Curso elemental**… pp.83 y 84.
[95] Idem, p. 105
[96] DALL'ERA, Carlos (1896) **Brevísima reseña de Historia Patria al alcance de los niños según las bolillas del programa de las escuelas comunes**, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, Segunda edición, p.74.

clave los textos escolares se separan de las crónicas salesianas sobre la conquista[97] que denuncian la masacre y el exterminio.

El indígena bautizado y educado en los colegios salesianos pasa a ser modelo en el que se materializa su acción misionera y educativa en la Patagonia. Su ejemplo más patente se centraliza en las biografías escolares sobre Ceferino Namuncurá "un frutto prezioso delle fetiche dei missionari"[98] y un modelo virtuoso de alumno salesiano.

5. Un caso paradigmático: los textos biográficos sobre Ceferino Namuncurá[99] (1930-2000)

Ceferino Namuncurá, hijo del cacique Manuel, perteneció a una de las tantas tribus patagónicas sometidas por la violencia del ejército argentino entre 1879 y 1884. Asesinados, diezmados y expulsados de sus tierras, los Namuncurá fueron confinados primero a la zona de Choele Choel, y posteriormente a San Ignacio en la provincia del Neuquén. Ceferino nació en el primer destino, más exactamente en Chimpay (actual provincia de Río Negro).

[97] Los Boletines salesianos de la época reproducen artículos de diarios y notas propias sobre los métodos de coerción que ejerció el Estado, tanto los de aniquilamiento como los impuestos a los "indios sometidos": separación del grupo familiar, reparto de sus integrantes, levas, o trabajos forzados (**Boletín Salesiano**, 1881, 1885; **Bollettino Salesiano**, 1880; 1883; 1884) También en: LEMOYNE, J; AMADEI, A.;CERIA, E (1981-1989) **Memorias biográficas de San Juan Bosco,** Tomos XVII y XVIII, Madrid, CCS.

[98] PEDEMONTE, Luis (1949) **Vida y virtudes de Ceferino Namuncurá,** Bahía Blanca, Escuela de Artes y Oficios "Nuestra Señora de La Piedad"

[99] Ceferino Namuncurá, nieto de Juan Calfucurá, hijo del cacique Manuel Namuncurá y de Rosario Burgos. Nacido en Chimpay, el 26 de agosto de 1886. Estudió en el Colegio Pío IX de Buenos Aires y en 1902 fue trasladado a Viedma a causa de la tuberculosis, donde inició sus estudios para ser seminarista. En 1904 monseñor Cagliero lo llevó a Roma donde fue recibido por el papa Pío X. Continuó sus estudios en Turín y Frascati pero falleció a causa de la tuberculosis el 11 de mayo de 1905. Hacia 1911 los salesianos Esteban Pagliere y José Vespignani, comenzaron a buscar testimonios sobre Ceferino para escribir una biografía e iniciar su causa. La repatriación de sus restos se hizo recién en 1924 a Fortín Mercedes.

Siguiendo el plan de Don Bosco y como práctica usual y tradicional de la Iglesia católica en la evangelización americana, Ceferino como hijo de cacique tuvo acceso a la educación escolarizada con la intención de "civilizar" y evangelizar a sus pares al volver a su tribu. Allí manifestó tempranamente su vocación religiosa que no se concretó por su enfermedad y temprana muerte.

Continuando con la tradición salesiana de producir biografías edificantes para sus propios alumnos,[100] su director espiritual José Vespignani y Luis Pedemonte, su primer biógrafo, se dedicaron a recopilar objetos, cartas y testimonios de Ceferino, con el fin de de educar a sus alumnos por medio de "modelos virtuosos". Estos textos biográficos para niños y jóvenes, resaltaron, omitieron o agregaron acontecimientos de su vida y seleccionaron "escenas santificadoras", que son las que "operan como marcos interpretativos para la reconstrucción biográfica".[101]

La imagen predominante en estos textos es la del "infiel converso" transformado en "modelo de virtud" para los alumnos salesianos, y en "santito criollo" en el marco de la piedad popular católica. Estas figuras son atravesadas por una construcción clave y fundamental: la "aboriginalidad".[102]

---

[100] Tal ha sido el caso de la biografía de Domenico Savio, alumno de Don Bosco, nació en Riva, Chieri, Italia, el 2 de abril de 1842, hijo de humildes obreros. Hizo cuatro propósitos de santidad el día de su comunión que cumplió hasta su temprana muerte el 4 de marzo el 1857. Don Bosco quiso proponer a Domingo Savio como modelo a sus jóvenes oratorianos, por ello escribió su biografía, con la intención de edificar y adoctrinar, que ha sido calificada como exagerada por PIVATO, Stefano (1990) "Don Bosco y el teatro popular", en: PRELLEZO GARCÍA, José Manuel (dir), **Actas del Primer Congreso Internacional de estudios sobre San Juan Bosco**, p.430. Domenico Savio fue canonizado por el papa Pío XII en 1954.

[101] CAROZZI, María Julia (2006) "Antiguos difuntos y difuntos nuevos. Las canonizaciones populares en la década del '90", en: MIGUEZ, Daniel y SEMÁN, Pablo (ed) **Entre santos, cumbias y piqueteros. Las culturas populares en la Argentina reciente**. Buenos Aires, Biblos, p.100.

[102] Siguiendo a Claudia Briones, entendemos como "aboriginalidad" al proceso cambiante de marcación y automarcación material e ideológica de prácticas selectivas para la construcción de sujetos colectivos ("aborígenes" o "no aborígenes"), íntimamente relacionados con los diferentes

Desde este concepto y en el marco de la conquista de la Patagonia, la situación de sometimiento, subordinación e imposición del proceso civilizatorio sobre el conjunto de la población aborigen que sobrevivió, fue determinante en la construcción de la figura de Ceferino. El Ceferino que presentan sus biografías es el prototipo del indígena "civilizado" y "converso", cuyo motor de cambio ha sido por un lado la educación salesiana, y por otro, la conversión a la nueva religión. En sus biografías, ambas la "civilización y la evangelización", operaron como herramientas de superación de su "ser indígena". Este cambio se advierte fundamentalmente en las imágenes que acompañan los textos desdibujando los rasgos indígenas en función del modelo de virtud y santidad. Aún en los textos de Pedemonte donde se publicaron fotos originales, predominan aquellas del niño sonriente con mirada inocente y no las del joven tuberculoso con el rostro triste y demacrado. La transformación visual de Ceferino, de un niño con marcados rasgos indígenas, termina en la de un joven blanco con rasgos suaves. La mirada de los blancos, especialmente de los europeos vuelve una y otra vez sobre su fisonomía: "¡Corred, corred, sí queréis ver a un mono!", escucha el acompañante que camina con Ceferino por una calle de Turín en piamontés.[103]

Los dibujos, especialmente los de las historietas, borran definitivamente al indígena tanto en sus rasgos como en su vestimenta. El "santito criollo", el "muchachito de las pampas", "el

contextos históricos y sus actores sociales correspondientes. BRIONES (1998) **La alteridad del cuarto mundo**, Buenos Aires, Editorial Del Sol, p.146.

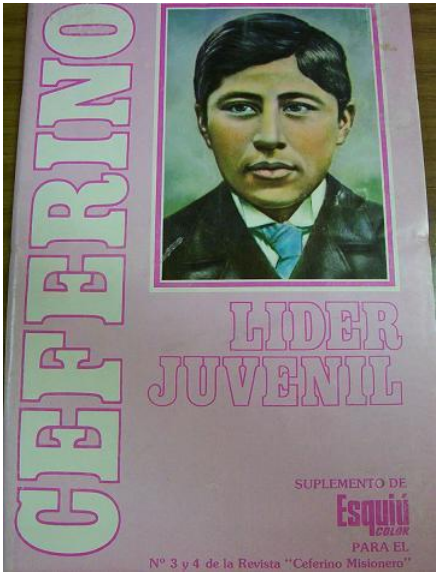
[103] PEDEMONTE, Luis (1943) **Ceferino Namuncurá. Testimonios**, Buenos Aires, Pío IX, Testimonio 57 de José Arrio (27/5/1938) p.74.

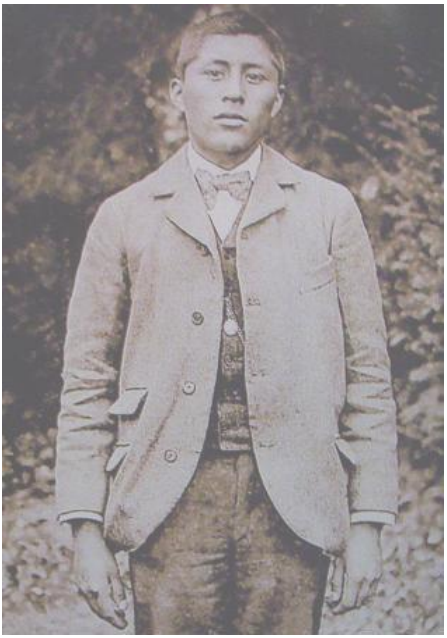
pequeño gran cacique patagónico" o la "gloria argentina" [104], nos muestran al niño que pasa de las pieles indígenas al delantal del colegio y se transforma en un joven de saco y corbata para viajar a Italia y a partir de la década del '50, en un gaucho que representa la "gloria argentina ignorada" [105]. La única foto del joven Ceferino, poco antes de morir, con signos de tuberculosis se reprodujo en su versión original en el año 2000.[106]

[104] Estas citas responden básicamente a los títulos de los siguientes textos: PEDEMONTE, Luis (1945) **Una gloria argentina ignorada. Exponente de una raza aborigen. Un modelo para los niños,** Buenos Aires, Talleres gráficos de la Escuela de Artes y Oficios del Hogar de Huérfanos, 2° edición; BELLO, Manuel (1944) **¿Santito criollo?**, Buenos Aires, Escuelas Profesionales del Hogar de Huérfanos; ARMAS, Amado, s/f, **El pequeño gran cacique patagónico.** Folleto ilustrado en historietas; AJMONE, Graciela (1953) **El muchachito de Las Pampas,** Ilustraciones de Amado Armas. Buenos Aires, Editorial Don Bosco.

[105] Título de la biografía ilustrada de Luis Pedemonte de 1945.

[106] La foto del joven Ceferino, tomada pocos meses antes de su muerte, la rescató el padre Vicente Martínez Torrens, sdb y aparece por primera vez en un libro biográfico de NOCETI, Ricardo (2000) **La Sangre de la tierra. Para una nueva visión de Ceferino Namuncurá**, Rosario, Didascalia. Figura entre las fotos originales.


CEFERINO
LIDER
JUVENIL
SUPLEMENTO DE
Esquiú
COLOR
PARA EL
Nº 3 y 4 de la Revista "Ceferino Misionero"



En el conjunto de biografías ceferinianas que fueron publicadas desde 1930 hasta el año 2000, podemos precisar dos procesos divergentes: las que impulsan la de-construcción de su aboriginalidad pero construyen al indígena argentino virtuoso (entre 1930 y 1950); y las que realizan el proceso inverso de re-construcción de la aboriginalidad en función del joven santo mapuche (1960-2000).

Las biografías entre 1930 y 1950 corresponden a los textos para niños de Luis Pedemonte, dónde también incluimos la biografía de Manuel Gálvez "El Santito de la Toldería (la vida perfecta de Ceferino Namuncurá)". Pero sobre todo este período ha sido prolífico en historias ilustradas e historietas sobre su vida, siempre en la misma línea de exaltación de sus virtudes.[107] Ceferino, en las biografías contextualizadas en el marco del discurso nacionalista, se transforma en un "indio argentino", un proceso etnogénico que lo define en tanto su relación con otros actores sociales de su contexto (criollos e inmigrantes) y en cuanto a su incorporación al Estado-Nación.[108]

Hacia la década del '60 las historias biográficas y las adaptadas para niños y jóvenes, enfatizan en sus textos e ilustraciones su procedencia autóctona. "El mancebo de la tierra", del salesiano Raúl Entraigas explicita el primer cambio significativo en su título, pero Teresio Bosco con "Ceferino Namuncurá", ahonda en la situación de los indígenas antes y durante la "tragedia" de 1879. Allí describe el

[107] Podemos citar como ejemplo: "¿Santito criollo?" de Manuel Bello, (1945), "Ceferino Namuncurá. El lirio de la Pampa. Compendio Biográfico", escrita por un ex alumno salesiano; "Ceferino Namuncurá. Anécdotas y gracias" (1955); "El muchachito de Las Pampas", ilustrado por Amado Armas de Graciela Ajmone, (1953) y un número de "Patoruzito" del año '58 titulado "¿Dónde están los indios argentinos? Ceferino Namuncurá, el lirio de la Patagonia".

[108] LENTON, Diana (2006) **De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970)**, Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. p.5.

mal trato de los militares, la crueldad de la campaña y el panorama de muerte, exterminio, deportación, contagio de enfermedades y separación de familias. En medio de este desolador panorama se destaca la figura de los salesianos: pacificadores, mediadores, serviciales, asistenciales, únicos interlocutores válidos entre el Estado y los indígenas.[109]

Sin embargo el texto de Bosco incluye las estereotipadas ilustraciones de Amado Armas y a pesar del giro historiográfico, no deja de caer en algunas contradicciones en la caracterización de Ceferino en continuidad con los textos del período anterior. Un ejemplo claro es el la identificación de valores con la procedencia étnica: los "instintos indígenas" y "características de su raza", que deben ser educados.[110] Los textos de las décadas del '90 y 2000 también repiten la misma contradicción aunque profundicen el giro historiográfico de Bosco. El texto de Noceti "En la huella del Evangelio" del 2004, señala en Ceferino algunas características atribuidas a su "raza" como: "la fortaleza de los grandes hombres de su raza"; "la sensibilidad religiosa típicamente mapuche"; y "el proverbial sentido del silencio que posee el indígena".[111]

Los textos, tanto ilustrados como historietas de las décadas del '70 y '80, han funcionado como la bisagra desde la que se advierte el viraje de re-construcción de la "aboriginalidad" de Ceferino que plasman en los textos ilustrados desde el '90 a la actualidad. A partir de allí, los textos biográficos ilustrados desde las décadas del '70 al '90, como la historieta "Ceferino, líder juvenil" de la Revista "Esquiú"

[109] BOSCO, Teresio (1975) **Ceferino Namuncurá**. Buenos Aires, Institución salesiana, Ilustraciones de Amado Armas, pp. 3, 5, 8, 14.
[110] Idem, pp.11 y 17.
[111] NOCETI, Ricardo (2004) **En la huella del Evangelio, vida breve de Ceferino Namuncurá**, Buenos Aires, Ceferino Misionero, pp. 5, 34,35.

(1980), muestran el proceso por el cual se cristaliza la argentinización de los ancestros de Ceferino que resulta un "don de Dios a la Nación argentina".[112] En este texto, los "indígenas argentinos", gracias al rol intercesor de los misioneros pacificadores y mediadores ante el abuso de los blancos, son permeables a la Palabra de Dios. En Ceferino se manifiesta entonces la síntesis de este proceso de "argentinidad", "civilización" y "conversión".

En los textos entre la década del '80 y la actualidad,[113] la "aboriginalidad" en Ceferino reaparece contrariamente como reivindicadora de su santidad. En estos textos en general predomina la foto pero en los adaptados para niños (Bosco y Cassol), los dibujos no desaparecen y hasta se repiten los de la década del '50 de Amado Armas, entrando en marcada contradicción entre el discurso historiográfico y la imagen.

En Barasich (1986) y Noceti (2004) [114] en cambio, se advierte la resignificación no sólo discursiva sino también en la imagen. Son los textos con mayor cantidad de fotos originales, aunque introducen también el dibujo y la pintura.[115] El texto de Noceti profundiza el

[112] REVISTA ESQUIÚ (1980) **Ceferino, líder juvenil**, Suplemento, Buenos Aires, p.64.

[113] Nos referimos a las historias ilustradas: BARASICH, Emilio (1986) **Mensajes de un joven mapuche**, Bahía Blanca, Del Sur; NOCETI, Ricardo (2004-2005) **En la huella del Evangelio**, Buenos Aires, Ceferino misionero y CASSOL, Bibiana (2005) **Creciendo con Ceferino,** Bahía Blanca.

[114] Es interesante señalar que el texto de Noceti, **En la huella del Evangelio**, ha tenido tres ediciones. Las dos primeras editadas en el 2004 tiene el subtítulo: "Vida breve de Ceferino Namuncurá", mientras que la tercera aparece en la tapa, a modo de subtítulo, la siguiente frase encodillada que se le atribuye a Ceferino: "quiero ser útil a mi gente". Por otro lado, a la edición 2005 la antecede la carta pastoral de los Obispos de la Patagonia (Alto Valle; Neuquén, Viedma, Bariloche; Comodoro Rivadavia, Río Gallegos, y tres Obispos eméritos), en el año jubilar ceferiniano. Lo interesante de destacar es el cambio de las ilustraciones en la tapa. Mientras en las dos primeras aparece el clásico dibujo coloreado de Amado Armas de Ceferino con pañuelo y poncho; en la tercera vemos la foto original de cuerpo entero tomada en Villa Sora, poco antes de morir y como telón de fondo un tejido con guardas pampas.

[115] En estos textos aparecen dos nuevas pinturas en las que se visualizan claramente los rasgos indígenas de Ceferino, pero los símbolos utilizados vuelven a contradecir el discurso. Nos referimos a un óleo del pintor Rodolfo Ramos de 1986 en el texto de NOCETI, donde Ceferino vestido de gaucho con poncho pampa, sostiene una cruz formada por una lanza partida al medio y con la otra mano un libro, en medio de un páramo desolado con fondo de cordillera nevada

discurso historiográfico del panorama violento pre y pos conquista que deja al pueblo mapuche en "una situación de 'postración' y decandencia". La santidad de Ceferino es la de un mapuche que no se avergüenza de sus orígenes sino que ha peleado "por defender los intereses y derechos de su gente".[116] El de Barasich se concentra en el "joven mapuche" enfatizando en su "aboriginalidad" la santidad. Estos textos presentan la santidad de Ceferino como un modelo posible de imitar, antes que aquel alumno ejemplar, heroico y virtuoso de los textos de Pedemonte. Barasich intercala en cada capítulo, donde relata experiencias cotidianas de jóvenes, fotos de niños y jóvenes indígenas de la escuela-hogar salesiana de Junín de los Andes "Ceferino Namuncurá". "A imitación de Ceferino, los alumnos del Hogar escuela de Junín quieren estudiar en pos de un porvenir mejor por amor a su raza y su cultura".[117]

En las biografías de Ceferino el tema indígena no es simplemente un contexto o un telón de fondo, su transformación a la "civilización" y "conversión", parten de esa plataforma y su camino a la santidad se enfatiza o se desdibuja, de acuerdo al período correspondiente a los textos.

Los textos entre 1930 y 1950, nos presentan a un Ceferino que vivió en carne propia el destino de los indígenas sobrevivientes sometidos tras la campaña. El contexto histórico pos conquista contiene una representación muy particular: el indígena anclado en el pasado y en

(p.XXII). El otro óleo, tapa del libro de BARASICH, fue pintado por el rosarino Santiago Piazza. Allí Ceferino levanta una antorcha y sostiene un libro mientras a sus pies por un lado, florece un lirio y por el otro hay un arco, una flecha y boleadoras. Como telón de fondo, lejos, muy lejos alineada con el lirio, un rancho y un caballo y con el arco, la figura del fortín con la bandera argentina.

[116] NOCET, Ricardo, op. cit. pp. 17, 20 y 30.

[117] BARASICH, Emilio, op. cit. p.10.

proceso de extinción.[118] El ejemplo más claro lo presenta la historieta de la Revista Patoruzito "¿Dónde están los indios argentinos?" Esta historieta describe la figura "extraordinaria que produjo esa raza de guerreros y conquistadores": Ceferino Namuncurá.[119] A partir de su figura, los textos ceferinianos reescriben la conquista militar y el proceso de sometimiento de su pueblo. Los malones indígenas se justifican porque "los pobres indios vivían en la ignorancia y la miseria"[120] y "por la codicia de conquistadores, soldados y colonos desorbitados que incurrieron en un crimen de lesa humanidad al no reconocer el valor humano que indígena tiene".[121] En ese contexto los Salesianos rescriben la historia de la conquista en función de la historia de la Salvación y la acción misionera, que identifica a los conquistadores con los usurpadores y a los misioneros con los protectores, pero no se diferencian del Estado en cuanto su proyecto "civilizador" en clave de asimilación. La historieta de Amado Armas "Pequeño gran cacique", señala que gracias a la acción del gobierno argentino y "a la cruz redentora de los misioneros salesianos que marchando a la vanguardia de la civilización y del progreso lograron transformarlos en pacíficos y laboriosos ciudadanos".[122]

Los textos señalan la adaptación de Ceferino a la "civilización" cuando ingresa al colegio Pío IX. Allí aprende "tantas cosas nuevas, el modo de vestir, de comer, de hablar y dormir en cama y llevar

[118] EX ALUMNO DEL COLEGIO PÍO IX (1967) **Ceferino M. Namuncurá. Lirio de las Pampas patagónicas. "Una vida ejemplar". Devoción y novena"**, Buenos Aires, Pío IX. p.20.
[119] REVISTA PATORUZITO (1958) **"¿Dónde están los indios argentinos? Ceferino Namuncurá, el lirio de la Patagonia"**, Buenos Aires, pp.3-7.
[120] PEDEMONTE, Luis (1945) op. cit. p. 7.
[121] PEDEMONTE, Luis, s/f, **Ceferino Namuncurá. Lirio de la Patagonia**, Bahía Blanca, Tipografía del Colegio de La Piedad, (probablemente primera edición), p.19.
[122] Ibid, p.4.

calzado todo el día",[123] para "ir corrigiendo sus frescos dejos aindiados".[124] Aunque las biografías dejan claro que Ceferino pertenece al grupo de indígenas infieles y posteriormente conversos. Sus virtudes "estaban escondidas bajo la ruda piel del araucano"[125] y poseía "excelentes disposiciones para adaptarse a las normas de la moral cristiana".[126] El objetivo de Ceferino, según sus biografías, era el de expandir esa "civilización" junto con la religión a su pueblo en su tarea misionera y sacerdotal. Aquí es la conversión la que cuenta en su transformación: "Todos admiraban en el indígena los prodigios que sólo la religión pudo haber obrado en él".[127]

Para los Salesianos, Ceferino sintetiza el plan de Don Bosco: "la conversión del indio por el indio", pero su figura se proyecta a nivel nacional y trasciende a la Congregación cuando a partir de la década del '50 los textos enfatizan en la "aboriginalidad" de Ceferino la pertenencia a la Nación. En la historieta de la Revista Esquiú (1980) la argentinización y nacionalización de los indígenas patagónicos comienza con Calfucurá, que expulsa a los "araucanos invasores" y termina con Ceferino que convierte a sus pares y se convierte en "un Domingo Savio bronceado".[128] En su proyección nacional "Ceferino Namuncurá fue un don de Dios hecho a la Nación argentina".[129] Esta idea que nace en clave asimilacionista en las biografías e historietas de las décadas del '50 y '60, continúa hasta

[123] PEDEMONTE, Luis (1945) op. cit. pp.44-45.
[124] PEDEMONTE, Luis, s/f, op. cit. p.13.
[125] PEDEMONTE, Luis (1945) op. cit. p.56.
[126] PEDEMONTE, Luis, s/f, op. cit. p.10 y 15.
[127] PEDEMONTE, Luis (1945) op. cit. p.59.
[128] REVISTA ESQUIÚ (1980) op. cit. p.53.
[129] Ibid, p.64

la actualidad[130] como una suerte de "orgullo nacional" que sigue dando la espalda a la diversidad cultural y étnica de nuestro territorio.

6. Algunas reflexiones finales

El discurso oficial que constituyó las lecturas y el desarrollo temático en los textos escolares sobre el Otro, en las últimas décadas del S. XIX y la primera mitad del XX coadyuvó a conformar un sistema de representaciones de tal efectividad que aún pervive en el imaginario colectivo, mucho del sistema de significaciones que lo configuró. A partir del análisis de las representaciones y de las imágenes oficiales sobre el territorio nacional y sus habitantes se hizo evidente la imposición, a través de la escuela, del proyecto homogeneizador para formar y consolidar el Estado nacional.

Los textos escolares fueron uno de los instrumentos privilegiados del currículo pero a su vez "colonizaban "el ámbito familiar, extendiendo de este modo a la sociedad, la imposición de referentes patrióticos que actuaban al mismo tiempo como aglutinadores y como diferenciadores. Porque enfatizaban en el primer caso, la importancia de la construcción de las identidades nacionales y de la conceptualización básica del territorio, como definición última de los límites de la ciudadanía; y en segundo porque reconocían la existencia de los márgenes de exclusión, identificados con todo aquello que no era capaz de civilización, naturalizando por consiguiente la marginación del Otro.

[130] Ponemos como ejemplo la biografía breve que incluye una novena de FERNÁNDEZ, Víctor Manuel (2007) **Ceferino Namuncurá: el canto de nuestras heridas,** Buenos Aires, San Pablo. "Ceferino es bien argentino, un hijo precioso de nuestra pampas" (contratapa).

Los discursos escolares sobre los indígenas patagónicos y su hábitat en el corpus documental seleccionado para este trabajo ubican a los habitantes originarios en una clasificación que los posicionan a nuestro criterio en categorías predeterminadas por el discurso científico-político de la época, como el "salvaje" e "incivilizado"; como objeto arqueologizado y naturalizado como "bárbaro" en un territorio transformado y como objeto "arqueologizado", "paleontologizado" y ahistórico, en un espacio natural con potencial productivo. Categorías que presumimos poco se modificaron en los libros de texto de la segunda mitad del siglo, tema de nuestra próxima investigación.

