

TESIS DOCTORAL

2015



Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas

Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa

TERESA LAURA ARTIEDA

Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación
Licenciada en Ciencias de la Educación

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
Facultad de Educación

Directora: Gabriela Ossenbach Sauter
Co-Director: Miguel Somoza Rodríguez

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
Facultad de Educación

*Lecturas escolares, pueblos indígenas y
relaciones interétnicas*

*Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la
escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre
1880 y 1940 circa*

TERESA LAURA ARTIEDA

Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación
Licenciada en Ciencias de la Educación

Directora: Gabriela Ossenbach Sauter
Co-Director: Miguel Somoza Rodríguez

Dedicatoria

Dedico esta tesis en primer lugar a las naciones indígenas que son parte de *mi* comunidad imaginada, la que trasciende las fronteras impuestas en el medio de sus vidas y sus territorios por el Estado-nación decimonónico. A los que no conozco cara a cara, pero inevitablemente están ahí para mí. A los que conozco, y que me enseñaron, me mostraron caminos, y me insistieron en que lo que estaba haciendo les servía, que no había un trabajo así. Ahora que está terminado, deseo sea lo que esperaban y les sirva en algún punto. En ellos, a Lecko Audencio Zamora de la nación Wichí quien con tanta paciencia, profundidad y gentileza me dio información precisa así como me develó el sufrimiento al mismo tiempo que la riqueza de espíritu.

A gente querida, Nilda Corral, Laura Rosso, Roberta Paula Spregelburd, y seguiría la lista así que en esta última a todas las compañeras y compañeros de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

A un enorme maestro y amigo, Héctor Rubén Cucuzza.

A Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, tan concretos, tan lúcidos y certeros, tan solidarios y con los pies en la tierra porque una tesis no es una obra maestra, es una tesis, ni menos ni más.

A Yamila Liva, Soledad Almiron, Tatiana Barboza y Romina Palma, las jóvenes del equipo de Historia de la Educación de la Universidad Nacional en la que trabajo. Quienes han tomado mis clases, respondido requerimientos externos, o digitalizado imágenes para que pudiera terminar. A Noemí Fernández, por su silencioso y eficiente apoyo técnico y humano.

A Aldo Fabián Lineras y Delfina Veiravé, actualmente Decano de la Facultad de Humanidades el primero y Rectora de la Universidad Nacional del Nordeste la segunda, quienes me rodearon de condiciones institucionales para lo mismo, y tuvieron la paciencia y el respeto de esperar.

A Guillermo Chiappore (*in memoriam*), Karina Zorat y Amalia Cisneros, él y ellas saben por qué.

A mi hermano Ricardo, que me acompañó y esperó en medio de una situación harto delicada. A mis padres (*in memoriam*), que una es lo que supo hacer con lo que ellos, y otros y otras que vinieron luego, le brindaron.

Al padre de mi hijo, Hugo Deschutter, que siempre me apoyó.

A mi hijo, Federico Deschutter, porque cuando estuve por primera vez en esta Universidad madrileña, tan lejos, era un niño que preguntaba cómo se hacía para no extrañar tanto a la mamá.

Resistencia, Chaco, Argentina, octubre de 2015.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
• El planteo del problema	11
• La estructura de la tesis	21
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	25
• Las investigaciones sobre los textos escolares	25
• Los pueblos indígenas en textos escolares de Argentina	36
• Cierre	64
CAPÍTULO 2. FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS	66
• El libro de lectura como fuente	66
• Caracterización del corpus de fuentes	73
◦ Las autoras y los autores	80
◦ Contenidos de las lecturas	83
• Procedimientos de análisis	85
LOS LIBROS DE LECTURA. Parte I	
LA NARRATIVA	
PRESENTACIÓN	89
CAPÍTULO 3. LOS VIAJES DE COLÓN	92
• El “descubrimiento”	92
◦ Ciencia y religión en la empresa colombina	94
◦ Persistencia de las primeras impresiones de Cristóbal Colón	108
CAPÍTULO 4. CONQUISTA, RESISTENCIA, EVANGELIZACIÓN	115
• La conquista europea y la resistencia indígena	116
◦ Las controversias iniciales	116
◦ ¿Y si los bárbaros fuéramos nosotros?	120
◦ Continuidad de controversias sobre la conquista y planteos indigenistas	122
◦ Un discurso a destiempo	135
• La evangelización	138

CAPÍTULO 5. LA OCUPACIÓN DE LOS TERRITORIOS INDÍGENAS EN EL ACTUAL TERRITORIO ARGENTINO	142
• Contexto histórico	142
○ Disputa por las tierras y el ganado en la frontera sur	143
○ Ocupación del Gran Chaco	157
○ Distribución de las tierras	159
○ Qué hacer con los indígenas	162
• Narrar para la escuela	168
○ De lo ocurrido en la lucha contra el indio	171
○ Los malones	184
○ Los fortines	194
○ Las fortineras	203
○ El afán de coleccionar restos humanos	209
○ Las “briznas” de un discurso diferente	214