Los textos escritos y editados por la Congregación salesiana dieron cuenta de información de primera sobre los habitantes originarios de la Patagonia. En ellos advertimos la construcción de Don Bosco del "indígena infiel" que iguala a los indígenas en cuanto a su condición humana y como hijos de Dios, pero no se despega de la "necesidad de "civilización" y "evangelizarlos" para insertarlos en la sociedad en una categoría de subalteridad. Entre los contenidos referidos a la problemática indígena las campañas militares se destacan especialmente. Si bien siguen la línea historiográfica de los textos oficiales, introducen cuestiones relativas a la doctrina católica y sobre todo resaltan la intervención de los misioneros en las campañas. En ese sentido advertimos que las denuncias sobre la situación de genocidio que hicieron los primeros misioneros protagonistas de los hechos, quedan silenciadas en los textos, que justifican la campaña como una "avanzada de la civilización".

Estas mismas categorías se plasman en las biografías de Ceferino Namuncurá que aparece como la síntesis perfecta del proyecto de

Don Bosco, alumno salesiano ejemplar y “santito criollo”. El conjunto de biografías ceferinianas que fueron publicadas desde 1930 hasta el año 2000, contienen dos procesos divergentes: aquellas que muestran la de-construcción de su aboriginalidad pero construyen al indígena argentino virtuoso (entre 1930 y 1950); y las que realizan el proceso inverso re- construcción de la aboriginalidad en función del joven santo mapuche (1960-2000). Como bisagra de estos dos momentos las biografías de las décadas del ’70 y el ’80 son las que inician el proceso de re-construcción de la “aboriginalidad” de Ceferino, especialmente las historietas, cuando identifican en los ancestros de Ceferino la “argentinización” de los habitantes originarios. La santidad de Ceferino se cruza inevitablemente con la construcción de la “aboriginalidad”. Mientras las primeras biografías sostienen que la condición indígena debe ser superada para lograr el virtuosismo y la santidad, los textos de la segunda etapa vuelven al “joven mapuche” para enfatizar su santidad en su condición de aborigen.

Corpus documental

1. Textos oficiales

ACEVEDO DÍAZ, Eduardo (1928) **La República Argentina, su escenario, su raza y su riqueza**. Buenos Aires, El Ateneo.

ARENA, Luis (1932) **Nubes diáfanas,** Cuentos de lectura para niños.

ARRIOLA, C. s/f. **Historia de la cultura argentina**, Buenos Aires, Stella.

AZLOR, Clementina y Conde Montero, M. (1942-1943) **Atalaya**, Libro de Lectura para sexto grado, Ilustraciones Yves, Buenos Aires, Kapelusz.

BENAROZ, León (1955) **Alma de América**, 5º grado, Buenos Aires, Kapelusz.

BERDIALES, Germán e INCHAUSPE, Pedro (1959) **Nuevo Mundo**, Lecturas para quinto grado, Buenos Aires, Kapelusz.

BLOMBERG, Héctor (1925) **El Sembrador**, Buenos Aires.

BLOMBERG, Héctor (1925) **Pensamiento**, Libro de Lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Estrada.

BRAÑA de IACOBUCCI, Blanca e IACOBUCCI, Guillermo (1958) **Fuentes de vida***,* Libro de Lectura para sexto grado, Buenos Aires. Kapelusz, 1era edición 1937

CALDERARO, José (1927) **Las horas emotivas**, Libro de lectura para 5 y 6 grado, Cabaut editores, Buenos Aires.

CÁNEPA, Carlos (1912) **La Historia Argentina. Desde el descubrimiento hasta nuestros días***,* Cabaut editores, Buenos Aires.

CARBIA, Rómulo (1912) **Manual de Historia de la Civilización argentina**, Buenos Aires, UBA.

CAPDEVILLA, Arturo y García Belloso, Julián (1937) **Nueva Jornada**, Libro de Lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Kapelusz.

CAPDEVILLA, Arturo y García Belloso, Julián (1960) **Ruta gloriosa***,* Libro de lectura para cuarto grado, Kapelusz, 1era edición 1957.

CASTILLO, José (dir) (1939) **Revista de Instrucción Primaria**, La Plata, Nº 805 y 806.

DAGNINO PASTORE, Lorenzo (1940) **Geografía para IV año**, Crespillo, Buenos Aires.

DATUGUE, María (1953) **El tambor de Tacuarí**, Tercer grado, Buenos Aires, Lasserre.

DARNET de FERREIRA, Ana Julia (1957) **República**, Libro de lectura para sexto grado, Buenos Aires, Estrada.

DAVEL de DEAMBROSI, Rosalía (1951) **Aleteos***,* Segundo libro de lectura, Buenos Aires, Estrada.

Enciclopedia Escolar (1940) T II, Para los grados 4º,5º,6º de las escuelas primaria, Buenos Aires, Atlántida.

ESTRELLA GUTIERREZ, Fermín (1942) **Días de Infancia**, Libro de Lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Kapelusz.

FELCE, Emma (1955), **Mi patria y el mundo,** Libro de lectura para sexto grado, Buenos Aires, Kapelusz.

GARCÍA, Luisa (1953/55) **Patria Justa,** Libro de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Kapelusz.

GÓMEZ, Miguel Ángel (1942-1951) **Alma y Belleza**, Libro de lectura para sexto grado, Buenos Aires, Kapelusz.

GROSSO, Juan Bautista (1957), **Amapola,** Libro de lectura para primer grado superior, Buenos Aires, Kapelusz.

JORDÁN, Sofía (1945-55) **Mi escuelita Blanca**, 2º grado, Lasserre.

Historia Argentina de los niños en cuadros (1910) Edición del centenario 25 de mayo de 1910, Buenos Aires, Lajouane.

IACOBUCCI, B e IACOBUCCI, G. (1937/1956), **Fuentes de vida. Libro de lectura para 6 grado**, Buenos Aires, Kapelusz.

La Obra. Revista de Educación. Nº 395 1943.

La Obra. Revista de Educación Nª 445. 1946.

LEVENE, Ricardo. (1950) **Lecciones de Historia Argentina**. T II, 21º ed. Buenos Aires, Lajouane.

LÓPEZ de NELSON, Ernestina (1916) **Nuestra Tierra**, Libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Coni.

MAIMÓ, Dora (1942) **Delantales blancos**, Libro de lectura para segundo grado, Buenos Aires, Sastre.

NEWTON, Jorge (1947) **La Nación Argentina**, Buenos Aires, Remanso.

Manual Estrada (1945-55) II grado, Buenos Aires.

Manual Estrada (1955) III grado, Buenos Aires

Manual Estrada (1952) VI grado, Buenos Aires

Manual Estrada (1953) V grado, Buenos Aires.

Panoramas de América. Libro de Lectura para quinto grado. (1960) 1era edición 1942.

PIZZURNO, Carlos. circa 1930. **Lecciones de Historia Argentina**. Buenos Aires, Crespillo.

SÁENZ VALIENTE, José María (1939) **Curso de historia Colonial Americana y especialmente Argentina**. Buenos Aires, Estrada.

RAVIOL, Luis M. (1913) **Compendio de Geografía de América,** Buenos Aires, Cabaut.

TOLOSA, Oscar (1940) **Cielo Azul,** Libro de Lectura. Arai, 3era edición.

2. Textos escolares de la editorial "Obra de Don Bosco"

Compendio de Geografía Universal con la descripción detallada de la República Argentina, s/f, Buenos Aires, Tipografía y Librería del Colegio Pío IX, Quinta edición

DALL'ERA, Carlos (1896) **Brevísima reseña de Historia Patria al alcance de los niños según las bolillas del programa de las escuelas comunes**, Segunda edición, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios.

DALL'ERA, Carlos. s/f. **Brevísima reseña de Historia Patria**. Cuarta edición, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios.

DALL'ERA, Carlos. s/f. Brevísima reseña de Historia Patria. Quinta edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios.

Elementos de Geografía con arreglo al Programa de tercer grado. circa,1900. Buenos Aires. Escuela Tipográfica Salesiana del Colegio Pío IX de Artes y Oficios.

FUCHS, José. circa 1930. **Historia Argentina. Curso elemental**. *Q*uinta edición. Buenos Aires, Librería del Colegio Pío IX,

PEDOTTI, César (1955) **Libro de Lectura para cuarto grado**, Buenos Aires, Don Bosco, Primeras ediciones 1942-43.

Pequeña Geografía con arreglo al Programa de tercer grado (1908) Buenos Aires. Escuela Tipográfica Salesiana del Colegio Pío IX de Artes y Oficios.

TAVELLA, Roberto y DUCCO, Justo (1944) **Historia de la Patria**, Buenos Aires, Escuelas gráficas del Colegio Pío IX.

TAVELLA, Roberto y DUCCO, Justo (1944) **Historia de la Patria**, Buenos Aires, SEI, 7º, ed.

3. Textos biográficos sobre Ceferino Namuncurá

AJMONE, Graciela (1953) **El muchachito de Las Pampas**, Ilustraciones de Amado Armas. Buenos Aires, Don Bosco.

ARMAS, Amado (1965) **Ceferino Namuncurá. El pequeño gran cacique patagónico**, Buenos Aires, Obra de Don Bosco en la Patagonia.

ARMAS, Amado. s/f. **El pequeño gran cacique patagónico,** Folleto ilustrado en historietas.

BARASICH, Emilio (1986) **Mensajes de un joven mapuche. Enseñanzas que nos deja Ceferino a través del testimonio de su vida**, Bahía Blanca, Editorial del Sur.

BELLO, Manuel (1944) **¿Santito criollo?**, Buenos Aires, Escuelas Profesionales del Hogar de Huérfanos.

BOSCO, Teresio (1975) **Ceferino Namuncurá**, Buenos Aires, Institución salesiana.

CASSOL, Bibiana (2005) **Creciendo con Ceferino. Educación en los valores para niños en edad escolar**, Bahía Blanca.

Ceferino Namuncurá, su vida en anécdotas (1964) Buenos Aires, Talleres gráficos Pío IX, 1ed. 1955.

ENTRAIGAS, Raúl (1974) **El mancebo de la tierra**, Buenos Aires, ISAG.

ETCHEMENDI, Blanca (1966) **Era un indiecito Ceferino. (Historias para niños***)*, Central, Córdoba.

Exalumno del Colegio Pío IX "San Carlos". s/f. **Ceferino M. Namuncurá. Lirio de las Pampas patagónicas**, Buenos Aires, Centro de Propaganda Pro-Ceferino.

GIACOMINI, Pedro (1955) **Ceferino Namuncurá. Anécdotas y gracias**, Lecturas católicas. Buenos Aires, Don Bosco.

GÁLVEZ, Manuel (1967) **El santito de la Toldería. La vida perfecta de Ceferino Namuncurá**, y Poblet, 2 edición, (1947)

NOCETI, Ricardo (2000) **La Sangre de la tierra. Para una nueva visión de Ceferino Namuncurá**, Rosario. Didascalia.

NOCETI, Ricardo (2004) **En la huella del Evangelio, vida breve de Ceferino Namuncurá**, Buenos Aires, Ceferino Misionero.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1942) **El buen Ceferino. Cuadros y episodios narrados a Jorgito con ilustraciones**, Buenos Aires, Escuela de Artes y Oficios. Hogar de Ancianos. Segunda edición 1945.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1943) **Vida y virtudes de Ceferino Namuncurá**, Buenos Aires, Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Huérfanos.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1949) **Vida y virtudes de Ceferino Namuncurá**, Bahía Blanca, Escuela de Artes y Oficios "Nuestra Señora de La Piedad".

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1940) **Ceferino Namuncurá. Lirio de la Patagonia**, Rasgos de la fisonomía moral de Ceferino Namuncurá.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1948) **Ceferino Namuncurá. Lirio de la Patagonia**, Buenos Aires, Editorial Ceferino.

PEDEMONTE, Luis. sdb. s/f. **Ceferino Namuncurá. Lirio de la Patagonia**, Buenos Aires, Editorial Ceferino, Bahía Blanca, Tipografía del Colegio de La Piedad.

PEDEMONTE, Luis. sdb s/f. **Ceferino Namuncurá. Lirio de la Patagonia**, Bahía Blanca, Tipografía del Colegio de La Piedad Tapa ilustrada.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1945) **Una gloria argentina ignorada**. **Exponente de una raza aborigen. Un modelo para los niños**. 2° edición. Buenos Aires, Talleres gráficos de la Escuela de Artes y Oficios del Hogar de Huérfanos.

PEDEMONTE, Luis. sdb. s/f. **Víctima de amor**. 3° edición. Buenos Aires, Institución Salesiana, Ilustraciones de Amado Armas.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1951) **Ceferino Namuncurá. Testimonios**. Segunda Serie. Buenos Aires, Escuelas Gráficas Pío IX.

PEDEMONTE, Luis. sdb. (1949) **Cartas y escritos de Ceferino Namuncurá**, 2°edición. Buenos Aires, Editorial Ceferino.

R.E.M. sdb. (1945) **Ceferino Namuncurá. El lirio de la Pampa. Compendio Biográfico**, Madrid, SEI.

Revista Esquiú. Suplemento. (1980) **Ceferino, líder juvenil**, Buenos Aires.

Revista Patoruzito, (1958) **"Ceferino Namuncurá, el lirio de la Patagonia**", Año XII, Nº 678. Buenos Aires.

S.D.B. (1955) **Ceferino Namuncurá, su vida en anécdotas**, Buenos Aires, Talleres gráficos Pío IX, primera edición, 1964.

De 'salvajes en extinción' a autores de textos escolares. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. c.1880-1930/1987-2007[131]

Teresa Laura Artieda[132]

Laura Rosso[133]

Ileana Ramirez[134]

1. Introducción

Este trabajo aborda dos momentos dentro de la producción de textos escolares en Argentina, el que transcurre entre las dos últimas décadas del siglo XX y las primeras del XX, y el que corresponde a los '80 y la actualidad. Se estructura en cuatro partes. En la primera caracterizamos brevemente los dos momentos; en la segunda, exponemos sintéticamente las representaciones sobre los pueblos indígenas que corresponden a los libros de texto editados en el primer período. En la tercera, nos ocupamos del campo de la producción y la edición de textos para escuelas con población

[131] El presente trabajo es una versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario Internacional de referencia.

[132] Docente titular de Historia de la Educación.Argentina. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Codirectora Proyecto RELEE. Secretaria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

[133] Docente adjunta en Historia de la Educación Infantil. Docente auxiliar en la cátedra Historia General de la Educación, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

[134] Docente auxiliar en la cátedra Historia de la Educación Argentina, Facultad de Humanidades. Becaria de investigación SGCyT Universidad Nacional del Nordeste.

indígena del Chaco, a través de la descripción de un conjunto de factores que atraviesan y configuran dicho campo entre fines del siglo XX y principios del XXI. Nos referimos a las políticas estatales, el financiamiento, las características materiales de los textos, las características propias de la producción, y la figura del indígena como autor. En las conclusiones, desarrollamos determinadas vinculaciones entre los citados períodos. Se incorpora un Anexo con el listado de libros escritos con participación de indígenas y editados entre 1992 y 2007, destinados a la Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco.

2. Escenarios históricos

El trabajo considera dos períodos diferentes, cada uno con una configuración y dinámica particular. ¿Qué los diferencia? ¿Qué los atraviesa? ¿Por qué nos parece importante considerarlos articuladamente?

Los textos escolares del período inicial se escribieron a poco tiempo de finalizadas las campañas militares contra los indígenas en el sur [135] y en el norte, y fueron contemporáneos a su proceso de incorporación a las explotaciones económicas en ingenios y obrajes, reducciones estatales, misiones religiosas y servicio doméstico.[136]

[135] La primera etapa de esta campaña militar contra los indígenas transcurrió entre abril y mayo de 1879; la segunda entre marzo de 1881 y enero de 1885. Ver MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos (2000) **Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina**, Buenos Aires, Emecé, pp. 278ss.

[136] Las ofensivas militares de la década de 1870 fortalecieron la ocupación de las tierras habitadas por los indígenas en el Chaco, privándolos del dominio de ríos y campos de caza y expandiendo las fronteras económicas, lo que creó las condiciones de su proletarización. Las campañas militares de 1884 y 1911 consolidaron tal proceso. Fueron denominadas de pacificación, es decir, de sometimiento pacífico al Estado nacional de los grupos que aún dominaban la región. En

Algunos de los líderes que sobrevivieron a las luchas en el sur fueron trasladados al Museo de La Plata,[137] recién fundado por Francisco Moreno, en razón de que era obligación de los científicos "…mantener para la posteridad la memoria de sus formas culturales, así como el conocimiento de sus características raciales antes de que desaparecieran por obra de la civilización y el mestizaje."[138]

Es decir, esos libros se escribieron cuando todavía resonaban los ecos de las campañas militares y se buscaba destruir la organización social, política y cultural de los diferentes pueblos anulando, por ende, su identidad. Además fueron contemporáneos de matanzas como la que tuvo lugar en zona de la Reducción de Napalpí (1924) en esta provincia.

Por los rasgos que se 'imputaron' a los indígenas y por la ficción histórica que construyeron, sostenemos que los libros escolares fueron uno de los instrumentos de los que se valió el Estado nacional para la "manipulación de identidades"[139] dentro del relato mayor de invención de la nación que se estaba construyendo. Dicho de otro modo, cumplieron un papel preponderante en la "lucha contra la barbarie" la cual, como reza el Himno a Sarmiento, se llevó

TRINCHERO, H. (2000) **Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central**, Buenos Aires, Eudeba; FUSCALDO, L. (1985) "El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco". En LISCHETTI, M. **Antropología**, Buenos Aires, Eudeba

[137] Sus restos fueron guardados en dicho Museo, y la devolución a sus lugares de origen fue una reivindicación de las organizaciones indígenas que data de 1994 para los restos del cacique Icayal al Centro Indio Mapuche Tehuelche, y de 2001 para el cráneo del Cacique Ranquel Mariano Rosas. En QUIJADA, M. (2002a) "De la invisibilización al renacimiento: la cuestión indígena en la Argentina. Siglos XIX al XII. En *Anales del Museo Nacional de Antropología*, pp. 117-152, cf.pp.134.

[138] QUIJADA, M. (2002b) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial? El discurso de las élites intelectuales y su incidencia en los modelos oficiales de tratamiento de la diversidad (El Río de La Plata, siglos XVIII y XIX)." En QUIJADA, M. y BUSTAMANTE, J. (eds.) **Elites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)**, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 251-270, pp.266.

[139] Acerca del concepto de "manipulación de identidades", ver GOROSITO KRAMER, Ana M. (1992) "Identidad étnica y manipulación". En HIDALGO, C. y TAMAGNO, L. **Etnicidad e identidad**, Buenos Aires, CEAL, 143-152.

a cabo utilizando todos los medios al alcance, “la pluma, la espada y la palabra”.

Tanto en el orden internacional como en el nacional y el regional, el escenario de fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI se ha transformado considerablemente con respecto al de cien años atrás. La Constitución Nacional sancionada en 1994 reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas y el derecho a la educación bilingüe intercultural (en adelante EBI), modalidad que evidencia un desarrollo complejo, conflictivo e interesante en la provincia del Chaco. Se desarrolla desde 1987 a partir de la creación de un Programa de Formación de docentes indígenas en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, por mencionar una de las instituciones pioneras en el desarrollo de la EBI. Pocos años después ingresan a los jardines de infantes y escuelas primarias los Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante ADA) egresados de esa institución; posteriormente se forman Maestros Bilingües e Interculturales (en adelante MBI) con el fin de que sean los mismos indígenas, qom, moqoit o wichis, quienes estén a cargo de los grupos de alumnos.

En los últimos años las comunidades demandan escuelas secundarias modalizadas para los jóvenes. Un ejemplo de concreción de esa demanda es el Bachillerato de Adultos Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, en cuyas aulas el Concejo L’qataxaq Nam Qompi[140] transmite la historia, la cultura y la lengua qom iniciando el quiebre de una relación centenaria, jerárquica y de dominación en la que los roles educador (“blanco”)/educando (indígena) no eran intercambiables.

[140] Concejo conformado por organizaciones de comunidades qom de la zona de Pampa del Indio, provincia del Chaco.

En el marco de la EBI, se entiende que las comunidades indígenas en las que se ubican las escuelas son co-responsables de la propuesta educativa, por lo que deben participar activamente en los procesos de investigación y preparación del material didáctico. Consecuentemente, la institución escolar debe alentar la producción de los textos.[141]

Este contexto modifica la dinámica y la configuración de este campo particular de producción de discursos escolares, tanto en relación con los textos para las escuelas en general como para las escuelas bilingües e interculturales en particular. Posiciona a los indígenas de manera diferente frente a la producción de los textos, puesto que genera condiciones para un desplazamiento de la posición de objetos de un discurso en cuya configuración no participaban, a la de sujetos con poder para incidir en dicha configuración.

Más allá de las consideraciones específicas para cada período, entendemos que ambos son fases dentro de una historia de relaciones interétnicas de larga duración. La cuestión del poder, y por tanto los conflictos, son inherentes a estas relaciones. Según planteos anteriores, los discursos escolares referentes a los indígenas

> "(y los libros escolares como discurso concreto) participan de las configuraciones discursivas que han ido constituyendo las posiciones de los sujetos indígenas y blancos dentro del espacio de relaciones que conforman (…). Se trata, más allá de analizar….los libros de lectura, de entender el conflicto inherente a los contactos interétnicos

[141] YÁÑEZ COSSIO, C. (1989) **La educación indígena en el área andina**. Quito, Corporación Educativa MACAC, UNESCO/OREALC, segunda ed.

> (…) desde la lucha que se desarrolla en el interior de los discursos,…"[142]

De estos temas se ocupan la tercera parte y el cierre (provisorio) del presente trabajo.

3. *De 'salvajes en extinción'*...[143]

El corpus de fuentes está constituido por libros de lectura escolar editados aproximadamente entre 1880 y 1930. Proporcionan evidencias de los sentidos fundacionales o "matrices de aprendizaje"[144] sobre los pueblos indígenas, que se conformaron en dicho período. En esos sentidos es posible apreciar los intereses políticos y económicos y las interpretaciones científicas a las que hemos aludido en la introducción.

[142] ARTIEDA, T. L. (2006) "Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX". *Educación, lenguaje y sociedad* (vol III, núm.3) Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 59-74, pp. 60.

[143] Otros desarrollos de esta parte, en ARTIEDA, T. y RAMÍREZ, I. (2006) "Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de 'reivindicar la diversidad'"; *Cuadernos de Educación*, año IV, núm.4, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones "María Saleme de Bournichón", Universidad Nacional de Córdoba, pp. 365-380; ARTIEDA, T.L. (2007) "La invención de la identidad nacional a través de los libros de lectura (1880-1930). O de cómo manipular identidades a través del discurso escolar". En AA.VV. **Interfaces metodológicas na História da Educacao,** Fortaleza, UFC Edicoes, pp. 25-36; ARTIEDA, T.; CUCUZZA, R.; LINARES, C. (2007) "La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)". En **Biblioteca Virtual Las identidades nacionales en manuales escolares de Europa y de América Latina, c. 1870-1930** del Proyecto PATRE-MANES-Programa ALFA. En prensa en Biblioteca Virtual página web del Programa Alfa Patre-Manes, sediada en http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/index.html

[144] Parafraseamos a Cecilia Braslavsky, si bien esta autora se refiere a matrices de aprendizaje para explicar los "usos de la historia" en textos de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Sin embargo, consideramos que es una noción que puede transferirse a la "invención escolar del indígena", que según nuestros estudios data del período citado. BRASLAVSKY, C (1993) "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas", Buenos Aires, FLACSO-UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación núm. 133, mimeo. Ver también BRASLAVSKY, C. (1996) "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En CUCUZZA, H.R. **Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación**, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-146.

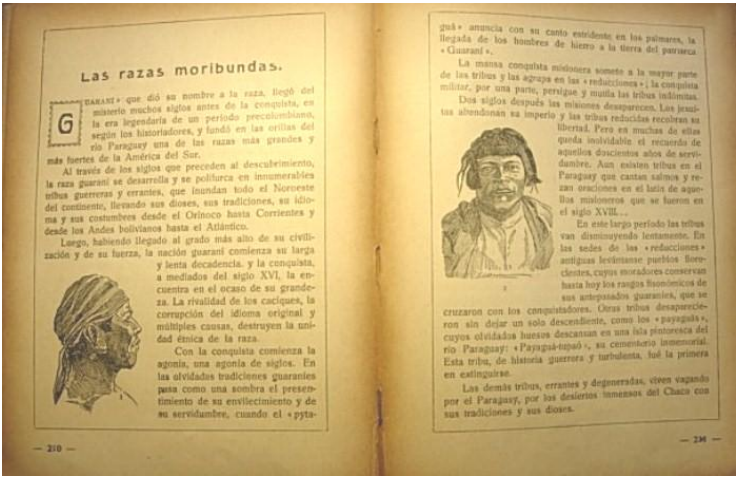
3. 1. El mito de la extinción

Durante más de una centuria el "mito de la extinción" de los indígenas[145] ha sido un componente fundamental del imaginario colectivo de los argentinos, y de su identidad (blancos, europeos, sin 'indios ni negros'). Sostenemos el papel relevante de los libros de lectura editados en el período, también de los que se editaron en décadas posteriores, en la construcción, legitimación y sostenimiento del mito. Para ello dos fueron los argumentos, la conquista con su violencia y enfermedades, y el cumplimiento irreversible de una ley científicamente fundada, esto es, la desaparición de las razas inferiores por debilidad intrínseca y/o contacto con una superior. Títulos como "Las civilizaciones americanas, sus monumentos y su decadencia fatal"[146]; "Las razas moribundas"[147] fueron expresión típica y recurrente. Vale como evidencia un fragmento de esta última que aludía a parcialidades de los guaraníes,

> "La vida que aún les queda no es larga. La lenta agonía que comenzó en 1540 ha de terminar antes de una centuria. Sólo oyen el canto lúgubre del 'guaymingüé' que anuncia en las tolderías miserables que la muerte viene por las selvas a terminar con todo, con sus dolores, con sus peregrinaciones, con su servidumbre, con su miseria…Lo único que les sobrevivirá es su idioma. Este será el monumento más grande a

[145] QUIJADA, M. (2002a) "De la invisibilización al renacimiento…, op.cit. y QUIJADA, M. (2002b) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?"…op.cit.
[146] RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda (1901) **Texto Nacional de Lectura**, Buenos Aires, Cabaut y Cía, p.1 a 9.
[147] BLOMBERG, Héctor P. (1925) **El sembrador. Libro de lectura para tercer grado**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, décimo-sexta edición, pp. 210.

la memoria de la raza muerta: su idioma, hablado sobre sus tumbas.”[148]



Las razas moribundas.

GUARANÍ» que dió su nombre a la raza, llegó del misterio muchos siglos antes de la conquista, en la era legendaria de un período precolombiano, según los historiadores, y fundó en las orillas del río Paraguay una de las razas más grandes y más fuertes de la América del Sur.

Al través de los siglos que preceden al descubrimiento, la raza guaraní se desarrolla y se politurca en innumerables tribus guerreras y errantes, que inundan todo el Noroeste del continente, llevando sus dioses, sus tradiciones, su idioma y sus costumbres desde el Orinoco hasta Corrientes y desde los Andes bolivianos hasta el Atlántico.

Luego, habiendo llegado al grado más alto de su civilización y de su fuerza, la nación guaraní comienza su larga y lenta decadencia, y la conquista, a mediados del siglo XVI, la encuentra en el ocaso de su grandeza. La rivalidad de los caciques, la corrupción del idioma original y múltiples causas, destruyen la unidad étnica de la raza.

Con la conquista comienza la agonía, una agonía de siglos. En las olvidadas tradiciones guaraníes pasa como una sombra el presentimiento de su envilecimiento y de su servidumbre, cuando el «pytaguá» anuncia con su canto estridente en los palmares, la llegada de los hombres de hierro a la tierra del paraíso «Guaraní».

La marea conquista misionera somete a la mayor parte de las tribus y las agrupa en las «reducciones»; la conquista militar, por una parte, persigue y mutila las tribus indómitas.

Dos siglos después las misiones desaparecen. Los jesuítas abandonan su imperio y las tribus reducidas recobran su libertad. Pero en muchas de ellas queda inolvidable el recuerdo de aquellos doscientos años de servidumbre. Aun existen tribus en el Paraguay que cantan salmos y rezan oraciones en el latín de aquellos misioneros que se fueron en el siglo XVIII...

En este largo período las tribus van disminuyendo lentamente. En los sedes de las «reducciones» antiguas levántanse pueblos florecientes, cuyos moradores conservan hasta hoy los rasgos fisonómicos de sus antepasados guaraníes, que se cruzaron con los conquistadores. Otras tribus desaparecieron sin dejar un solo descendiente, como los «payaguás», cuyos olvidados huesos descansan en una isla pintoresca del río Paraguay: «Payaguá-tapé», su cementerio inmemorial. Esta tribu, de historia guerrera y turbulenta, fué la primera en extinguirse.

Los demás tribus, errantes y degeneradas, viven vagando por el Paraguay, por los desiertos inmensos del Chaco con sus tradiciones y sus dioses.

— 210 —

— 236 —

BLOMBERG, Héctor P. (1925) **El sembrador. Libro de lectura para tercer grado**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, décimo-sexta edición

Hay otro argumento que colabora en el mito, y es el de no reconocerlos en la línea genealógica. No se los niega, simplemente se los ignora.

“Los hijos de los primeros pobladores eran españoles pero por haber nacido en estas tierras recibían el nombre de *criollos.* De ahí que, como descendientes de esos criollos, podamos decir,

[148] Ibid., pp. 212. Vid. “En los bosques de la tierra del fuego habita todavía una raza de indios que, como los demás del continente va desapareciendo poco a poco. Se los conoce con el nombre de onas. En general,…son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva.” Cf. LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni, pp. 339. En una versión discursiva equivalente, OUTON, Rogelio (1925) **Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado**, Buenos Aires, Kapelusz, 10 ed.

> con la más perfecta exactitud, que nuestros abuelos o antepasados fueron españoles."[149]

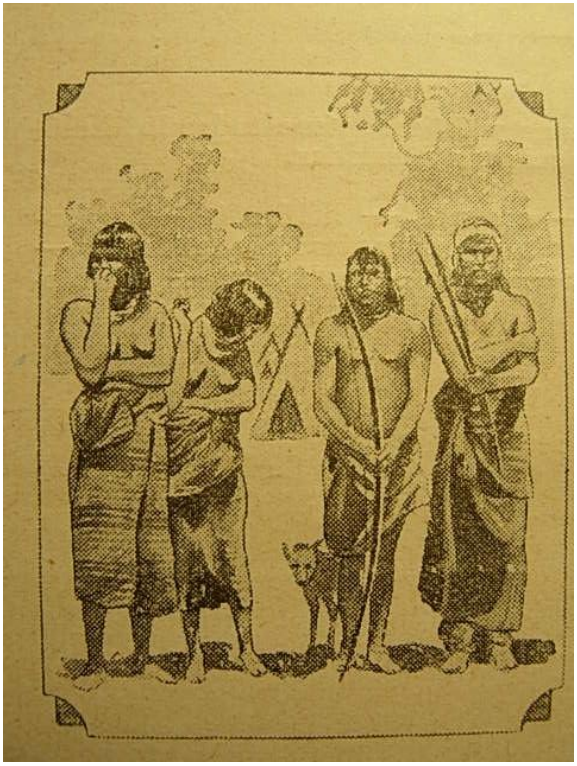
Ninguna alusión al mestizaje, a los hijos de españoles e indígenas, de criollos e indígenas. Una clara invención del origen, una tácita negación del origen; y la certeza de haber ingresado a la historia de la mano exclusiva de Europa. Según Mónica Quijada,

> "…, si hubo una propuesta de la élite intelectual que tuvo un éxito extraordinario y llegó a permear el inconsciente colectivo hasta formar parte indisoluble del proceso identitario nacional, esa fue la tan breve como exitosa frase de Alberdi: *´el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil'*." [150]

Es la única mención a los indígenas a lo largo de una obra célebre por su incidencia en la Constitución de 1853 y desarrollos posteriores, editada en 1852.[151] Si para esta autora la idea de Juan Bautista Alberdi jugó un papel fundamental en la negación sistemática de la presencia pasada y presente de los indígenas en la población argentina y en sus procesos de construcción nacional, *se nos hace difícil pensar en su éxito para incidir en el inconciente colectivo de los argentinos sin este tipo de discurso en las escuelas*. El papel del libro como medio de difusión ideológica del Estado, su llegada a un público masivo y cautivo y a un potencial sujeto lector

[149] LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**, op.cit., pp. 27.
[150] QUIJADA, M. (2002b) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?"…op.cit., pp. 268
[151] ALBERDI, J. B. **Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina**.

ampliado (adultos, familia del escolar),[152] los hizo un instrumento inmejorable del manto de invisibilidad con el que el *sentido común* de los argentinos cubriera a estos pueblos.



OUTON, Rogelio (1925) **Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado**, Buenos Aires, Kapelusz

[152] "La extensión del libro de lectura hacia el resto del grupo familiar, además de ser tomada en cuenta por autores y editores, lo fue por el Estado. El Consejo Nacional de Educación lo declara explícitamente: 'Lo cierto es que no existe una reglamentación ni una definición precisa en cuanto al contenido educativo e instructivo de los textos, no obstante ser ellos el vehículo más eficaz en ambos sentidos pues su acción, no hay que olvidarlo, trasciende de la escuela, es permanente, llega al hogar y alcanza en éste a la familia del niño'." Consejo Nacional de Educación (1941), cit. en LINARES, M.C. (2002) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)", en CUCUZZA, H.R. (dir) y PINEAU, P. (dir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLU, pp. 177-212.

Si bien no profundizamos en las ilustraciones, cabe señalar que las tiendas que están detrás de las figuras de los indígenas corresponden a los siux de Estados Unidos, no a viviendas de pueblos indígenas de Argentina. No es éste el único caso en el que se observan imágenes correspondientes a pueblos de Estados Unidos para "ilustrar" lecturas sobre etnias que habitan en este país.[153]

3.2. El derecho a la propiedad de "nuestra tierra"

'Nuestra' identidad se dibuja por oposición, y la propiedad de la tierra es una cuestión fundamental en ese proceso.

> "Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente a otro; en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino *salvajes.* Tales eran los *indígenas* o primitivos pobladores de *nuestra tierra*. "[154]

Los juristas de la corona española consideraban legal la apropiación de las tierras por parte de España sin solicitar el permiso de sus habitantes originarios, porque sostenían el derecho de soberanía sobre el territorio conquistado. En el siglo XVIII todos los territorios

[153] Agradecemos a Lecko Zamora, del pueblo wichi, la digitalización de libros de lectura de este período, así como sus observaciones que nos permitieron conocer características de las imágenes.
[154] LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni, pp. 32. Destacado en el original.

hasta el extremo meridional eran considerados 'tierras realengas'.[155] ¿Cuál es la versión escolarizada de este derecho real?

> "Estas fundaciones (de pueblos y ciudades) fueron hechas por españoles y a nombre de los soberanos de España, por lo cual, *y con toda justicia*, ésta las consideraba de su pertenencia."[156]

En la etapa posterior a la independencia, se interpretaba haber heredado el derecho de soberanía de la corona española, tema que no descuidó el libro de lectura que citamos. Pero su autora argumentaba derechos de propiedad de los criollos que se adquirían por la condición de nativos y de 'civilizados'. Esta doble condición inhabilitaba a los indígenas, que cumplían con la primera.[157]

> "…las poblaciones crecían en vez de disminuir. Sus habitantes se negaban a dejar la tierra en que habían nacido o conquistado al precio de tantos sacrificios. Los criollos creían, y con razón, tener derecho a vivir en el país de su nacimiento, y que, no siendo civilizados, los indios debían cederles su lugar."[158]

[155] QUIJADA, M. (2002a) "De la invisibilización al renacimiento"…, op.cit., pp. 254.
[156] Ibid., pp. 27. El destacado es nuestro.
[157] Respecto de la condición de nativos de los indígenas y los derechos consiguientes en Argentina, ver QUIJADA, M. (2002b) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?"…, op.cit.
[158] LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**…, op.cit., pp.34.

— 32 —

LOS PRIMITIVOS DUEÑOS DE NUESTRA TIERRA

A la par de los tehuelches de que hablaba el tío Lucio a su sobrina, muchísimas otras *tribus* indígenas habitaban el vasto territorio conocido hoy con el nombre de República Argentina, cuando llegaron a él los conquistadores españoles. Los individuos que formaban esas tribus no tenían la piel blanca sino cobriza, hablaban una lengua que sólo ellos entendían, andaban semidesnudos, se pintaban el cuerpo y la cara con colores chillones, adornaban sus lacios cabellos con plumas y sus cuellos con numerosos collares de conchillas, dientes de animales y piedrecitas de colores.

Pero lo que más los diferenciaba de los españoles era su absoluta falta de instrucción: no sabían leer ni escribir, y por consiguiente de nada les servía la *inteligencia* que todo ser humano posee; no conocían más trabajo que el de cazar o pescar animales para el propio sustento. Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente a otro; en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino *salvajes*. Tales eran los *indígenas* o primitivos pobladores de *nuestra tierra*.

Los españoles se sorprendieron mucho en presencia de tales individuos, de los que no tenían la más remota noticia y cuyo lenguaje no entendían, tomando por amenazas sus gestos y movimientos vivos de salvajes.

Al principio los indígenas fueron buenos con los españoles y los respetaron, creyéndolos seres superiores a causa de su tez blanca; pero más adelante, sea porque los españoles no los trataran bien, sea porque los indios comprendieran que aquéllos iban a apoderarse de sus tierras, cosa que no les convenía, el hecho es que empezaron a atacarlos.

— 33 —

A menudo caían *tribus* enteras sobre las poblaciones españolas, mataban a los hombres, incendiaban las casas y se llevaban a las mujeres y niños, a quienes guardaban como esclavos en sus tolderías.

Esos pobres esclavos blancos o *cautivos*, como se les llamaba, lograban escapar algunas veces, pero muchos morían en tal intento a manos de los indígenas, o de fatiga y hambre, pues debían recorrer a pie grandes distancias.

Por lo dicho, ya pueden imaginar ustedes cuán grande sería el temor de los primeros pobladores españoles de nuestra tierra, que vivían temblando ante la posibilidad de ser víctimas de un *malón* (llamábase así al ataque llevado por los indios a un pueblo o a una casa).

La flecha es arma terrible en manos de los indios.

Como los indios eran habilísimos jinetes, llegaban de improviso, antes de que la gente tuviera tiempo de huir, y cuando no conseguían matarla, los asaltantes se contentaban con llevarse cuanto encontraban en la casa y prender fuego a ésta.

LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni

3.3. Las versiones sobre la conquista

Se encuentran diferentes versiones. Una de ellas la presentaba como el hecho más importante de la historia, que nos permitió ingresar al mundo de la civilización; la manera sacrificada y heroica de fundar la mayoría de los pueblos y ciudades de Argentina.[159] En esta versión los conquistadores fueron "hombres ilustres", "varones preclaros".[160]

[159] Ibid., pp.34.
[160] GONZÁLEZ, J. V. (1906) **Patria**, Buenos Aires, Cabaut y Cía edit., Librería del Colegio, pp. 181.

> "…como quiera que se mire el hecho de la conquista, población y colonización españolas, hay algo grandioso que surge del conjunto por encima de toda cuestión de detalle,…: es el heroísmo, la constancia, la indómita voluntad con que emprendieron y llevaron a cabo el sometimiento de todo el país, guerreando constantemente de uno a otro extremo, …, dejando en todas partes ciudades y colonias, desentrañando tesoros y entregándolos a la explotación, descubriendo ríos, selvas, lagos, puertos y caminos para dar vida comercial y abrir el intercambio de las colonias entre sí y con la metrópoli."[161]

En una versión contrapuesta se afirmaba que la conquista significó la destrucción, el exterminio, la esclavitud, el sufrimiento y la desesperanza, a mano de "nombres funestos, hombres brutales".

> "(Hernán Cortés) No fundó nada, porque era el tipo genuino de una raza brutalmente conquistadora; destruyó, asoló, transformó, y satisfecho de su obra dijo ¡Esta es mi gloria!". "Francisco Pizarro fue una calamidad para el Tahuantinsuyu, y su patria no ha de vanagloriarse de haber poseído ese guerrero. Fue el héroe de las guerras bárbaras, el héroe sombrío que exterminó una raza, sin piedad, fría y cruelmente. Estos nombres que pasan a la historia, rodeados de una aureola sangrienta, no conservan otra inmortalidad que la de una gloria vana, y son tan funestos, que al repetirlos vibra el eco de las maldiciones pasadas."[162]

[161] Ibid., pp. 181.
[162] RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op.cit, pp.81 y 82.

La misma versión que define negativamente a los conquistadores dice que otra habría sido la historia si se hubiera permitido que los misioneros continuaran con su obra de evangelización.

> "Los misioneros que vinieron tras las huellas de Colón cristianizaron la América, y fue gran lástima que la espada y la codicia de los conquistadores no les dejara llevar a cabo completamente su gran obra evangélica. Los pobres indios de América quedaron esclavizados y destruidos de una manera inicua; aun quedan algunos en nuestro inmenso continente; pero, ¡cuán embrutecidos por el alcohol y los vicios, o cuan enfurecidos por la constante agresión hostil de los dominadores de su tierra!"[163]

Esta es una postura que se encuentra con frecuencia en los textos y que opone la violencia física del conquistador a la tarea 'pacífica' de evangelización de los misioneros. Parafraseando a Julia Varela, diríamos que en los primeros siglos de la irrupción eurooccidental en América se pasó de la crueldad de los conquistadores a la "guerra dulce" de los evangelizadores.

También se han encontrado lecturas que narran episodios de resistencia de los indígenas:

[163] FRAGUEIRO, Rafael (comp.) (1907) **La niña argentina. Serie primera: lecturas instructivas para niñas**, Buenos Aires, 3ª ed. pp. 28.

> "Los indios defendieron heroicamente su libertad. Mucho trabajo costó a los españoles someterlos, y si lo consiguieron al fin fue por contar éstos con mejores medios para la lucha."[164]

Sigue la misma lectura con la descripción de la dignidad y las formas extremas de resistencia de líderes y pueblos, así como la complejidad de las divisiones internas y las traiciones.

> "El viejo cacique… comprendió que el fin de su raza se acercaba. … miró a su pueblo, y sus ojos tropezaron con otros llenos de lágrimas de mujeres y niños, con rostros demudados de heridos y moribundos, con cuerpos destrozados…. Siguió mirando, ¡oh rabia! ¡la obscura muchedumbre de otros calchaquíes, los tolombones y pacciocas, otrora aliados y hoy sus enemigos! El viejo Curaca de Hualfín… con paso tranquilo, subió al peñasco más alto, levantó los brazos al cielo, paseó de nuevo su mirada por el ancho valle,…y como invitando al cóndor que lo seguía, sacudió la blanca cabellera, envolvióse en su negro manto, volvió á mirar al cielo y se precipitó al abismo. ¡El cóndor lo siguió!... y allá en el fondo de la quebrada, al clavarle el pico en el corazón, cubrióle el cuerpo con sus grandes alas abiertas como un sudario glorioso."[165]

También son frecuentes las lecturas acerca del papel de Bartolomé de las Casas en la defensa de los indígenas. Algunas incluyen fragmentos de *Breve relación sobre la destrucción de las Indias*.

[164] OLIVER, Florián (1934) **La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado**, Buenos Aires, Rodolfo Isely, p.22.
[165] RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op. cit. pp.100-101.

> "Entonces empezó su medio siglo de pelea para que los indios no fuesen esclavos; de peleas en las Américas, de pelea en Madrid; de pelea con el Rey mismo; contra España toda, el sólo, de pelea.
> '…porque la maldad no se cura sino con decirla y hay mucha maldad que decir, y la estoy poniendo donde no la pueda negar nadie, en latín y en castellano'." [166]

3.4. La admisión del sufrimiento

Sin pretender un análisis exhaustivo para esta presentación, señalamos la existencia de lecturas donde se expresa sensibilidad respecto de la historia de sufrimiento de los pueblos indígenas. Por ejemplo,

> "Todavía quedan muchos indios en la tierra argentina… Son hombres humildes y olvidados, perseguidos algunas veces por malos hombres blancos que les quitan sus tierras y hasta sus caballos y cueros.
> ¡Pobres indios! Ellos también viven y sufren. Ellos también ayudan de un modo humilde a formar la patria en los bosques, en los campos, en los valles.
> Tienen hogares; hijos que no pueden ir a la escuela.
> Son argentinos. Son hermanos de los hombres buenos y justos de la República Argentina."[167]

[166] FRANCO, B. y RODRIGUEZ, Cesáreo (1930) **Elevación**, Buenos Aires, editorial Independencia, pp.181-182. Entre otros, ver también LAMADRID, E. (1894) **Nociones Prácticas de Moral**. ed. correg. y aum. Buenos Aires, editorial Lajouane.

Con todo, preferimos ser cautas a la hora de interpretar este tipo de discursos. El mismo autor que recoge el sufrimiento, Héctor P. Blomberg, es el que pronostica la extinción de los guaraníes con la lectura "Las razas moribundas", según hicimos referencia en páginas anteriores. Interesa además agregar que los dos libros tienen prácticamente la misma fecha de edición,[168] por lo que no parece apropiado pensar que la diferencia de posturas obedece a la evolución del pensamiento del citado autor.

Versiones equivalentes respecto del sufrimiento de los mbya-guaraní[169] o descripciones más próximas a la condición de humanidad de los tehuelches,[170] también se encuentran en otros libros del período en estudio. Coexisten con posiciones contrapuestas como las que presentamos en el siguiente apartado.

[167] BLOMBERG, H. P. (1925) **Pensamiento**. Libro de lectura, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, décimo séptima edición. En CUCUZZA, H. R. (2007) **Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)**, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 103.

[168] La lectura "Las razas moribundas" se encuentra en el libro **El sembrador**, ya citado. Consultada la décimo-sexta edición de 1925. La lectura transcripta en este apartado corresponde a la decimo-séptima edición de 1925 del libro **Pensamiento**, citado ut supra. Los dos pertenecen a la misma editorial.

[169] FERNÁNDEZ SIMONIN, Rosa (1920) **El niño argentino. Libro de lectura para cuarto grado**, Buenos Aires, Editorial Crespillo, novena edición correg. y ampliada.

[170] LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**, op.cit.

— 28 —

EN LOS TOLDOS TEHUELCHES

Cacique tehuelche.

— Dime, tío, ¿es verdad que estuviste entre los indios hace algunos años?

— Es verdad.

— Y ¿no tenías miedo?

— ¿De qué había de tenerlo?

— Pues, como los indios son tan malos...

— ¿Quién te ha dicho semejante cosa?

— He leído que en la época de la conquista de América los indios mataban a los hombres blancos con flechas y bolas de piedra.

— Si los indios mataban a los españoles, es porque éstos procuraban matarlos también; y defenderse es un instinto natural hasta en los animales. Pero hoy ya no se les persigue; los pocos que quedan se han civilizado, y los que no habitan parajes casi desiertos tienen frecuente trato con las poblaciones vecinas.

— Y ¿cómo se llaman los indios entre quienes estuviste?

— Tehuelches.

— ¡Uy! qué nombre tan difícil: Tehuel-ches.

— Si prefieres puedes llamarlos *patagones*, nombre que les daban los españoles y del que proviene el de *Patagonia*, con que se conoce toda la parte sur de nuestro territorio, donde vivieron y viven aún los pocos sobrevivientes.

— 29 —

— ¿Tenían pueblos como los nuestros?

— No, mi hijita, tenían toldos.

— ¿Para resguardarse del sol?

— ¡Ja, ja! ¡Está buena tu pregunta! ¡Mucho se les importa del sol a esos buenos tehuelches de color cobrizo que pasan su vida al aire libre de las pampas!

Toldo tehuelche.

Y ¿entonces?

— *Toldo* llaman a la choza en que viven, y *toldería* a la población formada por unos cuantos toldos. En uno de ellos es donde pasé dos días, cuando un fuerte temporal me obligó a interrumpir mi viaje. Suerte grande fué para mí dar con aquel toldo, pues de lo contrario no sé lo que hubiera hecho, faltándome hasta el abrigo de un árbol.

— Y ¿es divertido vivir en un toldo? tío.

3.5. Una semblanza sobre el Chaco

A pesar de lo extenso de la cita, nos permitimos transcribir una lectura que ejemplifica el modo en que se describía en determinados libros a los pueblos indígenas que habitaban esta región.

> "Los habitantes de Corrientes y del Paraguay dan el nombre de Guaycurúes a los indios que habitan entre el delta del Pilcomayo, y la confluencia del Paraguay con el Paraná.
>
> Los Guaycurúes hacen con bastante frecuencia irrupciones en los establecimientos limítrofes, siempre acompañadas de sangre y luto. Acostumbran ralearse los cabellos, pelarse las cejas y los párpados, agujerearse las orejas, las narices y los labios para introducir en ellos cuerpos extraños.

> Los Matacos viven en las comarcas que baña el Bermejo superior y medio: son de estatura baja, retacones, de cara tártara, nariz chata, ojos largos, taimados, cobardes, haraganes, de entendimiento obtuso, ladrones por instinto y vengativos. Todos los trabajos agobian a las mujeres, que son verdaderas esclavas.
>
> Los Lenguas se cortan el pelo en la mitad de a frente y a los lados, y en los agujeros de las orejas introducen piezas de madera de diámetros cada vez mayor, de modo que las orejas se estiran más y más y caen casi sobre los hombros. Se hacen un tajo especial en el labio inferior e introducen un semicírculo de madera. A la muerte de un individuo de la tribu, todos cambian sus nombres, porque dicen que la muerte habiéndolos visitado se ha llevado la lista de los nombres de todos los sobrevivientes, para matarlos a su vuelta, y con ese ardid la pícara no sabrá ya a qué atenerse.
>
> Los Tobas son nómades, porque tan pronto se los halla en el alto Pilcomayo como a orillas del Paraná, frente a Corrientes, donde suelen ir a trabajar. Con los amigos parecen honestos, fieles y generosos; pero con sus enemigos son sumamente crueles. ¡Lo difícil es saber lo que entienden por amigos y enemigos cuando el interés los estimula!" [171]

En discursos como el que se reproduce, sus autores se arrogaron el privilegio de ubicar a los diferentes pueblos indígenas en el lugar del 'otro' contrapuesto, del otro 'fuente de todo mal'.[172] Y una fuente de

[171] FERREYRA, Andrés (1920) **Aventuras de un niño: Libro segundo**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, vigésimo primera edición, pp. 171 y 172.

[172] DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001) "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación". En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (eds.) **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia**, Barcelona, Alertes, pp. 185-212.

esa índole se convierte, o se intenta eliminar. Fueron las tareas a las que se dedicaron, en el plano físico y simbólico, distintos grupos del aparato estatal de la época.

Las versiones que contribuyeron al mito de la extinción y que además produjeron una invención del indígena como buen o mal salvaje, fueron las que predominaron en los libros de lectura de las décadas posteriores a 1930 y hasta avanzados los '80. Los nuevos escenarios políticos, culturales y económicos a los que aludimos antes, se expresaron en los libros entre fines del siglo XX y la actualidad. De ese modo, en los libros de lectura coexisten residuos más o menos explícitos de estas versiones centenarias; formas renovadas de discursos etnocentristas; y enunciados claramente inscriptos en el reconocimiento de los conflictos interétnicos de la historia argentina y de la riqueza de la interculturalidad.[173]

4. *… A autores de textos* [174]

En esta parte del trabajo nos ocuparemos del campo de la producción y la edición de textos para escuelas con población indígena del Chaco, a través de la descripción de un conjunto de factores que lo atraviesan y configuran. Nos referimos a *las políticas estatales, el financiamiento, las condiciones institucionales, los significados atribuidos por los actores involucrados; las*

[173] ARTIEDA, T.L. y RAMÍREZ, I. (2006) "Posiciones discursivas en conflicto…, op.cit.; ARTIEDA, T.L. (2006). "Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000)". En KAUFMANN, C. (dir.) **Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNER, T. 3, pp. 105-148.