LOS LIBROS DE LECTURA. Parte II LAS IMÁGENES DISCURSIVAS

PRESENTACIÓN	220
CAPÍTULO 6. IMÁGENES DE ANTAÑO	225
• De los taínos durante el desembarco de Cristóbal Colón	225
○ El ícono amerindio: la falda y el tocado de plumas	231
• De los indígenas del actual territorio argentino	232
CAPÍTULO 7. IMÁGENES DE OGAÑO	250
• La barbarie	251
○ En La Pampa y la Patagonia	251
○ En el Chaco	255
• Extinción o asimilación	261
○ ¿“En la Argentina no hay indios”?	261
○ Los indios, ciudadanos de la nación	275
○ Indios que aprenden a leer	289
• Versiones indigenistas	293
○ Las naciones indígenas, soberanas en sus territorios	293
○ Nuestras raíces	299
○ Reconocer el sufrimiento	312

CONCLUSIONES	317
LIBROS DE LECTURA CONSULTADOS	337
OTRAS FUENTES PRIMARIAS	347
BIBLIOGRAFÍA	352

ÍNDICE DE IMÁGENES

Img. 1 - Figueira, J. H. (1907) <i>Un buen amigo. Libro tercero</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 230.....	100
Img. 2 - Figueira, J. H. (1907) <i>Un buen amigo. Libro tercero</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 232.....	100
Img. 3 - Figueira, J. H. (1918) <i>Trabajo. Libro cuarto</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 116.....	101
Img. 4 - Berrutti, J. (1925) <i>Lecturas morales e instructivas</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 46 ed., pp. 13.....	104
Img. 5 - Berrutti, J. (1925) <i>Lecturas morales e instructivas</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 46 ed., pp. 17.....	106
Img. 6 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) <i>La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed., pp.132.....	112
Img. 7 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) <i>La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed., pp.134.....	112
Img. 8 - Blomberg, H. P. (1926) <i>El Surco. Libro de lectura</i> , Ángel Estrada y Cía. ed., 9ª ed., pp. 97.....	128
Img. 9 - González Acha de Correa Morales, E. (1926) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 21.....	134
Img. 10 - Ferreyra, A (1927) <i>Aventuras de un niño. Libro segundo</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 19a ed., pp. 191.....	181
Img. 11 - Latallada, Felisa (1916) <i>Hogar y patria. Libro de lectura para grados elementales y superiores</i> , Buenos Aires, Vidueiro, 1916, 3a ed., pp. 33.....	185
Img. 12 - López de Nelson,E. (192?) <i>Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura</i> , Buenos Aires, Imp. Coni, pp.35.....	187

Img. 13 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) <i>Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado</i> , Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser.....	196
Img. 14 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) <i>Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado</i> , Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp.7.....	197
Img. 15 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) <i>Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado</i> , Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 122-123.....	198
Img. 16 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) <i>Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado</i> , Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 121.....	201
Img. 17 - Figueiras, J. (1918) <i>Trabajo. Libro cuarto</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 229.....	227
Img. 18 - J. Núñez (1892-93) <i>El lector americano. Libro tercero</i> , New York-London, D. Appleton y Cía. ed., pp.208.....	230
Img. 19 - López de Nelson, E. (192?) <i>Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura</i> , Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 33.....	236
Img. 20 - Outón, R. (1934) <i>Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado</i> , Buenos Aires, Ed. Kapelusz y Cía., 19a ed., pp.148.....	239
Img. 21 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) <i>La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed.	240
Img. 22 - Giordano, M. (2004) <i>Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño</i> , La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 94	241
Img. 23 - Oliver, Florián (1934) <i>La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado</i> , Buenos Aires, Rodolfo Isely, pp. 21.....	244
Img. 24 - Macías, J. (1936 [1933]) <i>Campo labrado</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 171.....	246
Img. 25 - Macías, J. (1936 [1933]) <i>Campo labrado</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 172	247
Img. 26 - Outes, F. y Bruch, C. (1910) <i>Los aborígenes de la República Argentina</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 72.....	248

Img. 27 - Outes, F. y Bruch, C. (1910) <i>Los aborígenes de la República Argentina</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 76.....	249
Img. 28 - Blomberg, H.P. (1925) <i>El sembrador. Libro de lectura</i> , Ángel Estrada y Cía. ed., 16ª ed., pp. 211.....	265
Img. 29 - Outes, F. y Bruch, C. (1910) <i>Los aborígenes de la República Argentina</i> , Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 80.....	266
Img. 30 - López de Nelson, E. (192?) <i>Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura</i> , Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 28.....	268
Img. 31 - López de Nelson, E. (192?) <i>Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura</i> , Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 29.....	269
Img. 32 - Olguín, M. M. y Zamora, V. (1933) <i>Por el camino. Libro de lectura corriente</i> , Buenos Aires, Rodolfo Isely, pp. 134.....	274
Img. 33 - López de Nelson, E. (192?) <i>Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura</i> , Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 33.....	288
Img. 34 - Correa Morales, E. A. de (1926) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 340	298
Img. 35 - Correa Morales, E. A. de (1916) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 315	301
Img. 36 - Correa Morales, E. A. de (1916) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 325	302
Img. 37 - Correa Morales, E. A. de (1926) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 253.....	304
Img. 38 - Correa Morales, E. A. de (1926) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 254.....	305
Img. 39 - Correa Morales, E. A. de (1926) <i>Isondú</i> , Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 255	306