[174] Agradecemos a los estudiantes de la carrera en Ciencias de la Educación, **Yamila Liva** y **Hugo Cañete** por sus aportes a esta parte del trabajo. La primera, su participación en la categorización de las entrevistas y el segundo de los nombrados, la digitalización de textos escolares de la EBI.

características propias de la producción de este tipo de textos: diferencias entre escritura y oralidad, problematización de la idea de autor, tensión entre producción de alcance institucional y producción de alcance provincial.

No pretendemos desarrollar una descripción exhaustiva de los factores mencionados, sino presentar un análisis introductorio basado en un corpus de 23 textos editados para escuelas de la EBI con población qom, wichí y moqoit, producidos para y en el Chaco con participación indígena; entrevistas exploratorias a docentes indígenas qom de escuelas urbanas y suburbanas de Resistencia y al funcionario a cargo, hasta fines de 2007, del Área de Educación Bilingüe e Intercultural del Ministerio provincial. [175]

Guiaron nuestro análisis los siguientes interrogantes:

¿Qué rasgos tiene la política estatal en relación con la producción de textos escolares para la EBI? ¿Cuál es su participación en el financiamiento de las ediciones? ¿Existen otras organizaciones e instituciones que financian la edición de estos textos?, ¿cuáles son y de qué manera participan?

¿Qué características tiene la producción de estos textos?

¿Qué tensiones atraviesan los procesos de elaboración y edición? ¿Quiénes son los autores? ¿De qué temas se ocupan y en qué lenguas se escriben? ¿Cuáles son las características materiales de los textos?

[175] Agradecemos su disposición a Miguel Mazza, Desiderio Lorenzo, Hermigilda Díaz, Rosa Martínez, Ada López y Severiano Zenón. También a Humberto Ojeda, funcionario del Area hasta fines de 2007.

4.1. Acerca de la política estatal para la producción de textos escolares

Las primeras ediciones del corpus en análisis datan de 1992 y la última de 2007.[176] Fueron financiadas por organismos del Estado, fundaciones privadas, congregaciones y organizaciones religiosas. En cuanto al Estado intervinieron los Ministerios de Educación nacional y provincial, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y el Consejo Federal de Inversiones (CFI).[177]

En 1992 y 1994 se editaron los primeros dos títulos destinados a la población qom, financiados por la Fundación Antorchas, en tiradas de 500 y 2.000 ejemplares respectivamente.[178] Estas ediciones no se han reimpreso y, según los testimonios, es muy difícil encontrarlas actualmente en las escuelas. Hacia 1998 y 2002 se publicaron 6 títulos financiados a través del mecanismo de subsidios concursables a través del Plan Social Educativo del Estado nacional[179], cada uno en tiradas de 25 ejemplares promedio. Dada la cantidad de ejemplares impresos, en el primer caso interpretamos que se buscaba asegurar la distribución a todas las escuelas de la

[176] Para todos los ítems de este apartado en los que se hace referencia a los textos editados entre 1992 y 2007, remitimos al detalle que se presenta en el cuadro del Anexo.

[177] Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco (1- soporte CD), Ministerio de Educación de la Nación Argentina (6), fundaciones privadas (7), Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2), Junta Unida de Misiones-JUM (1), Orden mercedaria (5), Consejo Federal de Inversiones (2).

[178] En 1991 se editó lo que tenemos registrado como primer título, pero no lo consideramos dentro del universo en análisis puesto que entre los autores no figuran indígenas sino dos docentes criollas. BUSTAMANTE, Margarita Z de y MARTÍNEZ, Gladis (1991) **Los animales y las plantas que conocieron nuestros abuelos**. Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R.Sáenz Peña, Consejo General de Educación, provincia del Chaco. También estaba destinado a la infancia qom.

[179] Programa especial de compensación social para los transitoriamente excluidos por las políticas económicas neoliberales. Cf. MALLIMACI, F (1996) Demandas sociales emergentes: pobreza y búsqueda de sentido. En: PEÑALVA, S. y ROFMAN, A. (comp.) **Desempleo estructural, pobreza y precariedad**. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 185-210.

provincia con población qom; en el segundo caso las publicaciones se reducían a la población escolar de una institución.

El financiamiento por parte del Ministerio provincial fue prácticamente nulo. En 1995, la Cámara de Diputados de la provincia aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación "estudie la posibilidad de imprimir material bibliográfico necesario para la Educación Aborigen." Se adjuntaba un proyecto pormenorizado de cuatro años de duración y preveía presupuesto y cantidad de ejemplares a editar para dos de las tres etnias que habitan en el Chaco, qom y moqoit. Sin embargo, esta recomendación no se concretó.[180] En el transcurso de los veinte años de existencia de la EBI financió solamente la re-edición de tres relatos compilados en un CD interactivo.[181] Los mismos habían sido publicados antes con el aporte de los Padres de la Orden de la Merced.[182]

El entonces Consejo General de Educación de la provincia intervino aprobando el primero de los textos para los niños qom (1992).[183] No se dispone de información acerca de una intervención equivalente

[180] Res. N° 133 de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco, fechada el 5 de julio de 1995. "Anexo: Elaboración de textos para la educación aborigen. Responsable: Rosalía Figueroa." Agradecemos- a la prof. Figueroa la documentación y la información que nos brindara para el desarrollo de este tema. La citada profesional se desempeñó como lingüista en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Centro de Información para la Modalidad Aborigen, de la localidad de P. R. Sáenz Peña-

[181] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Gobierno de la provincia del Chaco (2007) Prioridades pedagógicas provinciales. **Relatos desde nuestras raíces**. Documento elaborado por el área de Coordinación, Desarrollo y Evaluación Curricular. Área de Educación Aborigen Intercultural.

[182] A.A.V.V. (2006) So Mañec Piguem Le'ec. **El ñandú del cielo**. Versión en Qom y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi, Serie Relatos N° 2; A.A.V.V. (2006) **Aso Taqaq. El chajá**, Versión en Qom y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi; A.A.V.V. (2006) **So huaxayaxa Lachigui'qataq so te'esaq. El zorro sagaz y las abejas**. Versión en Qom y en Castellano, . Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi, Serie Relatos.

[183] Res. N° 3.799 del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, fechada el 10 de diciembre de 1992.

en los restantes, si bien figura el listado de autoridades del gobierno provincial en tres de ellos incluído el CD citado.

Avanzada la década de 1990 se hizo evidente la fragmentación generada por políticas educativas neoliberales. Las condiciones de producción de una de las escuelas de Resistencia resultan ilustrativas de tal fragmentación. El proyecto de edición de la escuela fue parte de un proyecto institucional que concursó por la obtención de un subsidio del Plan Social Educativo antes mencionado. La escuela obtuvo el subsidio para los insumos (papel, tinta, computadora, scanner, impresora) con los que realizaron la publicación, en una cantidad promedio de 25 ejemplares por título. Este caso además, evidencia uno de los efectos de la fragmentación: la concreción de la edición de los libros se da como resultado del esfuerzo individual de los docentes de cada institución.

Desde fines de 1980 (periodo de inicio de la EBI en la provincia) hasta la actualidad no se observa una política estatal que genere condiciones para la edición de libros de texto de alcance amplio para el conjunto de escuelas de cada área indígena en la provincia[184]. Cuando a los docentes tobas se les pregunta quién pone el dinero responden *"ese fue siempre nuestro gran dilema"*. Esta respuesta se reitera en todos los testimonios.

Lo que prima es la iniciativa institucional. Las escuelas se ven forzadas a buscar recursos entre los proyectos de financiamiento generados por el Estado nacional, o a plantear demandas ante organizaciones privadas.

Por otra parte, la política reseñada que limita la edición por instituciones opera como obstáculo para la distribución en otras

[184] Nos referimos a las áreas que se definen en función de las etnias que las habitan, las mismas son: qom, moqoit y wichí.

escuelas de la misma área indígena. Sin embargo, en el caso de los maestros qom entrevistados valoran la posibilidad de intercambio de textos de autoría indígena entre instituciones y grupos, para su uso en el aula. Además entienden que esta práctica permite aumentar sus saberes sobre la cultura propia y un saber-hacer expresado en conocer cómo hacen los textos otros maestros indígenas. No consideran una 'barrera' la diversidad dialectal entre parcialidades. Ante el temor a la homogeneidad que puede generar la escritura en una variedad dialectal ellos plantean que en la interacción con los alumnos se produce la 'adecuación' de los textos, y que la diversidad es una riqueza en lugar de un obstáculo.

Otra evidencia de la fragmentación y de la heterogeneidad de escenarios en que se desarrolla la tarea de los docentes indígenas es el hecho de que en una misma institución se pueden encontrar materiales para un ciclo y no para los demás, en otra para todos los ciclos.

4.2. Características de los textos

Los textos analizados son en su mayoría bilingües, escritos en qom y castellano, en moqoit y castellano, en wichi y castellano. Del total de la muestra dos están escritos sólo en castellano sin que exista una versión en lengua indígena, y tratan sobre temas de la cultura qom.

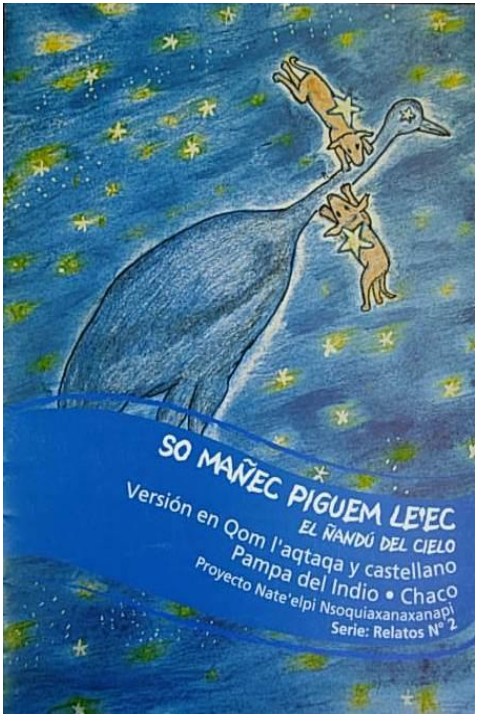
Estos datos nos muestran que los maestros indígenas realizan un significativo esfuerzo por escribir en sus lenguas maternas, por consultar acerca de cómo se escribe y sobre qué escribir. Un análisis riguroso de este sustancial proceso requiere de un estudio

guiado por conceptos provenientes de la etnolinguística, entre otras disciplinas; por lo que no será abordado en este trabajo.

Estos textos no son equiparables en calidad y atractivo con los que conforman el mercado editorial de textos escolares, salvo seis que componen la Serie de Relatos de la cultura qom del Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi, y un título para la lectura y la escritura inicial en castellano y en moqoit. Los títulos que se exceptúan tienen tapas e ilustraciones en color, las tapas son blandas y en su impresión intervienen editoriales. Su edición fue subvencionada por organizaciones privadas; la Serie de Relatos de la cultura qom por los Padres de la Orden de la Merced y el título en moqoit y en castellano por la Fundación Puerto de Palos.

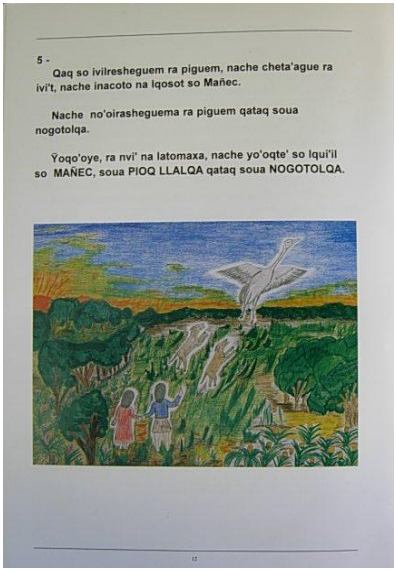
El resto de los títulos está en blanco y negro, las tapas generalmente son de cartulina, la impresión es artesanal. Tres casos son con tapas de cartulina de color. En su mayoría tienen un promedio de quince a veinte páginas. En referencia a la calidad, una docente entrevistada manifestaba,

> "… nosotros queremos que nos editen a ese estilo – refiriéndose a la Serie de Relatos del Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi – porque a los chicos les encanta con colores, es atractivo."



A.A.V.V. **So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo**. Versión en Qom laqtac y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi, Serie Relatos N° 2, 2006.

FIGUEROA, R.- ZACARÍAS, D.- Maestros especiales auxiliares docentes aborígenes, (1992), **Qolaq Innaigaqtega' 1**, Libro de lectura para 1º grado, Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R. Sáenz Peña, Consejo General de Educación (CGE), provincia del Chaco.

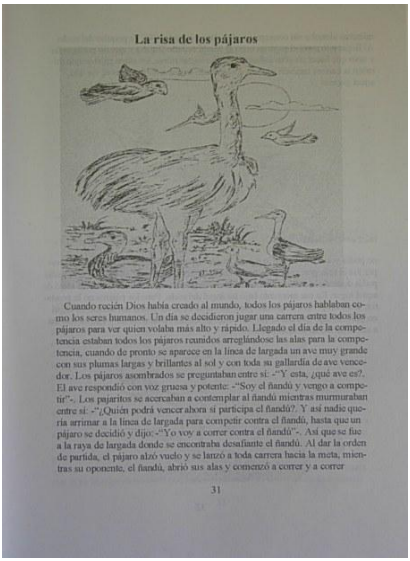


5 -
Qaq so ivilresheguem ra piguem, nache cheta'ague ra ivi't, nache inacoto na lqosot so Mañec.

Nache no'oirasheguema ra piguem qataq soua nogotolqa.

Ÿoqo'oye, ra nvi' na latomaxa, nache yo'oqte' so lquí'il so MAÑEC, soua PIOQ LLALQA qataq soua NOGOTOLQA.

A.A.V.V. **So Mañec**
Piguem Le'ec, op. cit.

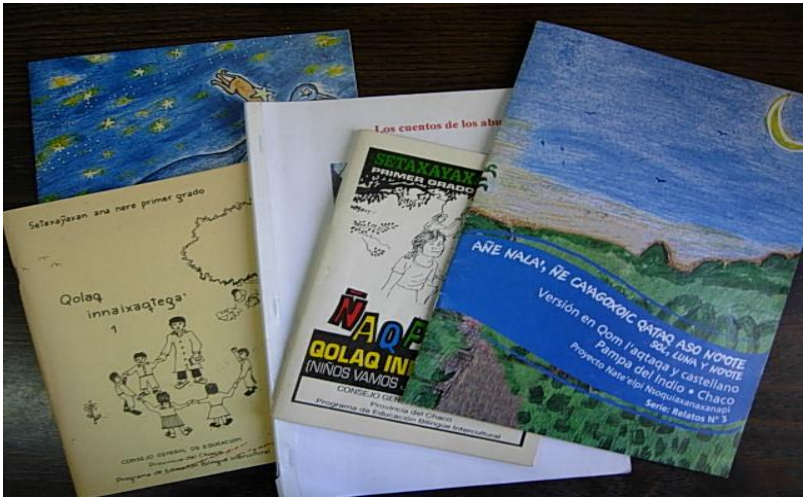


La risa de los pájaros

Cuando recién Dios había creado al mundo, todos los pájaros hablaban como los seres humanos. Un día se decidieron jugar una carrera entre todos los pájaros para ver quien volaba más alto y rápido. Llegado el día de la competencia estaban todos los pájaros reunidos arreglándose las alas para la competencia, cuando de pronto se aparece en la línea de largada un ave muy grande con sus plumas largas y brillantes al sol y con toda su gallardía de ave vencedor. Los pájaros asombrados se preguntaban entre sí: -"Y esta, ¿qué ave es?. El ave respondió con voz gruesa y potente: -"Soy el ñandú y vengo a competir"-. Los pajaritos se acercaban a contemplar al ñandú mientras murmuraban entre sí: -"¿Quién podrá vencer ahora si participa el ñandú?. Y así nadie quería arrimar a la línea de largada para competir contra el ñandú, hasta que un pájaro se decidió y dijo: -"Yo voy a correr contra el ñandú"-. Así que se fue a la raya de largada donde se encontraba desafiante el ñandú. Al dar la orden de partida, el pájaro alzó vuelo y se lanzó a toda carrera hacia la meta, mientras su oponente, el ñandú, abrió sus alas y comenzó a correr y a correr

31

Jardín de infantes 'Niño Mocovi', EGB Nº 418, (1999), **La'qaataxanaxac so qarapirillipi. Los cuentos de los abuelos,** Villa Ángela, provincia de Chaco



Dos textos fueron editados en formato CD interactivo. Uno de ellos reproduce relatos editados dentro de la Serie de Relatos de la cultura Qom ya citada. El otro es una producción del equipo de la Escuela Bilingüe Intercultural “Cacique Pelayo”, y se titula *Ñaqpiolec Qataq Aviaq*. *Los niños y el monte*. Los entrevistados, entre ellos el funcionario a cargo del Área de Educación Intercultural Bilingüe del ministerio de educación provincial en la fecha de edición del primero de los CD mencionados (2007), se refieren a los menores costos de estos formatos, como una ventaja para su edición y circulación. Sin embargo, los docentes sostienen la necesidad de disponer de los libros impresos, porque no tienen computadoras suficientes o actualizadas, y en algunos casos tampoco red eléctrica en condiciones.

4.3. La producción de textos en las instituciones escolares

Como señalamos en la introducción, desde el marco de la EBI la comunidad indígena en la que se ubican las escuelas es definida como co-responsable de la propuesta educativa, y debe participar activamente en los procesos de investigación y preparación del material didáctico. A la vez, la institución escolar en su conjunto debe alentar la producción de estos textos.

En las escuelas estudiadas hemos identificado diversos posicionamientos en relación con la conformación de espacios institucionales destinados a la producción de textos. En un caso, el espacio se comparte con el maestro no-indígena, con él se discuten y analizan los temas a dar; en otro la institución reserva a los maestros indígenas un espacio propio para la investigación con informantes de la comunidad, la consulta, sistematización y edición de materiales. En la primera situación pareciera que el trabajo es compartido con el maestro criollo pero con menos grado de autonomía para el grupo de maestros indígenas; en la segunda se destaca la autonomía pero luego el trabajo institucional es fragmentado, *"los maestros tobas enseñan lo suyo y los no-indígenas lo de ellos"*.

4.4. La autoría[185]

Entendemos que la participación de los indígenas en la producción y edición de textos escolares es un hecho inédito en la historia del libro escolar en Argentina y en el Chaco en particular. Mucho más lo es la figura de los indígenas como autores. Al respecto presentamos datos que consideramos que caracterizan la etapa actual.

Para la elaboración de libros de relatos, cosmovisión, recursos naturales, y otros conocimientos, los docentes indígenas trabajan con materiales que han sido escritos junto con los ancianos de la comunidad. Estos docentes recopilan los relatos, los escriben y los traducen al castellano. En la mayoría de los casos, además realizan las ilustraciones. Docentes criollos o miembros de organizaciones católicas según el caso, figuran como colaboradores en la compaginación, edición y otras actividades auxiliares.

En esos libros, la autoría parece remitirnos a la propiedad comunitaria. El contenido no es creación individual, no se asigna a un individuo determinado, sino que constituye parte de la memoria de la comunidad. Asimismo, la oralidad es la que sostiene el impreso; la palabra de los ancianos es la fuente y la autoridad que los 'escritores' indígenas escuchan, registran y editan. Esto se explica, por ejemplo, en el libro So Mañec Piguem Le'ec.

> "Contó el relato Zulma González, que lo había escuchado de Hipólito Méndez, anciano toba.[186]

[185] Para algunas de las reflexiones que desarrollamos en este punto reconocemos ser deudoras de dos fuentes en particular: por una parte, la lectura de CHARTIER, R. (1996) **El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**, Barcelona, editorial Gedisa; CHARTIER, R. (2000) **Las revoluciones de la cultura escrita**, Barcelona, Gedisa; por otra, los diálogos que intercambiamos con **Lecko A. Zamora**, del pueblo wichi.

Escribió en qom l'aqtac: Miguel García
Tradujo al castellano: Feliciano Gutiérrez
Escribió en la computadora: Feliciano Gutiérrez
Dibujaron: Ester, Juana Silvestre, Zulma Rodríguez y Graciela Díaz.
Coordinaron: Juana Silvestre y Nilda Romero
Corrigieron los originales: Feliciano Gutiérrez y Frank Paul
Compaginó y diagramó: Mercedes Silva
Apoyaron la publicación: Padres de la Orden de la Merced
Diseñó las ilustraciones: Aureliana González."

Respecto de ese libro, dice Aureliana González

> "Tenemos el primer libro para mostrar, el primer libro que salió: So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo. Este relato es uno de los más antiguos del pueblo qom. Fue transmitido de padres a hijos durante miles de años. Este So Mañec Piguem Le'ec y su familia, es un grupo de estrellas que nos ilumina. Así recordamos esa triste historia. Por esta manera (sic) la palabra de los mayores iba pasando, generando conductas de respeto a la vida y de armonía con la naturaleza que son propias de una cultura cazadora, pescadora y recolectora como la nuestra. Por eso podemos

[186] A.A.V.V. **So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo**. Versión en Qom laqtac y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi, Serie Relatos N° 2, 2006. El destacado es nuestro. Menciones equivalentes a la que se transcribe se encuentran en los otros cuatro libros de la misma serie.

> decir que este relato es el mito del origen de la cultura qom." [187]

Los maestros entrevistados se refieren a los ancianos como fuente de autoridad:

> "Los ancianos son nuestros libros… siempre estamos dependiendo de (su) palabra… porque es el que tiene que ver mucho en esto. No es que nosotros hacemos nomás porque queremos, sino porque hay una historia atrás: los libros de cuentos, los libros de cómo empezaron a vivir… todo eso nos han explicado los ancianos…."[188]

Detrás del libro está la originaria práctica de transmisión oral de los conocimientos conservados por los ancianos y el libro, en todo caso, encierra esa palabra viva, y de ella depende.

En los libros de lecto-escritura inicial, la forma de registrar la autoría es diferente, asociada a la creación o propiedad intelectual individual. Figuran como autores los indígenas (en algunos casos docentes y estudiantes de la carrera de formación docente) junto con lingüistas y psicopedagogas no indígenas.

Sin embargo, no en todos los títulos docentes indígenas y docentes criollos se encuentran en lugares equivalentes. Hay dos situaciones, en una los indígenas figuran con sus nombres al igual que los

[187] Tomado de Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Presentación de libros bilingües, quom l'aqtaq y castellano. Serie Relatos. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi. Ver la exposición completa en este libro.

[188] Entrevista a idónea a cargo de la enseñanza de lengua toba, UEP No.30, Barrio Toba, Resistencia, Chaco.

docentes y los lingüistas; en otras aparecen con el genérico: "Auxiliares docentes Wichí" mientras que los docentes criollos están identificados.

Hay títulos de lecto-escritura inicial y de relatos, donde los que aparecen en lugares principales como autores y coordinadores son "la escuela" o los docentes criollos. Los indígenas son mencionados como traductores, ilustradores o recopiladores.

La desigualdad en la forma de mencionar la autoría o los roles auxiliares en que figuran los indígenas se encuentra en los libros para la infancia wichí y para la infancia moqoit.[189] En cambio, en todos los libros para la población Qom hay alguna forma de reconocimiento explícito de la autoría indígena, salvo en el primero de los títulos editados según citamos en 4.1.

A pesar de esto último, entre los docentes qom entrevistados el despojo de la propiedad de los textos es un temor y un peligro al que se refieren de modo recurrente:

> "A veces cuesta mucho publicar porque (en algunos casos) se dejaba de lado de dónde venían los materiales y se hacía dueño otra persona del material hecho por los indígenas. Muchas veces él que produce los materiales quiere que se tenga en cuenta de dónde salen, por quiénes están hechos. En este caso se ha respetado mucho eso con lo de las Madres Cuidadoras (de la Cultura Qom)."[190]

El despojo es de los propios saberes. Los maestros qom expresan sentir temor por el uso que hacen los blancos de los relatos

[189] Estos representan la menor cantidad de títulos (5) sobre el total (23)
[190] Entrevista a Maestro Bilingüe Intercultural de la UEP No.72, Fontana, Chaco.

reconstruidos. La escritura aparece en este caso como una herramienta que puede ser usada para potenciar la expropiación cultural, por su capacidad para fijar y reproducirse de manera incontrolable para los 'conocedores' de aquellos relatos. El investigador maneja la escritura y puede apropiarse de sus saberes, produciéndose un despojo de la tradición oral que se agregaría la histórica expropiación de sus tierras, ríos y vidas.

En relación con este peligro de pérdida, los docentes indígenas parecen encontrarse en una encrucijada de difícil resolución; la necesidad de resguardar la autoría y la memoria, y simultáneamente la necesidad de contar con materiales para la enseñanza (de la lengua, la cultura, la historia). Quizás acceder al conocimiento que implica publicar, y manejarlo para resguardarse, es una vía alternativa para salir de la tensión. También lo sería la posibilidad de acceder al control de la edición de los manuscritos, y disponer de condiciones materiales necesarias para elaborarlos publicarlos.

4.5. Algunos significados atribuidos a los textos por los actores involucrados

Para los docentes qom, el libro de texto aparece como un recurso que garantiza la perdurabilidad de los relatos orales, les asegura contar con material para dar clases, planificar la intervención, sistematizar el material a presentar a los alumnos, y pensar en conformar un 'legado' para las nuevas generaciones.

Disponer de textos en lengua indígena supone la posibilidad de apoyar a los docentes en su intención de conservar la lengua y enseñarla a los niños y jóvenes que corren el riesgo de perderla.

Lo escrito, en tanto soporte de la oralidad y preservación de los conocimientos, aparece como una de las funciones del libro. Sin embargo, la palabra viva no queda encerrada en la rigidez de los caracteres escritos. Al respecto una docente qom nos cuenta:

> "Algunos cuentos (de un texto de Orlando Sánchez *Togueshic L'aqtaxanaxac na qompi*) los uso, pero como sé de memoria ya no ocupo el libro. El otro día vinieron a hacer un documental acá y el señor me decía que lea el libro pero no puedo leer porque yo los cuentos los sé, entonces en vez de leerlos, los actúo."

Lo oral ocupa un lugar importante en la práctica pedagógica de estos maestros, a través de la narración de cuentos, relatos y saberes. Lo escrito resulta un soporte, un recurso del que puede disponer la memoria.

La oralidad y la escritura los pone ante situaciones paradójicas. Por un lado, el predominio de la oralidad en el trabajo pedagógico permite reproducir la forma en que se aprende en las culturas ágrafas (a través de la transmisión y el uso de la memoria) [191] ; sin embargo, la función alfabetizadora de la escuela primaria y los avances de la didáctica de las lenguas demandan la presencia sistemática e intencionada de la escritura en la escena áulica.

Otro de los significados que la escritura adquiere es el siguiente: los textos bilingües en manos de algunos no-indígenas parecen resultar objetos que se 'exhiben' al afuera, como muestra 'palpable' de un

[191] La configuración del espacio escolar condiciona la forma en que esta oralidad se da puesto que funciona como escenario para producir y reproducir las relaciones jerárquicas, intención que no se corresponde necesariamente con la práctica de las narraciones en estas culturas.

trabajo intercultural que en realidad no ocurre en el interior de la institución educativa. Al respecto comenta un maestro indígena:

> "... a mí me da temor cuando viene gente de afuera, (dicen) 'esto es lo que hay, esto y esto...' y después se terminó la fiesta..."

5. Para ir cerrando: *La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos*

Las relaciones entre pueblos indígenas y escuela en Argentina son de naturaleza conflictiva. Las atraviesa la dimensión de poder que está en el origen de las relaciones entre el Estado nacional y estos pueblos. Su génesis se remonta al tiempo fundacional de esa escuela que para los historiadores de la educación argentina se ubica entre 1880 y 1916, tiempo además de constitución del Estado nacional y de la *invención* de la nación.

Dentro de ese marco, las relaciones entre pueblos indígenas y libros de texto son del mismo orden. La nueva "generación de libros de lectura"[192] se produce, edita y circula entre una creciente cantidad de escolares y sus familias, mientras aún resonaban los ecos de las campañas militares de ocupación de los territorios indígenas del norte y el sur, en paralelo a su incorporación a las explotaciones económicas, las reducciones estatales y el servicio doméstico.

Producir discursos sobre los indígenas dentro de la escuela pública en constitución, escribir o seleccionar historias, descripciones,

[192] LINARES, M.C. (2002) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)", en CUCUZZA, H.R. (dir) y PINEAU, P. (dir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLU, pp. 177-212.

poesías, para los libros de lectura, constituyeron **actividades políticas y de formación de subjetividades** desarrolladas en simultáneo a los procesos políticos, militares y económicos mencionados. Estos procesos operaron como condiciones de producción de discursos constituidos en **estrategias de manipulación de identidades**, que se arrogaron el privilegio de ubicarlos en el lugar del 'otro' contrapuesto, del otro 'fuente de todo mal'.

Sin embargo, el planteo sobre las décadas recientes con el que iniciamos el trabajo, consistió en sostener que las transformaciones de contexto modificaron la dinámica y la configuración de este campo particular de producción de discursos escolares, tanto en relación con los textos para las escuelas en general como para las escuelas bilingües e interculturales en particular. Respecto de las escuelas en general, la coexistencia de versiones discursivas diferentes y algunas contrapuestas (que sólo mencionamos en páginas anteriores), estaría evidenciando el cambio. Con relación a la producción para la EBI en el Chaco, lo que pareciera revelar el análisis de esas décadas recientes son las consecuencias específicas de las relaciones de poder y subordinación entre pueblos indígenas y sociedad nacional dominante, en el proceso de producción y edición de textos escolares.

Este marco sociohistórico nos parece ineludible a la hora de analizar e interpretar los datos de que disponemos actualmente. Nos permite pensar en el indígena autor **no como una figura dada sino en gestación**, atravesada por representaciones como las que presentamos en la primera parte y que desvalorizan su cultura y su capacidad de creación, innovación, autoría; y obstaculizan a los no

indígenas pensarlo como autor de ideas, proyectos, manuscritos, libros.

Permite considerar que la autoría indígena podría estar transitando un proceso equivalente al que transcurre con la figura de indígena docente. Esta figura ha sido de difícil aceptación en las escuelas (especialmente al comienzo de la EBI en el Chaco), y ha sufrido adaptaciones, desvirtuaciones o negaciones de modo de insertarse en el sistema sin generar mayores disrupciones ni cuestionamientos.[193]

La dificultad de pensarlo como autor, por tanto desde una visión de autonomía y de autoridad, incide en la reproducción de relaciones en el mejor de los casos paternalistas y en el mantenimiento en lugares subordinados equivalentes al de informante, recopilador, traductor de lo que, en rigor, le es propio: su cultura, su lengua, sus conocimientos sobre sociedad, historia, literatura, ecología, etcétera; y sus formas de organizarlos, transmitirlos y conservarlos.

Ser indígena y autor de libros es una realidad reciente que trae aparejada una serie de cuestiones complejas. El predominio de la oralidad y la memoria como modos de conservar, transmitir y aprender, frente a un ámbito de preeminencia de lo escrito como es la escuela. La necesidad de recrear la propia cultura y la identidad entre los jóvenes y los niños y el papel positivo que podría tener una escuela intercultural bilingüe en esa tarea. El riesgo de pérdida de sus conocimientos por la muerte de sus ancianos, o por el aparente debilitamiento de la transmisión generacional, son tensiones y

[193] ARTIEDA, T. y CURIN, R.A. (1994) "Tester. PROEBI. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio ´92". En *Acompañándonos.* Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, PROEBI, Año III, Nº 2, noviembre, pp. 34-39.

paradojas que tienen un peso muy importante en la aparición de este papel de autoría y en las dificultades y potencialidades que expresa. Registrar todos los saberes de los ancianos y sus consejos, escribir, grabar, desgrabar, filmar, editar, surgen como imperativo a concretar.

Se hace necesaria la familiarización con conocimientos, habilidades y técnicas asociadas a la edición, así como la disponibilidad material y financiera para alcanzar autonomía en la edición. Acceder a una editorial dispuesta a correr con los costos no es tarea sencilla hasta el momento; ya que no son textos de consumo masivo, el público que los necesita no tiene capacidad económica para adquirirlos, no son por tanto redituables.

El Estado provincial es un actor ausente a la hora de la generación de condiciones para la producción y el financiamiento de las ediciones. El hecho de haber aportado sólo con la edición de un CD interactivo, además para relatos editados con anterioridad por una orden de la iglesia católica, es un dato muy significativo para caracterizar su política curricular respecto de la EBI. Sin embargo su intervención podría ser fundamental para nivelar las desigualdades evidentes frente a la existencia de ediciones de alta calidad (de papel, de color, etcétera) del mercado editorial para el conjunto de escuelas 'comunes', que coexisten con lo que, en términos generales, podemos calificar de ediciones pobres para niños indígenas pobres.

Por otra parte, las estrategias implementadas por el Estado nacional de fragmentación y de competencia a la hora de conseguir financiamiento para la edición, y de definir ejemplares sólo para una escuela y una sala o grado, conspiraron entre fines de los 90 y

principios de este siglo contra el rol de intervenir para igualar. Además puso en evidencia valores y prácticas contrapuestos a los propios de las culturas indígenas y la interculturalidad que el Estado manifestaba respetar. Nos referimos por ejemplo a la situación de competencia entre diferentes escuelas para obtener subsidios o la imposibilidad de compartir las producciones entre maestros y alumnos de escuelas diversas del mismo pueblo indígena, temas que nos limitamos a mencionar ya que no ahondamos en el cuerpo del trabajo.

La falta de una decidida política estatal de apoyo a la producción y edición de libros para la EBI en el Chaco, que facilite además condiciones para la autonomía de los indígenas en tanto autores, dejó el tema librado a la iniciativa y esfuerzos individuales y/o institucionales, y al recurso de las fundaciones privadas. A la vez, significó que ese ámbito fuera parcialmente ocupado por organizaciones católicas que desarrollan una participación de larga data en el campo de la educación indígena en el Chaco, sin que tales intervenciones aseguren que todos los niños indígenas escolarizados accedan a los textos escolares.

Los docentes entrevistados coinciden en el destinatario de sus demandas,

> "... la EBI ya es parte del Estado, y...éste tiene que hacerse cargo".

Ante un escenario de tal complejidad y características, pareciera que **el logro de la autonomía, el posicionamiento de los indígenas como autores y su consiguiente reconocimiento como**

autoridad para ocupar ese lugar, tiene una fuerte dependencia de la propia capacidad de autovaloración, de organización y de demanda.

El camino que transcurre entre **el lugar de los indígenas como informantes de sus propios conocimientos** (que los no-indígenas recopilan y editan con la autoridad que les confiere su posición de poder en el campo científico, cultural o educativo, sumado a su familiaridad con los cánones del mundo editorial), **y el lugar de los indígenas como autoridades y autores de lo que les pertenece por derecho incuestionable**, parece largo y costoso. Hay, sin embargo, indicios prometedores que estarían dando cuenta de la movilización de indígenas en ese sentido, y de una conciencia equivalente entre sectores no indígenas.

ANEXO

Textos escolares destinados a la Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco- 1992- 2007

Título	Autores	Idioma	Destinatarios	Datos de edición	Descripción física	Tirada	Financiamiento
QOM							
1- Qolaq Innaigaqtega' 1	Autores: Rosalía Figueroa (lingüista asesora); David Zacarías (Maestro de lengua toba); Maestros especiales auxiliares docentes aborígenes Diagramación: Arq. Daniel Monti; María Verónica García Ilustración: Arq. Daniel Monti	Castellano qom	Libro de lectura para 1° grado	1º edición experimental- Junio 1992 Talleres Gráficos del Obispado de Formosa. Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R. Sáenz Peña, Consejo General de Educación (CGE), provincia del Chaco. 88 páginas	Papel Tapa blanda Blanco y negro	500	Fundación Antorchas
2- Ñaqpiolec, Qolaq Innaigaqtega'	Autores: Rosalía Figueroa (lingüista); David Zacarías (Maestro de lengua toba) Maestros especiales auxiliares docentes Correcciones y nuevos aportes: Crsitina Messineo (lingüista), Margarita de Bustamente (docente) Alumnos del curso de auxiliares docentes aborígenes: Mónica Rodríguez, Miguel Maza y Mabel Carmelo Auxiliares docentes aborígenes: José Celín, Laudino Leiva, Beatriz Inderecio, Eliseo Farías Ilustración y Diagramación: Miguel Ángel Ahumada.	Castellano qom	Libro de lectura para 1° grado	2º edición experimental- Junio 1994 Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R.Sáenz Peña, Aprobado por resolución 3799/92 CGE, provincia del Chaco. 52 páginas	Papel Tapa blanda.	2000	Fundación Antorchas
3- Ne' ena na' at taleguete ra yolecta'a' na qompi. Estos son los sustentos de la armonía toba	Autor: Bernal Flores Colaboradoración y diagramación: Inés Nistral Dibujos: Memorias del Gran Chaco	Castellano qom		1998	Papel. Blanco y negro		
4- Trabajo de investigación sobre la cultura toba	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autor: Matias Aguirre (maestro de lengua toba) Colaboradores: Hermigilda Díaz, Desiderio Lorenzo, Gregorio Nuñez, Paulino Galán, Marcelo González, Ismael Cabaña	Castellano Hay una traducción al toba pero no esta editado		1999	Papel. Blanco y negro. Tapa blanda		Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
5- La Leyenda del Loro So ele'lta'a	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autor: Matías Aguirre Informante: Abel Raúl Gómez Colaboradores: Hermigilda Díaz, Rosita Martínez, Desiderio Lorenzo Dibujo: Juan Aguirre Diagramación y compaginación: Inés Nistal y Ma. Antonia Zalazar	Castellano qom		1999	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina

6- Trabajo de investigación- Área cultura Toba	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autores: Matias Aguirre, Rosita Martinez, Gabriel Patrício, Desiderio Lorenzo, Hermigilda Diaz Informantes: Santos Oliva, Victorina Sosa, Josesito Segundo, Delfino Martinez, Carlos Patrício, Veron Fernandez Dibujos: Desiderio Lorenzo Diagramación: Inés Nistal, Ma. Antonia Zalazar	Castellano qom		1999	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
7- Ra Chego'ta' Aque so qoyo huaqano El origen del pájaro llamado 'Hermoso'	UEP Nº 30 'Aída Z. de Florito' Autores: Matías Aguirre, Informante: Paulina Galan Dibujos: Hilda Martinez Colaboradores: Hermigilia Diaz, Rosita Martinez,Desiderio Lorenzo	Castellano qom		1999	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
8- So qomoxonalo El arco iris	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autor: Desiderio Lorenzo Informante: Josesito Segundo, Rosita Martinez Colaboradores: Hermigilda Diaz, Rosita Martinez, Matias Aguirre Dibujos: Desiderio Lorenzo Diagramación y Compaginación: Inés Nistal, Ma. Antonia Zalazar	Castellano qom		1999	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
9- Recursos naturales tobas. El algarrobo y su fruto (algarroba)	Autor: Matias Aguirre Colaboración: Rosita Martinez, Gregoria Nuñez, Hermigilda Diaz Dibujo: Hermelinda Diego (alumna) Diagramación: Inés Nistal, Ma. Antonia Zalazar	Castellano		1999	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		
10- Ne'enaqtacpi (Dibujar e imitar)	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autores: Matias Aguirre, Rosa Martinez, Hermigilda Diaz, Gabriel Patrício, Desiderio Lorenzo Informante clave: Santos Liva Dibujantes: Desiderio Lorenzo, Matias Aguirre Diagramación y compaginación: Matias Aguirre, Gabriel Patrício, Hugo Gonzalez, Asesoramiento: Ma. Antonia Zalazar, Inés Nistal, Laura Rosso.	Qom-castellano		2001	Papel Blanco y negro. Tapa blanda		Consejo Federal de Inversiones (CFI)
11- Qoipaqpi lawattoñata na qom Árboles conocidos por los tobas	UEP Nº 30 'Aida Z. de Florito' Autores: Rosa Martinez, Matias Aguirre, Desiderio Lorenzo, Hermigilda Diaz Dibujo: Desiderio Lorenzo Acompañamiento: Laura Rosso, Ma. Inés Nistal Edición y compaginación: Laura Rosso y Bárbara Lockett	Qom-castellano	EGB 1 y 2	2002	Papel. Tapa blanda	25	Plan Social Educativo. Ministerio de Educación de la Nación Argentina Se utilizaron máquinas prestadas por el CFI

12- So Mañec Piguem Le'ec El ñandú del cielo Serie: Relatos Nº 2	Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi Contó el relato: Zulma Gonzáles quien lo había escuchado de Hipólito Méndez, anciano Toba. Escribió en Qom: Miguel García Tradujo al castellano: Feliciano Gutiérrez Escribió en la computadora: Feliciano Gutiérrez Dibujaron: Ester, Juana Silvestre, Zulma Rodríguez, Graciela Díaz Diseñó las ilustraciones: Aureliana González Coordinaron: Juana Silvestre y Nilda Romero Corrigieron los originales: Feliciano Gutiérrez y Frank Paul Compagino y diagramó: Mercedes Silva	Qom l'aqtac castellano		Junio. 2006 Pampa del Indio, provincia del Chaco	Papel. Tapa blanda. Ilustraciones a color		Padres de la Orden de la Merced
13- Añe Nala', ñe Ca'agoxoic Qataq aso no'ote Sol, luna y no'ote Serie: Relatos Nº 3	Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi Contó el relato: Serviliana Segundo, abuela toba Escribió en Qom: Miguel García Tradujo al castellano: Feliciano Gutiérrez Escribió en la computadora: Feliciano Gutiérrez Dibujaron: Aureliana González y Juana Silvestre Coordinaron: Juana Silvestre y Nilda Romero Corrigieron los originales: Feliciano Gutiérrez y Frank Paul Compagino y diagramo: Mercedes Silva	Qom l'aqtac castellano		Junio, 2006 Pampa del Indio, provincia del Chaco	Papel. Tapa blanda. Ilustraciones a color.		Padres de la Orden de la Merced
14- Aso Taqaq El chajá	Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi Lo contó: Amancia Silvestre que lo escucho de la anciana Sixta Gómez. Escribió en Qom l'aqtaq: Miguel García Tradujo al castellano: Feliciano Gutiérrez Dibujaron: Amancia Silvestre y Juana Silvestre Dibujo de tapa y contrapata: Zulma Rodríguez Corrigieron los originales: El grupo de madres de Pampa Grande. Compaginó y diagramó: Mercedes Silva	Qom l'aqtac castellano		Junio, 2006 Pampa del Indio, provincia del Chaco	Papel. Tapa blanda. Ilustraciones a color.		Padres de la Orden de la Merced
15- So huaxayaxa Lachigui'qataq so te'esaq. El zorro sagaz y las abejas	Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi Lo contó: Lucía y Amancia Silvestre que lo escuchó de la anciana Sixta Gomez. Escribió en Qom l'aqtaq: Miguel Maza	Qom l'aqtac castellano		Junio, 2006 Pampa del Indio, provincia del Chaco	Papel. Tapa blanda. Ilustraciones a color.		Padres de la Orden de la Merced

16- Relatos desde nuestras raíces. Compilación de tres relatos de la Serie del Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi: - So Mañec Piguem Le'ec- El ñandú del cielo - Aso Taqaq - El chajá - So huaxayaxa Lachiguí'qataq so te'esaq. El zorro sagaz y las abejas.	Digitalización del material; Edición digital de sonido; Diseño y realización de la aplicación digital: Rafael Cattalini	Qom-castellano		2007 Madres Cuidadoras de la Cultura Qom- Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi-Pampa del Indio- Chaco-Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco.	C.D. Interactivo		Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnolo-gía. Provincia del Chaco.
17- Togueshic L'aqtaxanaxac na qompi	Autor: Orlando Sánchez Ilustro: Hilario Wynarczyk reutilizando dibujos de Cecilia Tonón y Miguel Willier y la fotografía de una joven toba por Alfred Metraux. Escritura de la versión castellana: Hilario Wynarczyk Dactilografía: Susana de Espíndola y Elda C de Varela	Qom-castellano	"Queremos que sirva para nuestros hermanos tobas en las escuelas y en los hogares, y asimismo para los maestros bilingües, los lectores blancos en general y los pastores e investigadores" (Introducción, versión castellana)	S/R Ed. Hilario Wynarczyk	Papel. Tapa blanda Blanco y negro		Junta Unida de Misiones
18- Ñaqpiolec Qatar aviaq. Los niños y el monte	Escuela Bilingüe Intercultural 'Cacique Pelayo' UEP Nº 72- Fontana Autores: Mirian Romero, Juan Ramón Coduti, Juan José Villalba Colaboradores: Luisa Jenefes, Maria C. Romero, Silvia Pereyra, Oscar Izasiz, Marcelo Altabe Apoyo técnico: Humberto Ojeda Edición de sonido: Guillermo Allasia Locución: Julio Cesar Cingolani, Juan Ramón Coduti Realización pedagógica y Dirección Técnica área Lengua y Cultura Qom: Juan Ramon Coduti Diseño y programación: Juan José Villalba Proyecto, realización pedagógica y coordinación general: Mirian Romero.	Castellano qom	Nivel Inicial	S/R Programa de Apoyo a la Educación Inicial Avalado por el Departamento de Educación Inicial Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA)	CD Interactivo		Fundación Antorchas, Fundación Navarro Viola, Fundación Arcor
WICHI							
19- Tsalanawu	Coordinación pedagógica y contenidos metodológicos: Mónica Zidarich Contenidos de cultura y lengua wichi: Auxiliares docentes wichi Traducciones: Telmo Calermo Asesoramiento pedagógico: Marta Tomé Diseño gráfico e ilustraciones: R. Sosa, P. Bianucci, A. Stewart	Wichi	Libro de lectura para la alfabetización inicial en lengua Wichi. EGB	S/R	Papel. Tapa blanda. 78 páginas. Contiene 123 fichas de actividades para la alfabetización inicial.		Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)
20- Chalanero	Coordinación pedagógica y contenidos metodológicos: Mónica Zidarich Contenidos de cultura y lengua wichi: Auxiliares Docentes Wichi Traducciones: Telmo Calermo Asesoramiento pedagógico: Marta Tomé Diseño gráfico e ilustraciones: R. Sosa, P. Bianucci, A. Stewart	Castellano	Libro de lectura para la alfabetización inicial, EGB .	S/R	Papel. Tapa blanda. 78 páginas. Contiene 123 fichas de actividades para la alfabetiza-ción inicial .		Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)

MOQOIT							
21- Los cuentos de los abuelos La'qaataxanaxac so qarapirillipi	Organismo ejecutor: Jardín de infantes 'Niño Mocoví', EGB Nº 418, Colonia El pastoril, Villa Ángela. Prof. De nivel pre-primario y primario: Claudia Estela Bazzolo, Ma. Eva Morales, Nancy Noemi Luter Recopilador: Roberto Ruiz, ADA Mocoví Interpretación libre en castellano: Prof. de nivel Primario Gustavo Rojas Interpretación Gráfica: Juan Carlos Martínez Diseño, Diagramación e impresión: Imprenta Mitre.	Mocoví-castellano	Jardín de infantes 'Niño Mocoví', EGB Nº 418, Colonia El Pastoril, Villa Ángela	Noviembre- 1999 Villa Ángela, provincia de Chaco	Papel. Tapa blanda. Ilustraciones a color.		
22- Nete'ese	E.G.B. Nº 1 'Niño Mocoví'-Proyecto de capacitación aborigen Coordinación general: María Eva Morales Colaboradores especiales: Ma. Ester Iñiguez, Ricardo Muñoz, Gustavo Rojas, Ma. Zulma Campos, Patricia Reynoso Traducción: Valentín Salteño, Roberto Ruiz Ilustraciones: Ricardo Mendoza	Castellano	1º año de la EGB 1 'Niño Mocoví'	S/R Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Coordinación General Educativa de Programas y Proyectos. Provincia del Chaco	Papel-Tapa blanda. Ilustraciones a color		Fundación Puerto de Palos.
23- Nete'ese	E.G.B. Nº 1 'Niño Mocoví'-Proyecto de capacitación aborigen Coordinación general: María Eva Morales Colaboradores especiales: Ma. Ester Iñiguez, Ricardo Muñoz, Gustavo Rojas, Ma. Zulma Campos, Patricia Reynoso Traducción: Valentín Salteño, Roberto Ruiz Ilustraciones: Ricardo Mendoza	Mocoví	1º año de la EGB 1 'Niño Mocoví'	S/R Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Coordinación General Educativa de Programas y Proyectos. Provincia del Chaco	Papel-Tapa blanda. Ilustraciones a color		Fundación Puerto de Palos.

La Biblioteca Virtual Patre-Manes de textos escolares europeos y latinoamericanos.

Presentación de una experiencia, con una referencia especial a los textos escolares de España.

Gabriela Ossenbach Sauter[194]

Miguel Somoza[195]

En las páginas siguientes nos proponemos explicar el origen y los objetivos de una experiencia internacional de construcción de una biblioteca virtual de textos escolares europeos y latinoamericanos de los siglos XIX y XX (Biblioteca Virtual Patre-Manes), deteniéndonos especialmente en mostrar los criterios de selección y los contenidos más importantes de los textos escolares de España que forman parte de la misma.[196] Esta biblioteca virtual es accesible en las siguientes direcciones de Internet:

[194] Profesora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Directora del Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), con sede en la misma universidad.

[195] Profesor del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Miembro del equipo director del Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), con sede en la misma universidad.UNED, (Madrid)

[196] Una versión preliminar de esta ponencia fue publicada en ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.) (2007), **La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007**, Actas de las II Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), Berlanga de Duero (Soria), Centro Internacional de la Cultura Escolar, pp. 327- 344.

http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/bib_virtual.htm
http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html

La Biblioteca Virtual Patre-Manes ha sido fruto de un proyecto subvencionado durante el bienio 2005-2006 por el programa ALFA (América Latina Formación Académica) de la Comisión Europea. El programa ALFA es un programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la enseñanza superior y de la formación, cuyas actividades son ejecutadas por redes de instituciones de las dos regiones. En este caso la red se denominó Patre-Manes (Patrimonio Escolar-Manuales Escolares) y se constituyó con la participación de las Universidades Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina), la Universidad del Atlántico (Colombia), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS (México), la Universidad de Lisboa (Portugal), las Universidades Católica de Lovaina y Gante (Bélgica), y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).[197] La UNED ha sido la Universidad coordinadora del Proyecto, a través del Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES, que tiene ya una larga experiencia de colaboración con distintas Universidades de América Latina, así como con otros grupos de investigación sobre manuales escolares en Europa.

[197] La Red ha creado también una base de datos de textos escolares de todos los países que la integran, la cual es accesible en español, francés y portugués. Una buena parte de los registros contenidos en ella formaban parte de la base de datos MANES de textos escolares españoles y latinoamericanos, que fue el precedente de este proyecto. Entre las acciones más destacadas del proyecto Patre-Manes en relación con la base de datos figura la incorporación del fondo de manuales escolares de la Biblioteca Nacional de Portugal (Lisboa) y la conversión e integración de una base de datos de textos escolares belgas publicados entre 1830 y 1880. Para acceder a esta base de datos y para obtener más información sobre la Red Patre-Manes, ver http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm. Véase también OSSENBACH, G., "La Red Patre-Manes: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos", en *Historia Caribe* (Universidad del Atlántico, Barranquilla) nº 10 (2005).

La idea de organizar una biblioteca virtual respondió a un triple objetivo. En primer lugar, la digitalización de un conjunto de textos escolares de valor histórico considerable es una forma de conservar un patrimonio, y supone a la vez la posibilidad de hacer accesible a los investigadores unas fuentes que, por las especiales condiciones en las que han sido conservados y catalogados tradicionalmente los libros de texto, son por lo general de difícil consulta. Esto último tiene relación con el segundo objetivo que guió el proyecto de una biblioteca virtual, a saber, la experimentación de las posibilidades que las tecnologías de la comunicación y la lectura hipertextual ofrecen para el desarrollo del museísmo pedagógico o escolar, entendido en sentido amplio, como recurso de investigación, de formación y de divulgación en el campo de la historia de la educación. Finalmente, la biblioteca virtual se ideó como una posibilidad de hacer un estudio de tipo comparativo de los manuales escolares de Europa y América Latina.