Img. 40 - Correa Morales, E. A. de (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 208 **308**

Img. 41 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6ª grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 37.....**309**

Img. 42 - Bourget, L. B. de (1934) *Panoramas. Texto de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 9a ed., pp. 103..... **314**

INTRODUCCIÓN

El planteo del problema

Nuestro interés en el tratamiento de los pueblos indígenas¹ en los libros de lectura para la escuela primaria argentina es una línea de investigación que encaramos hace tiempo en el marco de redes de investigación sobre textos escolares generadas por el Centro de Investigación MANES con sede en la UNED, y el Programa Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina (HISTELEA) de la Universidad Nacional de Luján. Una serie de publicaciones y de ponencias en distintos ámbitos fue dando cuenta de los avances centrados en el estudio de ediciones escolares de la segunda mitad del siglo XX (ver Bibliografía).

Esa experiencia de trabajo resultó en un conocimiento acumulado de apreciable valía –al que se fue sumando el resultante de otras investigaciones sobre educación e indígenas que emprendimos a posteriori, y el que logramos fruto del diálogo y el aprendizaje hecho con los mismos indígenas. Con ese bagaje encaramos la presente Tesis. La misma resulta de interrogarnos acerca del tratamiento de los pueblos indígenas en el libro de lectura moderno gestado durante la fase de consolidación y expansión del sistema de instrucción pública argentino.²

¹ En esta Tesis utilizaremos los términos pueblos indígenas o indígenas. Es una de las maneras usuales en la región de la que provengo, asumida así por quienes se reconocen como tales. Es también la denominación que se emplea en normativas internacionales que aluden a sus derechos, las cuales fueron adoptadas por Argentina y otros países de América, tal el *Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (1991). En los capítulos de análisis de las lecturas escolares, por momentos usaremos el nombre “indio” con o sin entrecorillado, siguiendo el estilo de expresión de las mismas.

² El comienzo del libro moderno en el país se sitúa hacia finales del siglo XIX tomando al libro *El nene* de Andrés J. Ferreyra y José Aubín, cuya primera edición data de 1895, como paradigmático “*punto de inflexión para lo que sería la producción de libros de lectura escolares*” (Linares, 2012:220).

Es sabido que en el marco del papel que cupo a la escuela en la construcción del Estado-nación, los libros de lectura tuvieron un papel primordial. En los mismos se acuñaron sentidos primigenios acerca de tópicos primordiales para la construcción de la “*comunidad imaginada*” (Anderson, 2005), tales la historia nacional, los próceres, los símbolos, la nación y sus otros –los indígenas y los inmigrantes (Braslavsky, 1996; Cucuzza, 2007, entre otros). Al decir de Braslavsky, se trata de la gestación y consolidación de “matrices de sentidos” que pervivieron más allá de ese tiempo fundacional en las ediciones y reediciones escolares que se sucedieron durante todo el siglo XX.

Los libros de lectura estudiados fueron editados entre finales del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX. El período principia con la invasión del Estado nacional sobre los últimos territorios indígenas autónomos, hecho que es sincrónico respecto de los discursos primigenios sobre estos pueblos en el libro de lectura moderno. El estudio cierra con la consolidación de los rasgos de ese texto escolar (Linares, 2012) y los cambios relativos en las políticas de los Estados latinoamericanos hacia los pueblos indígenas motivados por el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro (México) en 1940 (Martínez Sarasola, 2000; Slavsky, 1992b).

En el período seleccionado tienen lugar transformaciones profundas en la historia de las relaciones entre sociedades indígenas y no indígenas. El Estado-nación invadió los últimos dominios autónomos del sur (1879-1885) y del norte (1884-1911), con lo que desarticuló los sistemas de vida de aquéllas y transformó su estatus político convirtiéndolas en grupos étnicos sometidos (Bechis, 1992). De manera que se produjo una sincronía entre el ejercicio de la violencia del aparato represivo estatal (Oslazk, 1982), y el de la violencia simbólica consistente en el poder de la escritura sobre los indígenas muertos o sometidos.

Sin embargo, entre quienes integraban el mundo político el indígena era “*un problema*” sobre cuya resolución no se ponían de acuerdo. Entre el fin de las campañas militares al sur y el temprano siglo XX las posiciones eran diversas, incluso contrarias: pasar por las armas a los sobrevivientes, civilizarlos haciéndolos trabajar la tierra a punta de fusil, darles libertad de vivir en sus otrora dominios admitiendo y respetando su dolor por el extrañamiento de sus tierras, sus familias y su gente, encerrarlos en misiones religiosas o reducciones estatales para protegerlos y civilizarlos, educar a la infancia en internados dentro de esos encierros pero cerca de sus familias o en *ghettos* separados de la nociva influencia familiar, hacerlos propietarios una vez que maduraran “*porque eran como niños*”, entregarles tierra en propiedad y enseñarles a trabajar la tierra porque eran seres humanos adultos que conocían perfectamente la explotación del “blanco” que siempre los traicionó. Comenzados los años 20, un Inspector escolar era de la opinión de dejar que desaparecieran bajo la influencia del alcohol y las enfermedades porque todo lo hecho para civilizarlos había sido inútil.³

Quijada (1999, 2000a y b, 2002b) se ocupó largamente de demostrar que en las discusiones parlamentarias finiseculares terminó estableciéndose que por el principio de *ius solis* los indígenas eran argentinos. Y que lo que estaba en discusión era cómo hacer para lograr con éxito su “ciudadanización”.⁴

Lenton (1992) mostró en esos mismos debates parlamentarios y en los periódicos de la época las disidencias, las acusaciones y denuncias de vejámenes, masacres y comisión de acciones desgarradoras. Señaló las voces de algunos de esos

³ Es una apretada síntesis de la literatura especializada que se consultó para esta Tesis. A lo largo de la misma y en la bibliografía, se presentan las referencias.