La Biblioteca Virtual entendida como museo pedagógico

El significado preciso con que entendemos el término de "biblioteca virtual" en nuestro proyecto no es el de poner a disposición de los lectores una serie de textos o materiales escritos, sino el más complejo de "museo virtual".[198] Como es sabido, en el sentido

[198] En un trabajo anterior, que puede considerarse un antecedente de este proyecto, indagamos sobre las posibilidades que ofrece Internet para el museísmo pedagógico. Vid. SOMOZA RODRÍGUEZ, M. y OSSENBACH SAUTER, G. (2003) "Internet y museos pedagógicos", en: **Etnohistoria de la escuela, Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación**, Burgos, Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 901-914. Véase también SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006) "El Proyecto MANES y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos", en **History of Education & Children's Literature** (Università di Macerata), Vol I/1, pp. 431-452.

moderno de la expresión, el museo es una institución de la Ilustración, concebida originalmente como "templo del saber", como un espacio en el que se exhibe una colección de objetos considerados valiosos. Desde fines del siglo XIX esta concepción empezó a ser cuestionada por un movimiento de renovación museística que propuso reemplazar el carácter elitista del museo-templo por la función pedagógica y la formación cultural. Es en este periodo cuando se reafirmará la tendencia a considerar los museos como centros de formación y trasmisión de la cultura profana, cotidiana, popular, que contribuirán a la desacralización de la institución museística. Avanzado el siglo XX, expresiones renovadoras de la museología se manifestaron nuevamente durante los años setenta, enfatizando el rol social del museo.[199]

Podemos ver una expresión de estas tendencias renovadoras en la sucesivas redefiniciones del concepto de museo que la Asamblea General del ICOM (International Council of Museums) ha venido adoptando en las últimas décadas. La definición de 1947 decía: "El ICOM reconoce como museo a toda institución permanente, que conserva y expone colecciones de objetos de carácter cultural o científico, para fines de estudio, educación y deleite". En tanto que en esta definición la naturaleza del museo está dada por la acción de "conservar y exponer" objetos, la adoptada en 1974 hace referencia a un conjunto de prácticas sociales mucho más amplias relacionadas con la totalidad de la actividad humana. En los estatutos de este último año se decía que: "El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva,

[199] Vid. LAYUNO ROSAS, M. A. (2002) **Los nuevos museos en España**, Madrid, Edilupa.

investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno".[200] En la actualidad, continuando con la acomodación de esta vieja institución a las transformaciones sociales y culturales, el ICOM añade a la definición anterior algunas especificaciones, incluyendo expresamente dentro de las instituciones museísticas a los museos virtuales, al considerar como museo los "...centros culturales y otras instituciones que facilitan la preservación, la transmisión y la administración de recursos patrimoniales tangibles o intangibles, ya sea un patrimonio material o una actividad creativa digital".[201]

El desarrollo de la función educativa del museo será una de las notas características del movimiento de renovación de las últimas décadas. Este movimiento, reconocido como "nuevo museísmo", toma como base una serie de parámetros que lo distinguen e, incluso, lo contraponen, al museo tradicional, de corte ilustrado y positivista, en tanto que implica: "... un cambio en el propio concepto de museo, que se resume en el paso del museo 'conservatorio' de un patrimonio, al museo dinámico, centro de información, documentación y producción de cultura y ocio, lugar donde se producen diversas actividades paralelas, y en el que la existencia de una colección permanente es una más entre las múltiples ofertas y funciones".[202] De este modo la colección de objetos deja de ser el sentido fundamental del museo desplazándose éste a la existencia de un espacio de comunicación y diálogo entre sujetos, objetos y experiencias.

---

[200] Citado por ALONSO FERNÁNDEZ, L. (1999) **Introducción a la nueva museología**, Madrid, Alianza, p. 68.
[201] Artículo 2º de los Estatutos del ICOM (International Council of Museums). Se pueden consultar en: http://www.icom.museum/statutes.html
[202] LAYUNO ROSAS, M. A., op. cit., p. 12.

Este conjunto de transformaciones en la concepción del museo queremos ponerlas en relación con los cambios sociales y culturales propiciados por la tecnología de la comunicación y la consolidación de la red mundial Internet y, fundamentalmente, con la aparición de "museos virtuales" en los que ya no existe edificio, ni sala de exposiciones, ni una colección material de objetos, ni necesidad de desplazamiento físico. La relación del visitante con un determinado patrimonio cultural se establece en ellos sólo a través de la pantalla de un ordenador, desde la intimidad de su casa, de manera solitaria, anónima y marcadamente individual.

Una Biblioteca Virtual con finalidad comparativa

Las limitaciones temporales y financieras del proyecto Alfa Patre-Manes hicieron que desde un primer momento se entendiera la construcción de una biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos como un trabajo experimental, a través del cual se pudiera indagar sobre las posibilidades de este nuevo formato y de su adecuación para la investigación comparativa. Para ello se pensó en acotar un tema y un periodo temporal alrededor de los cuales se pudieran ofrecer algunos materiales procedentes de los diversos países representados en la Red. Se partió de la concepción del manual escolar como un dispositivo a través del cual se han intentado difundir, enseñar y/o inculcar determinados imaginarios sociales, y en esa línea se eligió como tema la expresión de contenidos de tipo nacionalista y patriótico, así como las diversas estrategias que se utilizaron en cada uno de los países para crear a través de los libros escolares sentimientos de identidad

nacional. El tema es de gran relevancia, tanto porque los contenidos nacionalistas constituyen un asunto común presente en todos los currículos nacionales, como por la importancia intrínseca de la cuestión en sí misma, dado que la difusión del "patriotismo" constituyó uno de los objetivos encomendados a los sistemas educativos nacionales e, incluso y según algunos autores, la ideología nacionalista sólo puede consolidarse a condición de que exista un sistema educativo "nacional" que la difunda como parte de un proceso más general de homogeneización y uniformización cultural de la población, no solo a través de la dimensión cognitiva, sino también mediante mecanismos identitarios de carácter afectivo.[203] Hay que tomar en cuenta, además, que la expansión imperialista europea iniciada en el último cuarto del siglo XIX intentó integrar en su identidad nacional a los nuevos territorios de África y Asia que quedaron bajo su soberanía, mientras que las nuevas repúblicas independientes de América Latina se confrontaron a lo largo de todo el siglo XIX con su herencia colonial, intentando emanciparse también en el plano ideológico de sus antiguas metrópolis.

El periodo elegido fue aproximadamente el comprendido entre los años 1870 y 1930, época en la que podemos situar la consolidación los sistemas públicos de enseñanza en el mundo occidental. La investigación histórico-comparativa ha puesto de manifiesto que en el terreno de la educación existieron, a partir de la coyuntura revolucionaria de finales del siglo XVIII (Revolución Francesa; movimientos americanos de emancipación), importantes

[203] GELLNER, E. (1988) **Naciones y nacionalismo**, Madrid, Alianza.

características comunes a ambos lados del Atlántico.[204] La organización de los sistemas educativos fue un fenómeno vinculado al origen ideológico y político del Estado liberal[205], que se consolidó y sistematizó hacia el último cuarto del siglo XIX y que fue extendiendo progresivamente su cobertura, sobre todo en el nivel primario, a lo largo del primer tercio del siglo XX. Según F. Ramírez y M. Ventresca, las características de estos sistemas de enseñanza constituyeron a través del tiempo un verdadero *modelo cultural* unido al desarrollo del Estado-nación, con componentes específicos bastante uniformes, tanto en lo ideológico como en lo organizativo.[206] Aunque este modelo pervivió prácticamente inalterado hasta la Segunda Guerra Mundial, hacia 1930 los diversos totalitarismos, el auge del socialismo y la gran crisis económica mundial, entre otros factores, fueron indicios para el comienzo de una nueva época en la que se generalizaría progresivamente el acceso a la enseñanza secundaria y se darían los primeros pasos hacia la llamada "educación de masas".[207]

---

[204] Entre otros autores que han reflexionado sobre los caracteres comunes de la educación en el mundo occidental, citamos especialmente a RAMÍREZ, F.O. y VENTRESCA, M., "Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno", *Revista de Educación* (Madrid) Nº 298 (1992), pp. 121-139, así como BOLI, J., RAMÍREZ, F.O. y MEYER, J.M., "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas", en ALTBACH, P.G. y KELLY, G.P. (comps.) (1990) **Nuevos enfoques en Educación Comparada**, Madrid, Mondadori, pp. 123-152. Véase también SCHRIEWER, J., "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en: PEREYRA, M. et. al (comp.) (1996) **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**, Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, pp. 17-58.

[205] Para Margaret Archer, un sistema educativo es "un conjunto de instituciones de amplitud nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección general es al menos en parte de la incumbencia del Estado", ARCHER, M. (1979) **Social Origins of Educational Systems**, London and Beverly Hills, Sage Publications, p. 54.

[206] RAMÍREZ, F.O. y VENTRESCA, M., op. cit, p. 124. Estos autores, junto con J. Meyer y J. Boli, parten de la teoría de la universalización de las pautas de organización socio-cultural y especialmente del Estado-nación a partir del siglo XIX.

[207] Sobre la periodización del desarrollo de los sistemas educativos occidentales en los siglos XIX y XX pueden consultarse, entre otros, RINGER, F. (1979) **Education and society in modern Europe**, Bloomington, Indiana University Press; MÜLLER, D.K.; RINGER, F. y SIMON, B. (comps.) (1992) **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social**

La realización de una biblioteca virtual de manuales escolares alrededor del tema de la creación de las identidades nacionales en algunos países de Europa y América Latina no tiene, sin embargo, sólo un propósito "arqueológico" o de investigación histórica en sentido estricto, sino que busca, a través de la reconstrucción de los proceso que configuraron la identidad colectiva de los habitantes de los países indicados, aportar conocimientos e instrumentos para la reflexión actual (educativa, cultural y política) acerca de los modelos de organización social, de proyección de sentimientos de lealtad y pertenencia, de reconocimiento o de negación de la complejidad y de la pluralidad culturales (incluyendo, por supuesto, la diversidad lingüística), que permitan una organización de la convivencia basada en un concepto fuerte de ciudadanía enraizado en el respeto mutuo de las singularidades colectivas e individuales. Respeto mutuo, a su vez, entendido no (o no sólo) como deber moral altruista para con los semejantes, sino como principio constitutivo de la realidad, es decir, entendiendo que la diversidad cultural humana es un elemento positivo para la supervivencia de la especie[208] y que la diferencia de criterios y opiniones entre las personas es el producto natural del uso de la razón humana.[209]

El último cuarto del siglo XX ha puesto de relieve la fuerza de las identidades múltiples, planteando lo que los politólogos consideran un conflicto fruto de las insuficientes y limitadas oportunidades de "las políticas de la identidad" aplicadas históricamente en los Estados nacionales, orientadas, en su mayor parte, hacia la

1870-1920, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; OSSENBACH, G.: "Génesis histórica de los sistemas educativos", en GARCÍA GARRIDO, J.L., OSSENBACH, G. y VALLE, J.M. (2001) **Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos**, Madrid, OEI (Serie "Cuadernos de la OEI: Educación Comparada", Nº 3), pp. 13-60.

[208] MOSTERÍN, J. (2006) **La naturaleza humana**, Madrid, Espasa Calpe.

[209] RAWLS, J. (2004) **El liberalismo político**, Barcelona, Crítica.

uniformización en los patrones propios de la etnia o de la cultura dominante en el espacio nacional. Frente a esto, se plantea en el presente la vía de una política de convivencia de identidades complejas y múltiples, de lealtades compartidas, en la que la identidad "nacional" no sea excluyente sino que permita a los individuos insertarse en un marco vivencial más amplio integrado por lo local, lo nacional, lo continental e, incluso, lo universal, aunque reconocemos que esta línea de actuación es aún muy débil en su aplicación e incierta y problemática en sus desarrollos conceptuales.

Hipertexto y Comparación

La cuestión más compleja que se planteó a la hora de diseñar la Biblioteca Virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos fue la forma en que ésta podría cumplir su finalidad comparativa. ¿Cómo trasladar los criterios metodológicos sobre comparación a la "arquitectura" de las páginas web de la Biblioteca Virtual? Y a su vez, ¿cómo organizar las "entradas" o accesos de manera que permitieran una "navegación" clara, fácil y más o menos intuitiva de acuerdo a los propósitos o intereses de los visitantes?

Ha sido el propio lenguaje hipertextual, surgido con la nueva tecnología de la comunicación y el uso de Internet, el que ha servido como instrumento para posibilitar la comparación en esta Biblioteca Virtual. En ella se ofrece al visitante la posibilidad de "navegar" por textos e imágenes de los libros escolares de todos los países, a través de diversos itinerarios temáticos relacionados con la creación de las identidades nacionales. La combinación de entradas por

países y por temas ofrece una rica variedad de posibilidades para establecer comparaciones entre los manuales escolares europeos y latinoamericanos del periodo 1870-1930.

El hipertexto constituye, quizás, el elemento más característico de esta nueva etapa en la que nos encontramos de la tecnologización de la palabra y la amplificación del flujo de informaciones. El término fue utilizado por primera vez por Theodor H. Nelson en un artículo publicado en 1965, donde lo definía como

> "... una escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario". [210]

El término se aplica también a un tipo de escritura que combina texto propiamente dicho con imágenes y sonido, diagramas, etc., combinación que a veces recibe el nombre de 'hipermedia'.

En nuestros días, el hipertexto, es decir, la escritura electrónica en forma de bloques de información verbal, icónica y sonora, enlazados con otros bloques de información semejantes, supone una serie de transformaciones en el proceso de comunicación, en el de lectura, en el de recuperación de la información y en el de organización de la misma. Según los especialistas en hipertexto, el autor pierde en él el lugar central que la cultura (y la tecnología) de la imprenta le habían otorgado. Pierde la capacidad de fijar el itinerario de la lectura, el orden secuencial y lineal en el que el lector va accediendo a los

[210] Citado por LANDOW, G. P. (1995) **Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología,** Barcelona/Buenos Aires, Paidós, p. 15.

contenidos y a la información que un libro propone. La forma de hipertexto permite al lector realizar diferentes itinerarios según sus apetencias o necesidades, le permite desplazarse desde el texto inicial (que sólo de modo figurado podemos ya llamar texto principal) a información adicional. A su vez, cada uno de los nuevos documentos que configuran el itinerario está enlazado con muchos otros documentos que también, a su vez, remiten a otros. El lector de hipertexto está obligado a tomar decisiones propias para establecer un itinerario de lectura posible y fértil para su curiosidad, su interés o sus necesidades intelectuales. El hipertexto implica un lector más activo que tiene, incluso, la posibilidad de construir su propio "texto" (y ser, por lo tanto, lector-autor) a través del proceso mismo de una lectura no prefijada.[211]

Asumiendo como punto de partida las características de esta nueva forma de lectura, la Biblioteca Virtual Patre-Manes ofrece al visitante un primer recorrido a través de los países representados en la Red Alfa. A partir de unos breves textos explicativos sobre el desarrollo del nacionalismo y la creación de las identidades nacionales en cada uno de los países (Bélgica, Portugal, España, Argentina, Colombia y México), el visitante puede seguir seis distintos itinerarios (uno para cada país) que le llevarán a través de una selección de manuales escolares de diversas disciplinas de nivel primario que tuvieron una amplia difusión durante el periodo 1870-1930. Se trata de libros o fragmentos de libros en los que aparecen diversas manifestaciones del nacionalismo en textos e imágenes. Por la importancia que tuvo para la formación de las identidades nacionales la integración de los territorios coloniales en el imaginario colectivo, la Biblioteca Virtual

[211] LANDOW, G. P. (1995) op. cit, p. 24

incluye también algunos textos escolares utilizados en el Congo Belga y en las colonias portuguesas de África.

Otra forma de navegar por la Biblioteca Virtual la ofrecen, como indicamos más arriba, los itinerarios temáticos. Cada itinerario incluye páginas escogidas de los manuales escolares que se habían seleccionado para cada país, que ahora aparecen organizados de acuerdo a una serie de temas relacionados con la identidad nacional, y que se proponen como criterios o indicadores para la comparación:

Itinerario 1.- Homogeneidad / Heterogeneidad en la construcción de la nación: se refiere a la forma que se representan en los manuales escolares los procesos de identificación-diferenciación de las sociedades nacionales; el tratamiento de la heterogeneidad "interna" (el "otro" interno); los conflictos con los otros países (el "otro" externo), etc.

Itinerario 2.- Representación del espacio: cómo se representan el territorio y los climas, la influencia del medio sobre los hombres, la configuración de las fronteras; etc.

Itinerario 3.- Representación del tiempo: se trata de mostrar cómo en los manuales escolares se utiliza el tiempo o el relato histórico para la construcción de la identidad o la adhesión a ciertos valores, así como la forma en que se muestran la relación pasado-presente, los hechos históricos "fundacionales", etc.

Itinerario 4.- Símbolos nacionales (emblemas, héroes, arquetipos nacionales): se trata de mostrar la presencia en los

textos escolares de banderas, himnos y escudos, así como la exaltación de los "Padres Fundadores", los "Padres de la Patria" y otros personajes y figuras arquetípicas de la nacionalidad.

Itinerario 5.- Religión y patriotismo: en este itinerario se incluyen fragmentos de manuales escolares en los que se destaca el papel de la religión en la configuración de la nacionalidad; el patriotismo como "religión laica"; el conflicto o armonía de lealtades entre religión y patriotismo; las estructuras simbólicas, afectivas y valorativas de ambas creencias; etc.

Los manuales escolares españoles en la Biblioteca Virtual Patre-Manes: criterios de selección y clasificación de acuerdo a los itinerarios temáticos

Los manuales escolares españoles que forman parte de la Biblioteca Virtual Patre-Manes se seleccionaron de acuerdo a diversos criterios. Son todos libros para la enseñanza primaria que fueron utilizados ampliamente en las escuelas, pues tuvieron numerosas ediciones y fueron publicados por las editoriales de mayor difusión en el periodo 1870-1930. Además, se procuró incluir libros publicados a lo largo de todo el periodo seleccionado, de manera que pudiera observarse su evolución, no sólo en lo que se refiere a los contenidos, sino también en cuanto a sus características materiales. (La relación de los libros seleccionados, en orden cronológico de publicación, se recoge en el Anexo I.)

Como es obvio, se eligieron libros en los que aparecieran abundantes evidencias de contenidos nacionalistas, aunque se evitó circunscribirse solo a libros de historia, que son los más estudiados

en relación con la creación de imaginarios nacionales. El conjunto de libros seleccionados incluye libros de lectura, de formación moral, de historia, de geografía, libros descriptivos de las provincias y regiones de España, Quijotes escolares y libros escritos en otras lenguas peninsulares distintas al castellano. Además, se eligieron libros en los que los textos fueran acompañados de abundantes ilustraciones, con el fin de poder observar también las representaciones icónicas del nacionalismo.

Para contextualizar el fenómeno del nacionalismo en España, el recorrido por los textos escolares españoles se inicia con un breve texto que explica los problemas de la integración nacional en el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, a partir de tres momentos principales: a) la invasión napoleónica y el movimiento emancipador americano; b) la pérdida de las últimas posesiones ultramarinas de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, y c) la dictadura de Primo de Rivera. (El texto completo se incluye en el Anexo II).

Para la clasificación de los textos escolares en los distintos itinerarios temáticos se tuvieron en cuenta, a grandes rasgos, los siguientes aspectos observados en ellos:

a) El elemento más característico que puede observarse en los manuales escolares del periodo es la preeminencia que se da al amor y los deberes hacia Dios y la familia, antes que al amor a la patria. La jerarquía Dios-familia-patria es muy recurrente en los libros de lectura y de formación moral del periodo. Son escasísimos los ejemplos de libros en los que se da una visión secularizada de la nación política, y de los deberes y derechos de los ciudadanos.

b) En cuanto al problema de la heterogeneidad / homogeneidad de la nación, en los manuales escolares se identifica sobre todo a los árabes y a los franceses como "el otro" frente al cual se afirma la propia identidad. Esta visión viene dada por la importancia que se da a la Reconquista y a la Guerra de la Independencia, junto con el reinado de los Reyes Católicos, como hechos históricos "fundacionales" de la nación (representación del tiempo). Consecuentemente, Don Pelayo, El Cid Campeador, Isabel la Católica o Agustina de Aragón son los principales personajes que reciben el tratamiento de héroes o fundadores de la nación.

c) Frente a la valoración peyorativa de árabes y franceses, el indio americano se muestra como elemento exótico o en minoría de edad, objeto de evangelización o sumisión. En ningún caso aparece el indígena como elemento adecuado para resaltar la propia identidad, ni se da una especial exaltación de la figura de Cristóbal Colón. La idea de la hispanidad y de la "raza hispana" se exacerba sobre todo durante la dictadura de Primo de Rivera.

d) El patriotismo se vincula de manera insistente a escenas bélicas y militares, y abunda la idea de "dar la vida por la patria".

e) El Quijote se convierte en un símbolo nacional a partir de los primeros años del siglo XX, abundando a partir de entonces las ediciones escolares de la obra cervantina. Por la misma época empieza a proliferar en los manuales escolares la bandera como símbolo de la patria.

f) Se afirma la unidad de la nación, a pesar de que se exalta su diversidad de regiones, paisajes, costumbres, gentes, lenguas, industrias, monumentos, etc. (representación del espacio).
g) Aparecen los primeros textos escolares en las lenguas peninsulares distintas al castellano, en los que se resaltan algunos elementos propios de los llamados "nacionalismos periféricos" (geografía, costumbres, paisajes).

Todos estos elementos, entre otros menos llamativos, son los que se han destacado para poder establecer comparaciones con los manuales escolares de los otros países representados en la Biblioteca Virtual. Algunas de las características observadas en los manuales españoles del periodo merecerían sin duda un estudio más pormenorizado y profundo, mientras que otros han sido ya tenidos en cuenta en investigaciones acerca de los problemas de la integración nacional en España.

En el momento actual está todavía pendiente la tarea de sistematizar, a partir de los textos europeos y latinoamericanos incluidos en la Biblioteca Virtual Patre-Manes, algunas conclusiones de tipo comparativo sobre el tratamiento que se dio en ellos al nacionalismo y a las cuestiones identitarias, así como sobre las coincidencias en sus características materiales. El visitante tiene la palabra: se le ofrecen múltiples itinerarios a través de los cuales puede navegar, observar y comparar, para arribar a sus propias conclusiones.

Anexo I

Manuales escolares españoles seleccionados (en orden cronológico de publicación)

SANTIAGO-FUENTES, Magdalena, s.f **La escuela y la patria. Lecturas manuscritas**, 10ª edición ilustrada, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de, s.f **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**, nueva edición escolar aprobada por la autoridad, Gerona, Madrid, Dalmau Carles, Pla S.A. Editores.

La primera luz. Libro de lectura para uso de las escuelas de primeras letras de Galicia, Lugo, Imp. de Soto Freire Editor, 1868.

PALUZÍE Y CANTALOZELLA, Esteban (1882) **Escritura y lenguaje de España en prosa y verso**, Barcelona, Litografía de Faustino Paluzíe.

SADERRA Y VILLALONGA, Miguel (1897) **Lectura útil y agradable a la niñez**, 19ª edición, Barcelona, Librería de Antonio J. Bastinos Editor.

PALUZÍE, Esteban (1898) **Resumen de historia de España. Con un breve compendio dialogado para los niños**, Barcelona, Faustino Paluzíe.

PALUZÍE Y CANTALOZELLA, Esteban (1898) **Geografía para niños. 2º grado. Demostrada y adornada**, Barcelona, Faustino Paluzíe.

PARRAVICINI (1898?) **Tesoro de las escuelas. Obra escrita a imitación de la italiana Juanito con otras muchas materias no contenidas en ella** (edición c antigua), Madrid, Calleja.

ÁLVAREZ Y MARINA, Bernardo (1902) **Breves Nociones de Historia de España***,* 10ª ed., Madrid, Lit. Mateu.

BARÓ, Teodoro (1905) **El buen maestro. Historias, cuentos y fábulas***,* 3º ed., Barcelona, Antonio J. Bastinos.

CALLEJA, Saturnino (1914?) **Nociones de Historia de España***,* Madrid, Editorial Saturnino Calleja.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (1915) **El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha***,* edición Calleja para escuelas, ilustrada con artísticos grabados, Madrid, Casa Editorial Calleja.

MARINEL-LO, Manel (1921) **Prosa i Vers. Lectures morals i cíviques per a nois i noies***,* 3ª ed., Barcelona, Sucesores de Blai Camí.

FRANGANILLO y MONGE, Manuel (1921) **Lecturas cívicas comentadas**, Gerona, Dalmau Carles, Pla. S. A. Editores.

CUYÁS ARMENGOL, Arturo (1925) **El muchacho. Reducción de la obra completa "Hace falta un muchacho". Libro de orientación en la vida**, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.

GIL MUÑIZ, Alfonso (1927?) **El alma de la raza. (Poesías dedicadas a España). Lecturas escolares escogidas**. Serie Hispania Mater, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

F.T.D. (1928) **El libro de España***,* Barcelona, Ed. F.T.D..

DALMAU CARLES, José (1928) **Deberes***,* Libro cuarto, Gerona, Dalmau Carles Pla.

SIUROT, M. (1929) **La emoción de España. Libro de cultura patriótica popular***,* Cuarta edición corregida, Madrid, Talleres Voluntad.

LÓPEZ MENDIZÁBAL´Dar Ixaka´K (1932) **Xabiertxo**, Tolosa, Bigaren Argitaldia.

Anexo II
Texto introductorio a la Biblioteca Virtual de manuales escolares de España

El nacionalismo y los problemas de la integración nacional en España
(ca. 1870-1930).