⁴ Tema que desarrollamos en los Capítulos 5 y 7.

dirigentes que se horrorizaban de saber de la barbarie de que eran capaces ellos mismos.

Zimmerman (1994) afirmó que el orden político liberal-conservador (1880-1916) no fue “*un orden homogéneo y cerrado*” (pp. 16). En su estudio, analizó posiciones de grupos de intelectuales-políticos que sostuvieron tendencias reformistas a partir de 1890.

Incluso antes de la campaña de conquista, la “Conquista del Desierto”⁵ que pergeñó el general Julio Argentino Roca, existieron voces contrarias. Se discutían modos de “integración” y proyectos de coexistencia, entre miembros de la dirigencia “blanca” los primeros y entre esa dirigencia y líderes indígenas los segundos (Quijada, 2002b; Bechis, 2006; Vezub, 2009).

La policromía de voces era, en resumen, inherente a ese mundo político. Es lo que quisimos mostrar hasta aquí.

⁵ Son numerosas las interpretaciones sobre esta expresión. Por su contundencia, profundidad y claridad, adherimos a la de Feinmann (2015). Desde una perspectiva filosófica, reflexiona de este modo: “Busco explicitar eso que el concepto tenía como potencia de negación antropológica en el lenguaje colonialista. Para este lenguaje, el desierto es una nada infecunda. Donde entra el desierto ya no hay significantes. El desierto es la no-significación. El indio, en tanto “nada”, en tanto no significativo, en tanto pura y total ajenidad a la condición humana, justifica el genocidio. En la frase “Conquista del Desierto” está explícito el genocidio perpetrado.” Más adelante precisa el concepto de genocidio: “El Otro es ‘el desierto’, la nada. El Otro es ‘lo Otro’ de lo humano. Todo genocidio plantea esa estructura. De aquí que sea insuficiente definir al genocidio desde la cuestión étnica. El genocidio no sólo existe cuando se plantea el aniquilamiento de una etnia. El genocidio es –esencialmente– la masacre de aquello que se considera ‘lo Otro de la condición humana’.” Ver “Metafísica de la Conquista del Desierto”, *Diario Página 12*, artículo de contratapa, 4 de octubre de 2015. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario> [página consultada el 4 de octubre de 2015]. Adelantamos que en los capítulos 5 y 7 analizamos lecturas escolares que a nuestro juicio son un calco del pensamiento examinado por Feinmann.

En otro orden de cosas, la literatura especializada da cuenta de la redefinición de los significados de la dicotomía sarmientina de civilización / barbarie frente al peligro de disgregación causado por la política inmigratoria.⁶ En la fórmula original, la población nativa y la campaña ocupaban el segundo de los términos, y el pasado servía sólo para explicar los males de esa población nativa. Sin embargo, en un proceso que Quijada (1994) tituló *“la nación reformulada”* y que sitúa entre 1900 y 1930 aproximadamente, pensadores, políticos, literatos y artistas, cuestionaron la negación de los “otros” por parte de la concepción liberal y positivista, y buscaron *“...ensanchar la nación: en el tiempo (apelando al pasado, las tradiciones y los orígenes) y en densidad social (al considerar al ‘otro’ antes excluído)”*. (Funes, 2006:137). Uno de sus efectos fue el indigenismo con sus posiciones de asimilación o de reivindicación de los indígenas.⁷

Por otra parte, nos interesa tener presente la heterogeneidad de posiciones políticas y pedagógicas del colectivo docente, relativas al sistema de instrucción pública y a la función política y social que debía cumplir. Durante las tres primeras

⁶ Maristella Svampa (1994) investiga acerca de las reformulaciones de la dicotomía sarmientina y expresa que: *“Si Sarmiento desborda, a través de sus críticas y sus diferencias, los límites del proyecto de la generación del 80, el destino de la imagen sarmientina desborda igualmente el sentido original de la misma, presente en el **Facundo**. El mito romántico fue retomado por otros escritores, se degradó en estereotipo y finalmente se articuló de otra manera dentro del dispositivo simbólico del Estado liberal, en el proceso de construcción de la Nación. Es un movimiento que se inicia tempranamente con Joaquín V. González, Rafael Obligado, y culmina con Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones en la época del Centenario, en una acción –y una época- que encuentra muy ligados a intelectuales y poder.”* (pp. 57-58. Destacado del original).

⁷ Favre (1998) y Funes (2006) advierten acerca de la heterogeneidad de posiciones dentro del movimiento en América Latina. La segunda precisa dos acepciones de indigenismo: *“Para algunos autores, el indigenismo es una corriente que aborda el problema indígena, independientemente de su valoración, sea ésta de reivindicación o de asimilación. ...Para otros, en cambio, debe considerarse indigenismo sólo aquéllas corrientes que encaran la defensa (y a veces la representación) del indio frente al hispanismo de las clases dominantes.”* (Funes, 2006:148). Además, ella explica la singularidad del caso argentino con respecto a las ideas indigenistas, puesto que en este país la inmigración aparecía como el problema central a diferencia de países como Perú o México. No obstante, también aquí tuvieron lugar ideas sobre formas de inclusión de los indígenas según veremos en capítulos siguientes, y los escritos de pensadores de los otros países de América Latina se difundieron igualmente en Argentina.

décadas del siglo XX, coexistieron normalistas que pretendían lograr una identidad homogénea; docentes que aspiraban a la integración de las diferencias; liberales católicos, socialistas y libertarios (Puiggrós (1990, 1992), “y probablemente apáticos e indiferentes frente a los complejos problemas de construcción de la identidad” (Braslavsky, 1992:15).⁸ Asimismo, posiciones divergentes entre Inspectores escolares y otros actores influyentes respecto de cómo encarar la educación de la infancia indígena y el disciplinamiento de sus adultos (Rosso, 2007; Artieda y Rosso, 2009; Nazar y Artieda, 2015).

Dado lo hasta aquí presentado, consideramos la importancia de *comprender las matrices de pensamiento sobre los indígenas en los libros de lectura escolar en un contexto de la complejidad y riqueza expuestas. Examinar y describir sus características, sus matices, y las divergencias.*

El escenario no nos habilita la expectativa de un pensamiento único, sí los énfasis, los predominios, pero también lo disidente, lo disruptivo, lo contradictorio, lo ambivalente. Las búsquedas quizás para lograr comprender eso que es distinto, desconocido, lejano, perturbador, temible, molesto. También los intentos de quitarse de encima el estorbo.

Al mismo tiempo, encontramos muy sugerente el hallazgo consistente en que desde fines del siglo XIX el autor típico del libro de lectura moderno fueron el

⁸ Abundando sobre esta diversidad, agregamos que en Artieda (2001) hemos descrito la composición heterogénea del magisterio normal en el Territorio Nacional de Misiones (extremo noreste del país) en lo atinente a sus posiciones ideológicas, políticas, religiosas, pedagógicas y gremiales durante las décadas del '20 al '40 del siglo pasado. En su estudio sobre “los usos de la historia” en los textos escolares entre 1916 y 1930, Braslavsky (1996) también advirtió diversidad de posturas entre los autores docentes. En una investigación reciente sobre el papel de los libros escolares en la construcción de la nación argentina entre 1873 y 1930, Cucuzza (2007) encontró coincidencias y ciertas diferencias en el tratamiento de tópicos alusivos.

maestro y la maestra normal.⁹ *Esto nos habilita a pensar el libro de lectura como uno de los registros de que dispone la historiografía educativa para aproximarse a las formas de pensar lo indígena entre el normalismo, por ende para aportar a la historización de las concepciones sobre los indígenas entre el magisterio normal de la Argentina.*

Considerando conceptualizaciones de cultura escolar (Viñao, 2001; Escolano Benito, 2000), lo dicho otorgaría una potencialidad peculiar a esta fuente. Al menos para estudiar el tema que nos preocupa y que, en última instancia, *tiene que ver con valores, dilemas morales, posturas filosóficas. Con cómo miembros del colectivo docente de esa época procesaron lo diferente, lo normal, lo tolerable, lo diverso, el respeto a la vida del semejante, la proximidad o el distanciamiento del dolor "ajeno". Con formas de hacer, de componer lecturas, de narrar y de producir imaginarios.*

En función de lo desarrollado, en esta Tesis intentamos responder los siguientes interrogantes:

¿Cuáles eran las concepciones primigenias sobre los pueblos indígenas expresadas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina entre 1880 y 1940 circa? ¿En qué consistieron los cambios, si los hubo? ¿Constituyen los libros escolares una fuente que nos permite aproximaciones a la temática?

¿Constituyen esos libros documentos válidos para acercarnos a las formas de pensar lo indígena entre miembros del colectivo docente? ¿Podemos pensarlos como documentos que aportan a la historia de concepciones sobre lo indígena en el magisterio?

⁹ "Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, los impresores buscaron autores rioplatenses para editar obras escolares. Maestros normales, profesores –algunos de ellos funcionarios del Consejo Escolar– inspectores de enseñanza media y primaria, profesores universitarios, se incorporaron al mundo del libro. De esta manera fue surgiendo un campo de trabajo específico donde muchos autores tuvieron un gran éxito y lograron repercusión de sus obras." (Linares, 2012:228)

Al mismo tiempo, ¿hubo un pensamiento monocorde o una polifonía de voces? ¿Los cambios de contexto influyeron y generaron modificaciones en las concepciones, factibles de ser seguidas en esos documentos de la cultura escolar? ¿Es posible hallar en alguno de esos libros la admisión de la violencia de las relaciones interétnicas, quizás “las briznas dispersas de un discurso rechazado”? (Bourdieu, 1999:108).