Durante el siglo XIX la formulación del concepto de nación en España se produce dentro de un complejo proceso de transformación de un imperio a una nueva situación de Estado-nación. Como afirma J. Álvarez Junco, durante el siglo XIX tuvieron que hacerse grandes esfuerzos "por crear y expandir una nueva imagen nacional de esa colectividad política que hasta entonces el mundo había conocido como un imperio o una monarquía que agrupaba a territorios diversos" (Álvarez Junco, 563). En este fenómeno se distinguen claramente dos fases. La primera se inicia a partir de la invasión napoleónica y del movimiento emancipador americano, concluido hacia 1821, y la segunda comienza a raíz de la pérdida de las últimas posesiones ultramarinas de Cuba, Puerto Rico y Filipinas en 1898. Un elemento añadido de complicación de la cuestión nacional española lo constituirían a partir del último tercio del siglo XIX los nacionalismos periféricos.

La idea de nación política ligada a la primera revolución liberal (Cortes de Cádiz), que suponía una gran comunidad de ciudadanos, aglutinada en la defensa de un orden de derechos y libertades, tuvo un escaso desarrollo a lo largo del siglo XIX. El concepto de

soberanía nacional no fue el centro del sistema político, porque a lo largo de todo el siglo se afirmó mayoritariamente el principio doctrinario de que la soberanía residía en unas Cortes poco representativas junto con el Rey. En la idea cultural de la nación se siguieron destacando elementos que venían del pasado, se subrayó la idea providencialista de la historia y se afirmó el papel de Castilla como el núcleo político y cultural de la nación española. La monarquía sería el elemento fundamental de la constitución interna de esta nación, que a su vez se definía por su referencia al catolicismo. En el último cuarto del siglo XIX fue el historiador Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912) quien teorizó con mayor autoridad esa idea de la esencia católica de la nacionalidad española, a la que se adhirió el pensamiento más conservador: España nace de la conversión al catolicismo del rey visigodo Recaredo; el ideal cristiano se desarrolla a lo largo de la Reconquista, llega a su plenitud con los Reyes Católicos y la Casa de Austria, logrando la unidad nacional y la evangelización de América.

Existe bastante unanimidad entre los historiadores a la hora de definir las debilidades de la integración nacional (de la nación política) en la España del siglo XIX como un déficit de penetración del Estado. El siglo “nacionalizador” coincidió en España con una crónica escasez de recursos y una permanente crisis política, y el Estado se mostró a menudo incapaz de influir política y culturalmente en la sociedad por medio de instituciones, valores y símbolos aceptables para el conjunto de los ciudadanos. Aunque hacia finales del siglo XIX España era ya una entidad relativamente cohesionada, el desarrollo de nacionalismos alternativos al español no se habría debido tanto a la fuerza e insoportable presión

centralizadora del españolismo como a lo contrario, es decir, a la escasa eficacia que había mostrado en muchos aspectos el proceso nacionalizador estatal del siglo XIX.

A pesar de que entre los proyectos de organización nacional del primer liberalismo decimonónico se incluía una organización centralista y racional del Estado, siguiendo el modelo napoleónico (organización territorial y político-administrativa; homogeneización jurídica y codificación, sistema fiscal, etc.), la aplicación real de las medidas centralizadoras fue muy deficitaria, dejándose amplios espacios de acción al localismo y a los intereses partidistas. A la vez, existió una falta de voluntad profunda de integrar a todos los españoles en el nuevo sistema político. Entre los elementos que más dificultaron la integración nacional a lo largo del siglo XIX podemos mencionar los siguientes:

a) Escasa socialización de la vida política: sufragio censitario (el sufragio universal masculino se introdujo en 1890), falta de una auténtica representatividad de los partidos políticos, falseamiento sistemático de las elecciones.

b) Incapacidad del Estado para crear servicios públicos: ello se debió no sólo a la falta de recursos, sino también al establecimiento de otras prioridades (más gastos militares y del culto y clero, que gastos en educación u obras públicas). Fue frecuente el traspaso de ciertas competencias del Estado a las corporaciones locales, que no contaban con los recursos suficientes para llevarlas a cabo. Por otra parte, se mantuvo un alto grado de intervención eclesiástica en los

servicios públicos secularizados (sobre todo en la enseñanza), amparándose en la confesionalidad católica del Estado.

c) Realidad geográfica y sistema administrativo muy fragmentados: malas comunicaciones, supervivencia de poderes locales (caciquismo). Para una parte importante de sus actuaciones el gobierno central se veía obligado a delegar en los caciques, lo que dificultaba la homogeneización de la nación.

d) Utilización por las clases medias de la burocracia estatal como fuente de rentas e influencias (en servicio propio).

e) Ausencia de un servicio militar que ejerciera como elemento nacionalizador. Existieron mecanismos para eximirse del reclutamiento obligatorio, por medio de pago de cantidades en metálico. Escasa modernización y profesionalización del ejército, que estaba mejor organizado para las tareas de orden público que para la movilización nacional.

f) Escasez de celebraciones patrias y monumentos laicos.

La pérdida de las últimas posesiones ultramarinas en 1898 provocó el surgimiento de un nacionalismo pesimista y una profunda crisis de conciencia. Ya desde antes de 1898 había surgido una literatura que hablaba de los males de España y de la disociación entre el pueblo y el Estado, mostrando una profunda desconfianza hacia los políticos y los partidos. Pero fue más propiamente el “Desastre” de

1898 el que dio origen a todo un movimiento *regeneracionista*, en el que la formulación de una identidad española estuvo en el centro de los debates. A partir de entonces surgió un verdadero ímpetu nacionalizador de las masas, en el que participaron todo tipo de tendencias políticas. La definición del carácter nacional español a partir de la lengua y el espíritu castellanos fue prácticamente unánime, así como el posicionamiento frente a las pretensiones de los nacionalismos periféricos, que se manifestaron fuertemente en esta época, especialmente el catalán. Este nuevo clima propició en las décadas siguientes un claro avance en el proceso de asimilación e integración nacionales (creación de un mercado nacional, urbanización, extensión del sistema nacional de educación, expansión de los medios de comunicación de masas, desarrollo de una opinión pública, socialización de la política, creación de una simbología nacional, etc.). Pero aunque el *Regeneracionismo* hizo surgir un concepto de nación más sociológico, en el que subyacía la preocupación por las reformas y la modernización social y económica que necesitaba el país*, en amplios círculos siguieron teniendo gran predicamento los tópicos acerca de la esencia católica y tradicional de la nación española.

Merece una mención especial el lugar que le cupo, en este proceso de reafirmación de la identidad nacional española, al pasado imperial y a los sentimientos respecto a las antiguas posesiones americanas. Ya desde mediados del siglo XIX se había iniciado, por parte de cierta burguesía comercial y de algunos círculos liberales, un acercamiento a América, tanto con fines comerciales como intelectuales. El deseo de hacer olvidar la *Leyenda Negra* de la colonización española fue uno de los motivos que alentó la

celebración en 1892 del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América. El surgimiento de un *panhispanismo*, acorde con el cosmopolitismo propio de aquella época de expansionismo imperialista en todo el mundo, sería también una forma de reacción contra las tendencias expansionistas de los Estados Unidos y su apoyo al anexionismo cubano. Intelectuales de todos los signos destacaron como elemento de la identidad española el carácter hispánico común que pervivía en Hispano-América. La institucionalización en 1918 de la Fiesta de la Raza y la proclamación de la existencia de un imperio espiritual hispánico, parece haber sido una respuesta a la marginación que España sufría en aquel entonces en el escenario internacional (del Pozo, 262-63). El pensamiento conservador acentuó el componente católico y racial de la hispanidad, y el concepto de "madre patria", que se utilizó para denominar a España frente a las naciones hispanoamericanas, se constituyó en un elemento muy importante de la versión más tradicionalista del nacionalismo español.

La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) recurrió a los tópicos nacionalistas más conservadores, insistiendo en los valores histórico-institucionales, religiosos y raciales de la nación española, que adquirieron en ese período una dimensión normativa. El concepto de "patria" se erigió como garantía de unidad, liberándose de su identificación con la monarquía y distanciándose a su vez de la clase política tan desprestigiada. Esta exaltación nacionalista debía servir, sin embargo, a un programa modernizador paternalista, que puso en marcha importantes medidas de política social que de alguna forma daban continuidad al programa *regeneracionista*, pero que seguían oponiendo serios obstáculos a la formación de la

nación política.

----

* En las primeras décadas del siglo XX José Ortega y Gasset afirmaría que el principio generador de la comunidad nacional debería ser la empresa, es decir, un quehacer histórico. La nación fue definida entonces como un proyecto permanente, en el que la convivencia tiene sentido no “para estar juntos”, sino “para hacer algo juntos”.

Selección de Bibliografía:

ABELLÁN, J., “En torno a la integración nacional en España (1876-1912)”, en ALBARES, R.; HEREDIA SORIANO, A. y PIÑERO MORAL, R. (eds.) (2001) **Filosofía hispánica contemporánea: el 98. Actas del XI Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana**, Salamanca, Fundación Gustavo Bueno, pp. 67-80.

ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001) **Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX**, Madrid, Taurus.

BLAS; A. de (1989) **Sobre el nacionalismo español**, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

BLAS, A. de (1991) **Tradición republicana y nacionalismo español**, Madrid, Tecnos.

BOYD, C. (1997) **‘Historia Patria’: Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975**, Princeton, N. J., Princeton University Press. (Traducción española: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España. 1875-1975.* Barcelona, Ediciones

Pomares-Corredor, 2000).

FOX, E. Inman, (1997) **La invención de España***,* Madrid, Cátedra.

MAINER, J. C., "Un capítulo regeneracionista: el hispanoamericanismo (1892-1923)", en: TUÑÓN DE LARA, M. et al. (1977) **Ideología y sociedad en la España contemporánea. Por un análisis del Franquismo** (VII Coloquio de Pau: De la crisis del Antiguo Régimen al Franquismo), Madrid, Edicusa, pp. 149-203.

POZO ANDRÉS, Mª M. (2000) **Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)**, Madrid, Biblioteca Nueva.

Presentación de libros bilingües, qom l'aqtaq y castellano.
Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi

Madres Cuidadoras de la Cultura Qom[212]

Asociación Civil Che'Eguera[213]

Ester Silvestre

Muy buenos días, mi nombre es Ester Silvestre, soy de Pampa del Indio. Integro el grupo de mujeres que trabaja en un proyecto que se llama **"Nate' elpi Nsoquiaxanaxanapi"**, que quiere decir **Madres Cuidadoras de la Cultura Qom**. Este proyecto tiene por objetivo la recuperación de nuestra cultura qom y la defensa de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

Hemos producido cinco libros:

So Pinyo'olec fue el primer libro. El segundo, **So Mañec Piguem Le'ec,** El Ñandu Del Cielo. El tercero **Añe Nala', Ñe Ca'agoxoic Qataq Aso No'ote,** Sol, Luna y No'ote. El cuarto libro fue **Ra Na'Aqtaguec So Mayopi**, Leyendas de Pájaros, y el quinto: **Aso 'Alo Nsoxoi, La mujer caníbal**. Tenemos elaborados dos libros más que no están impresos.

[212] Grupo de madres de comunidades Qom de Pampa del Indio, Chaco, Argentina. En representación asistieron Ester Silvestre, Aureliana González y Emiliana Ramírez.

[213] Organización no gubernamental de Pampa del Indio, Chaco, Argentina, que acompaña a las comunidades indígenas de la citada localidad. En representación asistió Silvia Chena.

Los libros tienen relatos, leyendas que han sido rescatados por las mismas madres que trabajamos en el grupo. Son historias sobre el origen que fueron contadas por los abuelos.

También hemos hecho láminas y cartillas. Una de las cartillas trata sobre nuestra familia, la segunda es sobre nuestros lugares y la tercera nuestras costumbres.

Las láminas tratan sobre la naturaleza, los animales, el origen del Río Bermejo, las lagunas, los pájaros, el piguem le'ec (ñandú del cielo como le decimos nosotros). En total son 60 láminas hechas por las mujeres. Tienen dibujos con distintos temas: aves chaqueñas, recolección de chaguar, árboles autóctonos, plantas y frutos comestibles, plantas medicinales, calendario, el paso del tiempo según el pueblo qom.

También hacemos juguetes artesanales, con animalitos del monte para jardines de infantes, confeccionamos títeres para presentar relatos tradicionales, hacemos máscaras de animales para las dramatizaciones. A todo esto acompañamos con ejercicios de lectura bilingüe en primero y segundo nivel.

Con esto aportamos a las escuelas a las que asisten niños indígenas, lo hacemos las mamás cuidadoras porque nosotros queremos una educación adecuada para nuestros hijos.

Les hablamos como madres cuidadoras qom y como participantes de este proyecto que se viene realizando desde el año 2003. Esta experiencia nos ha afirmado en algo que sabíamos y nos ha ayudado a expresarlo, queremos que nuestros hijos y nuestras hijas lo aprecien y lo cultiven. Para eso necesitamos que en las escuelas donde asisten niños indígenas puedan crear más cargos para auxiliares docentes. Con este pensamiento pedimos que vayan

creando esos cargos en las escuelas, y también que en las escuelas donde asisten niños indígenas respeten y acepten nuestra cultura.

Aureliana González

Tenemos el primer libro para mostrar, el primer libro que salió: **So Pinyo'olec**.

Este relato es uno de los más antiguos del pueblo qom. Fue transmitido de padres a hijos durante miles de años. Este Pinyo'olec y su familia, un grupo de estrellas que vemos en el cielo y que ilumina. Así recordamos esa triste historia. De esta manera la palabra de los mayores iba pasando, generando aquellas conductas de respeto a la vida y de armonía con la naturaleza que son propias de una cultura cazadora, pescadora y recolectora como la nuestra. Por eso podemos decir que este relato es el mito del origen de la cultura qom.

Nosotros rescatamos esos relatos a través de nuestros ancianos, que los tenemos todavía.

La Serie 2 es el relato **So Mañec Piguem Le'ec**. Es muy importante en nuestra cultura levantar los ojos al cielo estrellado para ver la figura del Mañec Piguem Le'ec. El camino del cielo, llamado también vía láctea, marca la orientación en la noche chaqueña norte-sur durante el tiempo de frío, este-oeste durante el calor. El camino del Mañec Piguem Le'ec siempre existió y nunca cambia, igual que el camino de la vida. El relato de los niños perdidos en el monte y el ñandú que salta al infinito representa el camino que todos seguimos, difícil pero lleno de mensajes amistosos. También el ñandú del cielo protege a los ñandúes de la tierra, sus hijos, cuida que nadie los

maltrate ni los extermine. Este relato es una historia llena de enseñanzas para nuestro pueblo.

El tercer libro es **Añe Nala', Ñe Ca'agoxoic Qataq Aso No'ote,** Sol, Luna y No'oté. Sol es femenina en qom, y luna es masculino. No'oté representa la oscuridad, es la sombra que a veces quiere tapar a esos dos astros luminosos. Nuestros antepasados decían que sol es una madre que quería salvar a su hijo por amor. Enfrentada a No'oté la derrotaba. Por eso luna siempre volvía a vivir, aparecía de nuevo. De esta manera los antiguos proclamaban una verdad muy potente, la fuerza que mueve el universo es el amor. Esa verdad es la que deseamos transmitir nosotras en esto que parece un cuento.

El cuarto se llama **Ra Na'Aqtaguec So Mayopi**. Nuestros antepasados contemplaban a las aves con admiración, porque consideraban que eran los seres más libres y sabios; ellos hablaban con los pájaros. Hoy creemos que los pájaros pueden traer mensajes, anunciar acontecimientos alegres o tristes, señalar las horas del día y de la noche con sus cantos y sus vuelos, y expresar sentimientos muy humanos. Por todo eso hemos reunido en este librito tres historias tristes, un anciano, una mujer y dos hermanos. El dolor del abandono fue tan grande que les crecieron alas, desde entonces sus cantos de lamento proclaman que el mayor mal en el mundo es la falta de amor. Las personas que conocen esta historia pueden recoger mucha enseñanza aunque sean simplemente leyendas de pájaros.

La versión cinco es **Aso 'Alo Nsoxoi, La mujer caníbal**. Nuestros antepasados se acordaban de una mujer en los primeros tiempos que se convirtió en algo terrible. Esa mujer hasta entonces normal, se volvió muy voraz, no controlaba su deseo de comer y la llamaban

'Alo nsoxoi, que significa mujer de apetitos insaciables o también caníbal. Su conducta es muy peligrosa para la comunidad. Este relato ejemplar infundía temor y ayudaba a mantener la costumbre establecida para una alimentación sana.

Los antiguos conocieron las plantas y sus propiedades beneficiosas. Ellos asociaron la planta del tabaco con aso 'alo nsoxoi porque encontraron algún parecido entre los dos. En la vida diaria los qom solamente masticaban las hojas de tabaco para calmar dolores en la boca o en los dientes. Nosotros al difundir este relato tradicional queremos dar a conocer la sabiduría de nuestros abuelos, y sobre todo abrir los ojos de nuestros jóvenes porque el humo de aso 'alo nsoxoi ahora se siente en todas partes y resulta atractivo, pero sigue siendo muy peligroso.

Lo que nosotras hacemos lo aportamos a las escuelas donde trabajan docentes indígenas, es un material más para trabajar con los chicos. El Proyecto de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, que en toba sería "Nate' elpi Nsoquiaxanaxanapi", tiene dos finalidades: hacia adentro reavivar y valorar el amor por la cultura propia; hacia afuera abrir camino para la Educación Intercultural Bilingüe.

Las madres cuidadoras trabajamos desde el 2003 y vamos a seguir trabajando. Nos hemos reunido para continuar, para lograr lo que deseamos para nuestros hijos, para compartir los sentimientos y experiencias personales, no solamente en el lugar donde vivimos sino también compartimos con mujeres de otras comunidades, de otras provincias también. Nos capacitamos para expresarnos en las dos lenguas, qom y castellano, así podemos transmitir a nuestros hijos, a nuestros nietos y también a otras mujeres para que puedan

conocer el trabajo que estamos haciendo, porque si uno escucha "Mamás cuidadoras" se pregunta qué es lo que hacen esas mamás. Por eso nosotros adonde nos invitan vamos y compartimos con otra gente, con otras mujeres, con docentes indígenas, y también con docentes no indígenas porque en las escuelas de las comunidades donde hay indígenas también asisten docentes no indígenas.

Emiliana Ramirez

Buenos días, yo me presento, soy Emiliana Ramírez y trabajo con ellas. Vivo en Cuarta Legua 14 y en nuestra zona enseñamos a los chicos a leer y escribir en lengua qom, pero lo que pasa es que yo tampoco sé leer pero igual me gusta participar.

Silvia Chena

Yo soy Silvia Chena. Lo que quería hacer después de esta linda presentación que han hecho de su trabajo las Madres Cuidadoras, es decirles que ellas son una organización de mujeres que hace muchísimos años que están trabajando, y están acompañadas por tres mujeres de Pampa del Indio, hermanas, que son Mercedes Silva, Angélica de los Santos y Susana Herrera. La obra que presentaron se financió a través de unos sacerdotes, Los Padres Mercedarios. En la actualidad se sigue buscando quien refinancie nuevos ejemplares, porque todas las escuelas quieren. Se probó en el Ministerio de Educación (provincial) y no se logró nada. Todavía se está buscando por qué vía volver a reeditar estos libros.

Además de eso, el Ministerio de la provincia hizo una edición en un disco compacto. La realidad es que en la localidad no nos sirve demasiado porque a lo mejor una escuela tiene una computadora, a

decir verdad ni las Madres Cuidadoras pudieron mirarlo al CD. Necesitamos la edición en libros; en este sentido se está pensando hacer en un solo tomo todos los libros, pero aún se sigue buscando financiamiento.

Nos alegramos muchísimo que esto de los discursos, de los textos, las universidades estén interesadas y lo estén trabajando, porque nosotros tenemos muchos niños indígenas que entran a la escuelas primarias sin hablar ni una palabra del castellano y se enfrentan con maestros que no hablan ni una palabra de la lengua qom, y así tienen que transcurrir toda su escolaridad, dejando su cultura escondida, aprendiendo el castellano a la fuerza y mal, no valorando su lengua propia.

Hay experiencias muy valiosas, hay Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs), y Maestros Interculturales Bilingües recibidos, pero en la provincia estos maestros trabajan como ADAs. Todavía no les han creado los cargos como maestros en un grado. Por otra parte, los ADAs que están trabajando son absolutamente insuficientes.

Existe el interés de la comunidad de participar, de hablar, de decir qué quieren que sus hijos aprendan, qué hace falta. No es una comunidad desinteresada, no es como dicen esos libros que "ya fue". No, es absolutamente viva, con un proyecto de vida muy vivo que quiere, que está esperando que le demos las oportunidades, ya tienen las leyes que dicen que sí, que ahora se puede, están esperando esas oportunidades.

En las escuelas aún se sigue enseñando desde los textos que se expusieron estos días, no se reflexiona, se dan discursos al total de los alumnos y a lo mejor en el aula hay alumnos indígenas que

tienen que escuchar barbaridades, y esa reflexión desde la historia no se hace.

Voy a compartir la experiencia en un taller que se realizó en el Bachillerato Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio y en el que estuvieron presentes los ancianos. Todos estábamos siguiendo atentamente el relato del anciano: 75 años, parado, haciendo una serie de gestos que nos capturaban la atención, y fue narrando toda la situación de los tobas en la época de la Triple Alianza, las negociaciones con el ejército, los favores para quedar tranquilos, cómo después fueron migrando, subiendo y el ejército atrás. En una narración que habrá durado 40 minutos, nos hizo sentir a todos los presentes el momento exacto en que mataron al capitán Solari, y dijo: "quedó uno vivo que lo dejamos ir y no sé qué habrá ido a contar". Y ese "no sé qué habrá ido a contar" es el relato oficial que se tiene en algún texto de cómo fue la muerte del capitán Solari.

Son historias que se van cruzando así y que nunca se pueden encontrar en una escuela. Qué hermoso sería que ese anciano pueda conocer qué se dice en los libros sobre ese tema, y qué hermoso sería también que todo el Chaco conozca las historias qom que quedaron silenciadas. Son un montón de historias.

Y los ancianos quieren contar, y ven bien que se hagan textos, dicen que ellos son como grabadores, que no necesitan los libros, porque ellos se acuerdan de todo, se van contando y tienen ganas de seguir contando. La cultura oral no va a desaparecer, es muy fuerte. Ellos quieren seguir contando, y van a seguir contando. Este libro de las Madres Cuidadoras logra entrar a las escuelas, eso ya es algo impresionante, algo muy importante.

Y en eso de los discursos que se van entrelazando y nunca se tocan, tenemos niños indígenas en una escuela que se llama "Julio A. Roca", por ejemplo, nadie cuestiona eso. Yo no le quiero cambiar el nombre a la escuela porque eso es un síntoma de algo que está detrás, prefiero que se solucione esa enfermedad que hay primero, que reflexionen y se den cuenta y ellos mismos, la comunidad o los maestros digan: "Cómo teníamos un chico en esta escuela con ese nombre".

Las miradas de los docentes indígenas sobre la producción de textos escolares

Orlando Sánchez

Me llamo Orlando Sánchez. Soy Profesor en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) que es un Instituto de Nivel Terciario a cargo de la formación de docentes aborígenes de la Provincia del Chaco[214]. Ayer a la tarde pude participar y escuché con mucha atención a los expositores que presentaron lecturas de textos que fueron escritas hace muchos años y que fueron utilizados como instrumento para la educación del niño en Argentina. Son muchas las sorpresas sobre los términos que han sido utilizados, y como resumen son textos que realmente muestran cómo comenzó esto de la educación, a través del castellano. Todas las escuelas se basan en el castellano y todas las escuelas se convirtieron en escuelas castellanizadoras, y lo siguen siendo hasta el presente. Realmente me gustó la crítica de estos textos y lo que no pude escuchar es que ninguno de los expositores ha hecho alguna propuesta sobre cómo serían los textos a elaborar en el futuro dado que el país se ha declarado como un país de mucha cultura y de mucha lengua. Entonces ¿cómo sería el texto futuro para que tenga en cuenta la diversidad?

Este espacio de la interculturalidad que hemos comenzado en el Chaco desde el año 1987 hasta el presente con la puesta en marcha de un Instituto, bien o mal, es una gestión de Estado y tiene también falencias. Pero seria interesante que se tuviera en cuenta la

[214] El Instituto de Nivel Terciario para la formación de docentes indígenas tiene sede en la localidad de Sáenz Peña, a 168 km de Resistencia, capital de la provincia del Chaco.

participación. En este sentido, en los últimos tiempos hay una demanda no sólo en la provincia del Chaco sino a nivel país. Tuve la oportunidad de participar de un Congreso organizado por el Consejo de Educación Bilingüe, y escuché varias experiencias de maestros que han logrado editar cartillas y coinciden en la dificultad y en que son casos totalmente inéditos. Así que sería interesante que se tenga en cuenta, por ejemplo, la gran riqueza que hemos escuchado del trabajo de las mujeres de Pampa del Indio, que expresa realmente una cosmovisión distinta y está basado en las ciencias sociales, naturales y es un aporte muy rico, porque puede ayudar a reconstruir la propia cultura y la recuperación de la lengua.

Nosotros cuando empezamos este Programa (de Educación Bilingüe Intercultural) teníamos un objetivo específico, que la educación debe construir, reconstruir, el conocimiento propio de la comunidad.

Gabriela Ossenbach

Yo quería hacerles una pregunta (a las Madres Cuidadoras): ¿estos textos los utilizan también los niños no indígenas?, ¿están pensados también para ellos? Porque lo que me parecería interesante, desde el propio nombre de interculturalidad, es que estos libros tendrían que ser compartidos también por los niños no indígenas, es decir, asumirlo también como una tradición de las que todos forman parte. ¿Cómo se podría hacer para que este relato se cuente no sólo a los niños indígenas, sino a todos los niños? Mi pregunta es para saber si se hace o si ustedes creen que se podría hacer.