Encaramos el estudio con la conciencia de acceder a respuestas parciales y fragmentarias. Con la prudencia de los límites que están dados por los vacíos propios de todo trabajo historiográfico que se ocupe de tiempos cuyos protagonistas ya no están (por ejemplo, no podríamos entrevistar a autoras y autores y quizá tampoco reconstruir cómo confeccionaron los textos), y de condicionantes propios del libro. Sabemos que hay diferencia entre texto y libro,¹⁰ y que el libro escolar es producto de mediaciones que por supuesto implican al autor o autora pero también a la editorial, el Estado y el potencial sujeto lector.¹¹

Emprendimos una fuerte tarea de contextualización tomando en cuenta dimensiones relativas al contexto “externo” a la escuela¹² y, aunque en menor medida, al contexto “interno”. De lo contrario, habríamos sido presa de “l’horrible

¹⁰ Chartier (1995) advirtió que: “Los autores no escriben libros: escriben textos que luego se convierten en objetos impresos.” (pp. 111)

¹¹ Al respecto de los libros escolares, Linares (2012) reflexiona de este modo: “Desde el momento mismo de su génesis, el autor está trabajando con una representación de su potencial público lector, ..., como también con un conjunto de regulaciones curriculares y reglamentarias que están en juego desde el comienzo. Además, el autor es atravesado por una serie de instituciones –políticas, administrativas, religiosas, culturales- que de alguna manera orientan, acotan y dirigen su discurso.” (pp. 217).

¹² “...les analyses de contenu d’ouvrages pédagogiques, qui son apparemment d’un abord aisé, constituent en réalité des exercices d’une difficulté redoutable : elles nécessitent une connaissance fine du contexte total de ces ouvrages, dans toutes ces dimensions économiques, politiques et sociales.” (Caspard, 1984 :70). “Los análisis de contenido de obras pedagógicas, que son aparentemente de fácil abordaje, constituyen en realidad ejercicios de una dificultad temible: necesitan un conocimiento fino del contexto total de esas obras, en todas sus dimensiones económicas, políticas y sociales” (traducción de la doctoranda). Esta advertencia hecha hace treinta años, es actualizada por Ossenbach (2013) en su balance sobre la investigación de textos escolares en España.

danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires" (Caspard, 1984 :67).¹³ Recurrimos a investigaciones que nos proveyeran de contenidos precisos respecto del contexto de producción sintéticamente apuntado antes, así como nos ocupamos del cruzamiento de fuentes -contemporáneas a las ediciones escolares en su mayoría.

Explicamos estos procedimientos metodológicos en el Capítulo 2 y profundizamos exhaustivamente la explicación en las conclusiones. En esta Introducción adelantamos la importancia de emplear las investigaciones clásicas sobre la historia de relaciones entre pueblos indígenas y sociedad colonial y criolla (por caso Hernández, 1992; Viñas, 2013 [1982]) y las producidas en los años recientes. Estas últimas arrojan luz sobre asuntos hasta ahora desconocidos relativos a dicha historia (Quijada, 2002a; Bechis, 2006; Mandrini, 2008; Vezub, 2009, entre otros).

De destacable valor ha sido la consulta a estudios de antropología visual, fruto de la revisión de las prácticas de la Antropología biológica de principios del siglo XX. Los mismos nos develaron usos de la época derivados de la fotografía de indígenas de entre siglos, que observamos en los libros escolares (Giordano, 2004, 2012; Priamo, 2012, y otros).

En cuanto a las fuentes primarias con las que complementamos el análisis de los libros de lectura, fue invaluable la posibilidad de disponer de novelas y poemas de la época, así como de obras de la literatura de frontera¹⁴ y de los viajes de exploración de los territorios indígenas conquistados por el Estado nacional.¹⁵ Dicho corpus fue un sustento de primer orden para la construcción del relato nacional que justificó la etapa de la estrategia ofensiva contra el indígena (Zapata, 2009).

¹³ Frase tomada del título de su artículo "*De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires*": "Del horrible peligro de un análisis superficial de los manuales escolares".

¹⁴ Agrupa a la que fue escrita por actores-escritores tales como militares y exploradores de los territorios conquistados.

¹⁵ Remitimos al detalle en el Capítulo 2 y en OTRAS FUENTES CONSULTADAS.

Los contenidos de las lecturas escolares nos fueron orientando respecto de la búsqueda de esas fuentes generadas en otros órdenes de la cultura y de la política. Nos indicaron cuáles eran las fuentes consultadas por las y los autores de los libros escolares analizados. Dicho de otro modo, nos encaminamos a esas fuentes de la mano de los propios autores y autoras de los libros.

En suma, escribimos esta Tesis en un tiempo de las ciencias sociales y humanas de Argentina y América Latina durante el cual los tópicos relativos a lo indígena adquirieron relevancia. Por lo mismo, estuvieron a nuestro alcance investigaciones reveladoras y fuentes primarias desocultadas, desempolvadas, y/o reinterpretadas.

Asimismo, la escribimos en un momento de mucho recorrido de la investigación sobre la manualística, de importantes balances y de fuertes críticas. Esto fue una preocupación, un alerta y un desafío.

Finalmente, estudiamos, pensamos y elaboramos este trabajo en un contexto de emergencia de los movimientos étnico-políticos en América Latina y en la región que habitamos, el Chaco argentino. No tenemos dudas acerca de que ello explica la instalación antedicha de lo indígena en las ciencias sociales y humanas, y que se entrelaza con nuestras propias preferencias temáticas. Pero especialmente explica nuestra preocupación por alejarnos de miradas simplistas y sostener una rigurosidad que es parte sustantiva de nuestro oficio, y que es un punto sensible en el cual se expresa parte de nuestro compromiso político y social como investigadoras y docentes.

La estructura de la tesis

La tesis se estructura en ocho capítulos. En el primer capítulo presentamos estudios antecedentes. Realizamos una breve reseña de las investigaciones sobre textos escolares, y profundizamos en los trabajos que se ocuparon del tratamiento de los pueblos indígenas. Concluimos en la utilidad de los conocimientos acumulados, los cuales integran el desarrollo de la tesis en la medida de lo necesario. También exponemos críticas y disidencias respecto de algunos de los resultados encontrados en las investigaciones del segundo grupo.

El segundo capítulo es de orden metodológico. Reflexionamos acerca de la importancia del libro de lectura como fuente para examinar los sentidos primigenios sobre los indígenas propuestos en la escuela argentina durante la época en estudio. Asimismo, su valor para la comprensión e historización de concepciones sobre estos pueblos entre miembros del magisterio primario. Enmarcamos las reflexiones en el concepto de cultura escolar siguiendo a Viñao (2001), principalmente.

Caracterizamos el corpus de libros de lectura según criterios de relevamiento, tamaño, años de edición, tipos de libros de lectura, asuntos tratados en las lecturas, quiénes eran las autoras y los autores. La información sobre este último punto aportó a la hipótesis relativa a la policromía de discursos que esperábamos encontrar en los libros. En cuanto a los temas de las lecturas escolares, pudimos establecer los énfasis (la ocupación de la pampa húmeda y de la Patagonia) y los temas marginales (el Chaco). Formulamos hipótesis en las que asociamos esta distribución temática con los intereses políticos y económicos de las fracciones dominantes del período oligárquico (1880-1916), y con la producción de textos escolares centralizada en la capital del país. De igual manera, resaltamos el espacio que ocupan las descripciones sobre los indígenas, evidencia de las preocupaciones por definir la alteridad, y del ejercicio de poder cuasi ilimitado para hacerlo.

Precisamos cuáles fueron las fuentes primarias de otro orden que incorporamos y detallamos los aportes de un vasto conjunto de estudios de antropología política y económica, antropología visual, e historia política.

Del capítulo tercero al séptimo nos dedicamos al análisis de los libros de lectura, que dividimos en dos partes. En la Parte I (3 a 5) tratamos la narrativa: Los viajes de Colón (capítulo 3); Conquista, resistencia y evangelización (capítulo 4); De la colonia a la ocupación de los territorios indígenas en el actual territorio argentino (capítulo 5).

En el capítulo tercero caracterizamos las posiciones sobre la llegada de Colón. Los debates en ocasión de los cuatrocientos años (1892) ofrecieron elementos de análisis para ordenar algunas de las lecturas según las explicaciones que sus autores dieron respecto de las causas del descubrimiento europeo: los avances científicos o la inspiración divina. La compulsa de la crónica del 11 y el 12 de octubre de Cristóbal Colón mostró la pervivencia de algunas de sus imágenes iniciales sobre los indígenas en los libros escritos más de cuatrocientos años después.

En el capítulo cuarto mostramos las versiones sobre la conquista, y nos explayamos sobre las controversias que suscitó este hecho entre los autores y las autoras de los libros escolares. Analizamos relatos sobre la resistencia del pueblo calchaquí en el siglo XVII, y una imagen visual disruptiva de una familia tehuelche cautiva. Los datos que tratamos en este capítulo echan luz sobre diferencias de posiciones. También introducen las primeras evidencias sobre la incidencia de las resemantizaciones de la dicotomía sarmientina y del indigenismo contemporáneo.

El capítulo quinto se divide en dos partes, en la primera sintetizamos aportes de investigaciones sobre la historia de las relaciones interétnicas. Hacemos foco en

la disputa y la ocupación de la Pampa, la Patagonia y el Chaco En la segunda parte, analizamos esa historia según es relatada en los libros escolares. Es un capítulo visiblemente más extenso que los anteriores, lo que se explica por la cantidad de lecturas escolares dedicadas a la temática.

En la Parte II (capítulos 6 y 7) nos concentramos en las imágenes discursivas sobre los indígenas. En el sexto analizamos el tiempo del desembarco de Colón y del arribo de los españoles al actual territorio argentino. En el séptimo examinamos las imágenes relativas a estos pueblos en el tiempo contemporáneo a las ediciones escolares: la reciente conquista del sur, la conquista del Chaco, y las etapas de sometimiento y de “integración” posteriores. También es uno de los capítulos más largos de la Tesis. La información que brindan los libros escolares lo amerita.