Hermegilda Díaz

Trabajo como Maestra de Enseñanza Práctica en el Jardín de Infantes del Barrio Toba, la UEP N° 30, conjuntamente con las maestras de Jardín. Yo trabajo con niños indígenas y no indígenas, y cuando doy mis clases, o relato algunas de las leyendas, o en todo lo que es referente a nuestra lengua o costumbres, yo doy para todos, y los niños que no son indígenas se incentivan también y eso me da orgullo.

Estoy orgullosa de que las Madres Cuidadoras hayan hecho ese trabajo, y lo que significa hacer ese trabajo. Lleva mucho tiempo poder realizarlo. Nosotros hemos hecho 9 libros, confeccionados por los docentes aborígenes de esa escuela. Hoy somos 4 los docentes que estamos presentes. Me pone muy orgullosa, porque nosotros también estamos en ese camino.

El día de ayer sentí así como algo chocante.[215] El otro día fuimos a un jardín por el 12 de octubre y hemos visto en el trabajo de las maestras jardineras las figuras de todos los indios con plumas. En ese momento me reí, pero por dentro era otra cosa, sentí algo… Hay que concientizar a los maestros, de que deben tener otra mirada hacia el pueblo qom. Porque siempre digo que nosotros no somos indios, somos qom. Ese es nuestro nombre, pueblo qom significa todo.

Matías Aguirre

Nosotros hemos visto cómo contaban las mujeres de Pampa del Indio y también los códigos que manejaba la sociedad nuestra, qom.

[215] Se refiere al primer día del Seminario cuando se expuso el análisis de los libros de lectura que contienen representaciones que desvalorizan a los pueblos indígenas.

Esos códigos se pasaban de una generación a otra, eran formas de transmisión oral. Estaba compuesto por las leyendas, las tradiciones, los conocimientos y la mitología. Era la cosmovisión del pueblo qom.

Yo quiero contar experiencias de mi andar dentro del mundo blanco. Un tiempo estuvimos en Corrientes, en un colegio y se nos preguntaba por qué decimos que se nos nombra poco en los libros, no estamos conformes con lo que se habla de nosotros en los libros, porque muchas cosas tenemos que contar o dejar escrito para que la sociedad también sepa que teníamos conocimientos guardados.

Un maestro nos preguntó si nosotros sabíamos algo o no. Yo le contesté que antiguamente nosotros teníamos una cultura con conocimientos propios y que hubiera podido llegar a ser la literatura propia del aborigen, que esos conocimientos como psicología, historia o geometría íbamos a tener, que con el tiempo íbamos desarrollando pero, como vino ese famoso encuentro de dos culturas se nos cortó todo. Y no querían que se nombre más, que se hable más ni de la lengua, pero resulta que ahora tenemos esta oportunidad de poder mostrar lo que sabemos. En cuanto a la forma geométrica, en el jardín damos por ejemplo la forma de la cabeza del tigre, ese es un polígono que tiene seis caras pero que no hemos llegado a tomar medidas, pero le va a servir al niño toba porque de esa forma va a poder relacionar con la matemática que le está esperando del hombre blanco, y así también, el niño que no es aborigen desde chico va conociendo las formas del triángulo, del cuadrado; tenemos nuestro conocimiento propio y les damos nombres también a las figuras.

Hay una lámina que se reparte, que tiene un árbol cortado. Simboliza la cultura aborigen, al costado están brotando dos ramitas, tres ramitas; eso es lo que está pasando ahora, es como que ese árbol, ese tronco que quedó, es lo que estamos haciendo nosotros, lo que estamos recuperando, es como que está brotando otra vez la cultura, y por supuesto que necesitamos la ayuda de todos.

Ada López

Quiero contestar a la pregunta de si los niños qom y criollos comparten los relatos que nuestras hermanas escriben. La educación es bilingüe e intercultural; ¿por qué intercultural?, porque ambas culturas tienen que estar juntas, pero no haciendo una integración sino que ambas culturas comparten ambos saberes.

Hace poco hemos presentado uno de los relatos del robo del fuego, y han investigado niños criollos y niños indígenas. Es una educación sin fisuras para los niños, realmente los grandes nos ven al “indio”, entre comillas, como salvajes. Pero uno observa cambios a medida que va pasando el tiempo, ya tengo nueve años en esto. Uno ve con orgullo que esta nueva generación de niños criollos que ingresan a la escuela bilingüe, realmente tienen una mentalidad sana, y un corazón abierto, porque no sólo contamos nuestras historias, de cómo nosotros vivimos. Compartimos y hacemos comparaciones, contamos de sus verdades y de nuestras verdades.

Contamos con jóvenes criollos, algunos que se han capacitado en universidades, que tienen mentalidad abierta que eso es lo más importante. Yo creo que la Educación Bilingüe Intercultural invita a que no sólo los docentes indígenas nos abramos a la sociedad y

mostremos nuestros saberes, que con conciencia sabemos que tenemos saberes. Creo que la opresión de las opiniones de los grandes escritores nos ha opacado y eso también ha hecho que nuestra identidad se haya caído al piso y que nuestros jóvenes de ahora no valoran, tienen vergüenza de ser indígenas. Escuchan esto de “ser salvajes” y duele, duele muchísimo. Por eso nosotros el 12 de octubre no celebramos en la institución, lo vivimos el 11 y decimos “el último día de libertad del pueblo indígena”. Y lo trabajamos todo el mes de octubre, con exposiciones, con relatos, con leyendas, y participan de la comunidad en la que estamos tanto mamás criollas como mamás aborígenes; participan, aportan en talleres, y eso es lo rico de la interculturalidad.

Por eso, muchas veces, a partir de que fuimos designados en provincia les decimos a los maestros criollos, no nos teman, nosotros venimos para aportar, y aportar a que nuestro pueblo se muestre tal cual es, no como nos vieron en el pasado. Somos distintos, y no como nos cuentan.

Decía nuestro hermano Matías que hoy estamos floreciendo, y gracias a Dios. Cuántos pueblos como los huarpes, los comechingones de Córdoba, que dicen en los manuales que han desaparecido, no; están vivos, latentes. No se muestran por temor, por temor a que los vuelvan a cortar, pero yo creo que con la Educación Bilingüe Intercultural estamos floreciendo. Y yo le decía ayer a la Profesora Teresa (Artieda) que realmente los libros fueron también como un arma secreta y silenciosa para volver a matarnos no sólo ya no con armas visibles sino con palabras; porque toda una generación leyó esos libros, lo que realmente es temible. Y ojalá que en las universidades se creen a profesionales abiertos, con

pensamiento abierto porque hay demasiados docentes cerrados que no quieren el cambio y eso es lo más triste no sólo para nuestro pueblo sino para la generación de niños criollos. Decía uno de mis alumnos, un niño gringo, “ay seño, por qué no lucharon para que los españoles no se lleven todo el oro y no tendríamos hambre en Argentina.” El no conoce la historia sangrienta y lo piensa de esa manera, y realmente te parte el corazón porque ellos creen que nosotros tenemos la varita mágica y no es así. Ellos no conocen la historia sangrienta de nuestra Argentina y realmente es muy dolorosa. No me quise emocionar pero… discúlpenme, muchas gracias.

Desiderio Lorenzo

Yataqta onaxaic ra arviraxac. Les saludo a ustedes en este día. Mi nombre es Desiderio Lorenzo y trabajo también en la escuela del Barrio Toba. Me parece muy importante esta experiencia de hablar de nosotros y los otros. La verdad que hace mucho tiempo que esperamos esto de poder reflexionar sobre lo que está en los libros. Yo, como otros, me parece que hemos aprendido de grandes el castellano porque hasta ahora lo mantenemos con muchos tropiezos.

Escuché ayer muy atentamente a los expositores. Yo siempre me pregunté si era conveniente leer un libro donde tengo que leer frases como “los hostiles, los ignorantes, los salvajes”, y muchísimas cosas más. Quiero llevarlos a escribir algo, o a reflexionar sobre eso, porque tuve la posibilidad de leer un libro completo de la historia de nuestra gente del Brasil que se llama “Más allá del Río Da Mortes”, y me impresionó mucho, me impactó pero lo tomé como un análisis de

la situación de ellos y la nuestra en esos tiempos. ¿No será que hoy en día hay que replantearse los escritos donde están las expresiones fuertes? Ayer la señora Teresa (Artieda) decía que la disculpemos por decir expresiones fuertes como la de “extinción”, entonces pensé y escribí algo:

‘Sabemos que muchos escritores nos han matado desde los libros. ¿No será que muchos de estos escritores contribuyen para que hoy exista un desconocimiento hacia nuestro mundo aborigen?’ Es una reflexión que pensé mientras se dijo esa frase.

Yo lo que quiero dejarles a ustedes es el desafío de seguir mirando esto desde allá lejos hasta nuestros días, y que se pueda corregir o cambiar la mirada de estos escritos que muchas veces nos golpean y soportamos. Hemos soportado años de lucha desde nuestros antepasados, y vamos a seguir soportando dentro de los escritos también, pero contribuimos para que alguna vez la sociedad cambie la mirada y haya escritos más compartidos. Nada más.

Severiano Zenón

Soy maestro bilingüe, y trabajo en la Escuela Cacique Pelayo. Quería comentar o reflexionar sobre lo que hablaron los expositores, sobre el indio salvaje. Yo también a veces estoy mirando los libros y los pensamientos de nuestros pueblos, lo que han bebido mis padres. Mi papá nació en 1911, mi bisabuelo había caído en la época del General Roca, en la campaña del desierto como a veces ustedes llaman, y eso nos marca mucho.

Nosotros ahora somos educadores y tenemos que reflexionar de otra manera. Nuestra historia como pueblo es muy dolorosa y muy sangrienta.

Somos diferentes los educadores indígenas de los no indígenas, los chicos también dicen que somos diferentes de otros docentes, y esa es la diversidad que estamos viviendo.

También dentro de nuestro pueblo qom hay diferencias lingüísticas, parcialidades que tenemos y por eso tenemos que respetar al otro porque si no respetamos como que estamos avasallando las ideas, los pensamientos. A lo mejor como soy educador indígena estoy expresando otra historia, otra mirada, otro horizonte que tenemos que marcar como pueblo, o también no solamente nuestro pueblo sino trabajar todos, con los chicos no indígenas. Porque nosotros, como docentes indígenas, nuestro rol es trabajar la diversidad cultural que tenemos.

Emilia Romero

El tema que nos convoca acá es la representación histórica del otro, y como decía Teresa muchas veces ese otro somos nosotros mismos. Yo quería compartir una reflexión que quizás se salga un poco del objeto de análisis alrededor del cual gira este seminario, que son los textos escolares. Pensar y repensar los discursos y las imágenes que de nosotros aparecen a lo largo de la historia. Por ejemplo en el caso del otro indígena, con esta palabra que falta tanto el respeto y hiere el corazón, como el indígena salvaje, o el indígena que ya no existe, me hace pensar mucho en que, si bien eso de a poco -aunque no del todo porque en las escuelas aún hay docentes que lamentablemente siguen trabajando con textos que presentan estas imágenes, pero de a poco- se va trabajando en superarlo. Sin embargo hay otros textos que no son menos nocivos, los textos periodísticos, los medios masivos de comunicación. Ahora

que el Chaco es noticia a nivel nacional, porque los medios periodísticos nacionales pusieron en el tapete esta pobreza nuestra y este morirnos de hambre que es bien literal, que no es de ahora sino de antaño y que ahora es noticia. Me preguntaba qué imágenes aparecen en los textos periodísticos: aparecemos como los pobres, que es cierto, aparecemos como los muertos de hambre, que también es cierto, pero no es del todo cierto. Yo las miraba con mucha admiración a las Madres Cuidadoras, las escucho a las colegas y a los colegas docentes indígenas, y pienso que no somos solamente muertos de hambre, no somos solamente pobrecitos, somos gente creativa, somos gente que lucha todos los días, que reinventa, que aparece y que renace.

Entonces a partir de ahora estamos con una nueva responsabilidad, la cantidad de información que tenemos sobre cómo nos han formado, sobre lo que nos dice nuestra educación argentina tan mentirosa. Yo lo que tengo es un sentimiento de estafa muy profundo, pero ahora que sabemos todo esto, tenemos un compromiso y es qué hacemos a partir de ahora. El abuelo Sánchez decía, a mí me preocupa el futuro, cómo vamos a hacer para que en los nuevos textos la interculturalidad aparezca realmente. También me pregunto cómo hace cada uno en su micromundo para avanzar en esta cuestión, creo que tenemos una gran responsabilidad en cuanto a cómo aportamos a esta imagen que queremos que sea más verdadera de los “otros” y de “nosotros”. En el caso de los hermanos indígenas, ni salvajes, ni pobrecitos muertos de hambre, sí creativos, luchadores, como las Madres Cuidadoras, como los colegas docentes. Somos tan diversos que tiene que ser eso lo normal.

Tenemos que estar alertas a qué imagen de nosotros mismos y de los demás estamos contribuyendo a formar y desde dónde. Me quedo con esa última reflexión, ni salvajes, ni pobrecitos sino luchadores y creativos y sobre todo dignos.

Mabel Colett

Quería que nos llamemos a reflexión los no aborígenes, porque creo que la problemática aborigen no existe, sino que la problemática somos nosotros lo no aborígenes. Todo lo que nos ha incentivado este seminario nos llama a una responsabilidad tremenda, y no es solamente sentimientos sino acciones; que se puedan dar acciones desde nosotros los no aborígenes y desde el Estado fundamentalmente; porque no puede ser que aquellos que hace mucho tiempo estamos en algunos lugares y de diversas maneras acompañando, y tratando de ser diferentes reconociendo a los otros como una riqueza y no como una imposición y una conquista, sino que la responsabilidad que significa luchar para que desde el Estado haya políticas que cambien esta situación, porque si no hay políticas de Estado son esfuerzos de instituciones privadas o religiosas, pero los libros escolares o la educación que se ha dado no cambia.

Nos llegan a nosotros testimonios de docentes de la zona sobre gente que tiene puestos importantes en el Ministerio de Educación que dicen: bueno ya les dimos la tierra, lo bilingüe, ¿qué más quieren?, y esa es la realidad que vivimos y percibimos. El crear estos espacios nos lleva a una responsabilidad con ellos, de que no van a ser buenos indígenas si son iguales a nosotros, sino que aprendamos a abrirnos y a dar espacios para entender, para aprender y para que ese diálogo sea sincero, y no como tantos

acuerdos que se hicieron en la historia que después quedaron en la nada. Desde los distintos roles y distintos puestos en que estamos tenemos que asumir esa responsabilidad de no fallar una vez más.

Rosa Martínez

Yo soy Rosa Martínez, soy del Barrio Toba. Quería agradecer este encuentro, pero lo que yo quería decir que ese cambio de actitud ya lo están haciendo ustedes, con asistir, con escuchar, ya están haciendo algo. Es peor si lo que hacemos nosotros no les importa a otros, si lo ignoran. Ustedes ya están acá, interiorizándose de lo que nos pasa, de lo que queremos hacer.

Los libros que sacaron las Madres Cuidadoras son libros escritos con amor. Y es eso lo que debemos llevar a las aulas, amor, porque sin el amor yo creo que nada es posible. El ser humano lo es con todas sus fallas, su sabiduría, y lo tiene que ver al otro como igual, no distinto. Es un ser humano, hable distinto, tenga color de piel distinto. Y el ser humano nos ha enseñado que tenemos que vivir en esta tierra como nuestro país. Todos somos ciudadanos de un solo país. Entonces lo que tenemos que hacer es trabajar en armonía y crear en las escuelas eso, compartir con el otro aunque sea distinto. Cuando uno no tiene amor encuentra muchas cosas feas, pero cuando uno tiene mucho amor en el corazón ve al otro como su hermano. Eso es lo que nosotros debemos pensar siempre.

Por eso nuestros libros se basan en leyendas celestiales y terrenales, y las dimensiones que eso significa. No habla de la guerra que pasó, no hablamos, tampoco, no recordamos que han matado, que han exterminado, o como dicen los libros de castellano, que se acuerdan de las guerras.

Bueno, y me encantó la verdad, este encuentro me encantó mucho. Muchas gracias.

Cierre y *puntos suspensivos*

Laura Rosso

Para cerrar o ponerle puntos suspensivos al seminario, quiero rescatar una cuestión que me parece interesante y es la presencia indígena en este seminario escuchando estos discursos, que muestran que no solamente ellos han sido los otros en los textos escolares y en la construcción histórica de la identidad nacional, sino que también "hubo" otros sobre los cuales se ha escrito, y sobre los cuales también se han dicho cuestiones que no tenían mucho correlato con la realidad, sino un discurso que en realidad tenía que ver con intereses de grupos que estaban escribiendo sobre los otros. Reitero, me parece importante resaltar la presencia indígena escuchando lo que se escribía sobre "otros otros" y escuchando análisis de los especialistas sobre los sentidos de eso que se escribía.

Pero también resaltar el Seminario como una instancia de presentación sobre lo que pasa con el proceso de los indígenas como autores, este camino que se inició hace 20 años en la provincia del Chaco, y que tiene sus características y dificultades particulares, pero que también permite la posibilidad de crear.

De las Madres Cuidadoras me interesa señalar una frase que se vincula con una idea que planteábamos ayer sobre la escritura como legado, en realidad el pensar el legado en acto. Ellas dicen: "Para nosotros la Educación Bilingüe Intercultural demanda un trabajo para lograr una educación adecuada para nuestros hijos". De alguna manera esta idea responde a la pregunta de por qué madres; porque son madres que están pensando cómo educar a sus hijos. A

esto me refiero cuando digo el legado en acto, a esta posibilidad de hacer conciente cómo se quiere la educación y actuar al respecto. Y que en este caso el texto significa además muchos diarios y cotidianos actos de resistencia, y que la resistencia significa trabajo de reproducción, cuando dicen “esto lo sabemos y lo queremos escribir”. Pero también de creación, de adaptar y pensar y tomar distancia de por qué un relato oral tiene que poder o puede estar en un CD interactivo, por ejemplo.

Otra de las cuestiones que quiero señalar es lo que han dicho docentes indígenas respecto de los efectos que tienen los textos escolares en la conformación de su identidad. Me parece que las palabras de Ada vienen al caso: “estos opacaron nuestra identidad, fueron armas silenciosas”.

Y para cerrar, un reto planteado por Orlando Sánchez de cómo sería el texto futuro para pensar en la interculturalidad. Remirar tanto lo que se produce en castellano que también necesita una perspectiva intercultural, y los textos que se están produciendo en las escuelas bilingües. También en esa misma línea está la idea de Matías cuando dice “Ese tronco tiene brotes”, y para que esos brotes tengan fuerza en realidad estamos todos llamados a trabajar y estamos todos llamados a reaprender y a dialogar como lo planteó también Mabel Collet.

Teresa Artieda

Este Seminario tenía inicialmente determinados objetivos y características. Era un encuentro entre colegas de distintas universidades para compartir resultados de investigaciones sobre los textos escolares. Nos interesaba particularmente exponer acerca

del lugar que ocuparon dichos textos en los conflictivos procesos de definición de identidades nacionales en nuestros países. Habíamos previsto centrarnos en las representaciones acerca de 'los otros internos y externos' en esos procesos. El Seminario, echado a andar, adquirió otra forma y otras connotaciones. La invitación que hicimos a participar a los docentes indígenas y a las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom es lo que marcó la diferencia respecto de los encuentros académicos a los que estamos habituados. Posibilitó que nuestras investigaciones pudieran ser conocidas precisamente por pueblos que han sido "objeto de tratamiento" en los textos escolares. Mejor dicho, por quienes han sido objeto de manipulación en esos textos. Los qom[216] escucharon, por momentos con mucho dolor, lo que los textos decían de ellos, así como el modo en que los historiadores interpretamos esos discursos. También lo que dichos libros decían de otros grupos, como los inmigrantes 'pobres', los extranjeros no deseados. Devolvimos además, nuestras reflexiones a los docentes indígenas que entrevistamos en relación con la ponencia acerca de la actual constitución del indígena como autor de textos escolares en el Chaco. Es así que nuestro trabajo pudo completar, por así decirlo, un círculo. No sólo generamos conocimiento y lo debatimos, sino que además hemos podido entregarlo, hacerlo circular democráticamente para su apropiación y uso. Así que la participación indígena permitió que la tarea que realizamos adquiriera su pleno sentido. A mi entender, y percibo estar

[216] Si bien la coordinación del Seminario cursó invitación a todos los docentes indígenas de la provincia, sólo asistieron miembros del pueblo Qom. Las distancias que tienen que recorrer docentes moqoit y wichí para llegar a la capital, son una razón de peso que dificulta su asistencia.

expresando el sentir del equipo que coordino, es uno de los principales logros de este encuentro.

Por otra parte, la lectura y la escucha produjeron una comunión que no es fácil describir con palabras así que no voy a intentarlo. La participación de los indígenas aquí presentes fue una clara demostración de esa comunión, y de un hecho que a nosotros nos llena de profundo orgullo y de íntima satisfacción. Nos referimos a que ustedes, esos "otros silenciados e inventados", se apropiaron del espacio porque de alguna manera lo sintieron suyo. Y nos devolvieron sus miradas, sus emociones y sus pensamientos.

Ada López nos regaló una definición de los textos, conmovedora y aguda.

> "Los libros fueron también como un arma secreta y silenciosa para volver a matarnos no sólo ya no con armas visibles sino con palabras; porque toda una generación leyó esos libros, lo que realmente es temible."

Y nos interpeló respecto de nuestra tarea como formadores de docentes,

> "Ojalá que en las universidades se creen a profesionales abiertos, con pensamiento abierto porque hay demasiados docentes cerrados que no quieren el cambio y eso es lo más triste no sólo para nuestro pueblo sino para la generación de niños criollos."

Rosa Martínez expresó el sentido de encuentro comprometido, de colaboración en la larga tarea de toma de conciencia, que tuvo este Seminario.

> "Yo soy Rosa Martínez, soy del Barrio Toba. Quería agradecer este encuentro, pero lo que yo quería decir que ese cambio de actitud ya lo están haciendo ustedes, con asistir, con escuchar, ya están haciendo algo. Es peor si lo que hacemos nosotros no les importa a otros, si lo ignoran. Ustedes ya están acá, interiorizándose de lo que nos pasa, de lo que queremos hacer."

Matías Aguirre y Orlando Sánchez también nos interpelaron. Don Orlando cuando nos desafió a pensar textos distintos. Matías porque nos llamó a alimentar los brotes.

> "Hay una lámina que se reparte, que tiene un árbol cortado. Simboliza la cultura aborigen, al costado están brotando dos ramitas, tres ramitas; eso es lo que estamos haciendo nosotros, lo que estamos recuperando, es como que está brotando otra vez la cultura, y por supuesto que necesitamos la ayuda de todos."

Emilia Romero, docente ¿no indígena?, recogió el guante.

> "Tenemos una gran responsabilidad en cuanto a cómo aportamos a esta imagen que queremos que sea más verdadera de los "otros" y de "nosotros". En el caso de los hermanos indígenas, ni salvajes, ni pobrecitos, ni muertos

de hambre, sí creativos y luchadores. Somos tan diversos que tiene que ser eso lo normal."

La presencia de los colegas de diferentes universidades, países y nacionalidades, España, Brasil y Argentina, afirma y enriquece aún más el sentido que adquirieron estos dos días de trabajo. ¿Es quizás un ejemplo de interculturalidad puesta en acto? No sabemos si tanto; le tenemos mucho respeto a esta idea, y creemos que necesita tiempo de gestación y de consolidación. Pero sí estoy convencida de que es un ejemplo de lo que podemos lograr si nos convocamos con el propósito genuino de conocernos, de escucharnos, y de trabajar y crecer en el respeto, las dificultades y la alegría de la diversidad.

Deseo que haya sido éste un espacio útil en varios sentidos para los estudiantes universitarios presentes, los colegas de los institutos terciarios y los colegas de esta casa de estudios. Agradezco especialmente la presencia de Gabriela Ossenbach Sauter y de Miguel Somoza Rodríguez, queridos, solidarios y respetados compañeros de ruta de la historia de la educación, quienes hicieron la larga travesía desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; a Kazumi Munakata y Francisca Izabel Pereira Maciel quienes vinieron desde la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y desde la Universidad Federal de Minas Gerais, respectivamente; a Mirta Teobaldo que intervino desde la Universidad Nacional del Comahue y al grupo del Proyecto HISTELEA de la Universidad Nacional de Luján, Luciano Demergasso, Iliana Firpo y Susana Vital. Para el final, un

reconocimiento destacado a Rubén Cucuzza quien dirige el citado Proyecto HISTELEA y el Proyecto RELEE. Este Seminario me brinda, además de las mencionadas, otra oportunidad, la de destacar públicamente su generosidad intelectual y su papel como impulsor, entre otros temas, de los estudios sobre la historia social de la lectura y la escritura entre la comunidad de los historiadores de la educación de las universidades de este país.

Por último, el reconocimiento al apoyo de las autoridades del Rectorado de la Universidad Nacional del Nordeste, en la persona del Rector Arq. Oscar V. Valdés, y la Decana y la Secretaria de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades, Prof. Delfina Veiravé y Prof. María Teresa Alcalá respectivamente, quienes brindan el marco institucional y allanan el camino para que encuentros de este tipo puedan tener lugar.

Buenos días a todos, y muchas gracias.

Organización del Seminario

- Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste.
- Instituto de Investigaciones en Educación. Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste.

Coordinación General

Teresa Laura Artieda

Comisión organizadora

Secretaria Técnica: Mónica Beatriz Vargas

Ileana Ramírez, Claudio Núñez, Carlos Silva y Laura Rosso

Colaboradores

Estudiantes

Andrea Anahí Piccoli, Cynthia Itatí Núñez, Fernando Flores, Alejandro Chan Te Nez y Hugo Cañete

Traducción portugués – castellano: Lucía Muñoz

Desgrabación: Ileana Ramírez y Yamila Liva.

Soporte técnico: Edgardo Sáez y Mario García

Impreso en los Talleres Gráficos del
Departamento de Publicaciones e Imprenta
dependiente de la Dirección de Extensión y Transferencia
Secretaría de Extensión
Universidad Nacional de Luján