En los capítulos 5 y 7 se hace evidente la diversidad de versiones o, como expreso más arriba, la policromía de voces. Policromía que es un correlato esperable por una parte de los desacuerdos en las esferas de toma de decisiones. Por otra, de las corrientes de pensamiento que revisan y cuestionan la exclusión decimonónica, planteando formas de integración dentro de las coordenadas ideológicas predominantes. Asimismo, de la heterogeneidad del propio campo docente. Analizamos en profundidad tales formas reconociendo su presencia en el orden escolar investigado. Seguimos el hilo de voces disruptivas, a través de las dimensiones lingüística e iconográfica.

En ambas partes, I y II, incorporamos imágenes visuales y su tratamiento, si bien cuidamos de decir que no son nuestro objeto de estudio. Sin embargo, su inclusión enriquece el análisis y lo problematiza en mayor grado. Nos ocupamos de iconografía diversa: reproducción de cuadros, grabados, fotografías. Destacamos la presencia de retratos de indígenas del sur y del norte del territorio argentino provenientes de la fotografía de fines del siglo XIX y principios del XX. Son fotos

que circularon en distintos contextos, y las encontramos también en estos libros de lectura.¹⁶

En las conclusiones distinguimos los dos órdenes de preocupaciones que guiaron la Tesis, científicos y ético-políticos. En cuanto a lo primero, nos ocupamos extensamente del proceso de investigación. Exponemos el largo y sinuoso camino en la construcción y fundamentación de los conocimientos logrados. Intentamos clarificar los propósitos, decisiones, razones y procedimientos anunciados en los capítulos previos. Retomamos las hipótesis orientadoras y sintetizamos las respuestas a los interrogantes centrales que, no obstante, fuimos presentando en los distintos capítulos. Dejamos temas abiertos para futuras investigaciones.

En cuanto a lo segundo, aludimos al provecho actual que pueda suponer este trabajo para los indígenas. Damos breve cuenta de sus posiciones: sus reacciones al escuchar las lecturas, sus definiciones sobre los libros escolares, los sentidos que le dan a la escritura de sus propios textos. Apelamos para ello a situaciones en las cuales expusimos avances de este trabajo en diversos encuentros, y a investigaciones recientes sobre materiales de lectura que se producen en la educación bilingüe intercultural en la provincia del Chaco, Argentina.

¹⁶ Alvarado y Giordano (2007) se refieren a la *“trashumancia iconográfica”* aludiendo al periplo de las fotografías de indígenas tomadas entre finales del siglo XIX y principios del XX en realidades culturales distantes geográficamente. Estas investigadoras estudiaron las fotografías realizadas a pueblos del Gran Chaco y de la Tierra del Fuego. Ellas advierten que las mismas fotos circularon por más de cien años en diversos soportes y contextos iconográficos, y que en ese periplo los sujetos retratados sufrieron cambios y desplazamientos de filiación étnica. *“Así, estas fotografías pasan a integrar una imagen única, compacta, genérica de lo ‘indio’. Tanto sus marcas (arquetípicas de lo bárbaro) materializadas en sus indumentarias y artefactos como la configuración visual de la imagen fotográfica se transforman en las visas que le permiten viajar por el continente americano, asumiendo diversas identidades étnicas”*. (pp. 31, 32).

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES

En este capítulo tenemos el propósito de presentar una reseña de las investigaciones sobre el tratamiento de los pueblos indígenas en textos escolares en Argentina. En la primera parte exponemos un panorama general. En razón de que existen balances previos muy conocidos y detallados, realizamos una presentación sintética seleccionando cuestiones de interés para esta tesis y remitimos a dichos balances para mayores ampliaciones. En la segunda parte encaramos un análisis detallado de investigaciones directamente relacionadas con nuestro tema de estudio. Nos limitamos a las que abordan los textos escolares de Argentina, referidas a textos en sentido amplio, libros de lectura y manuales, éstos de enseñanza primaria y secundaria y de distintos períodos -no siempre coincidentes con el período de este estudio. Aunque no podemos aseverar que hemos logrado una recopilación exhaustiva, la consideramos suficiente para dar cuenta de las principales perspectivas y conclusiones que circulan en la actualidad sobre la temática de la tesis, y para señalar los aportes que nos brindan, así como las diferencias que establecemos con nuestro trabajo.

Las investigaciones sobre textos escolares

Entre los autores que trazaron balances sobre estas investigaciones citamos la obra ya clásica de Johnsen (1996); Tiana Ferrer (2000), Ossenbach (2000), Ossenbach y Somoza (2001), Guereña, Ossenbach y Del Pozo (2005), quienes se refirieron a los desarrollos en España, Portugal y América Latina; Fernández Reiris (2005) con un detallado y profuso inventario y análisis que abarca todos los países en los que se emprendieron estas investigaciones; Cucuzza (2002), Kaufmann, (2002), Carbone (2003), quienes se ocuparon de la producción en Argentina.

Las investigaciones acusan un marcado desarrollo desde la segunda mitad del siglo XX. Han convocado equipos y tesis de posgrado en centros académicos de Europa, Asia, África, América del Norte y América Latina (Choppin, 1980, 1992; Johnsen, 1996; Radkau, 1996; Escolano Benito, 1997; Tiana Ferrer, 2000; Ossenbach y Somoza, 2001; Carbone, 2003; Fernández Reiris, 2005; Guereña, Ossenbach y Del Pozo, 2005). La profusión de trabajos puso en evidencia su constitución paulatina como nuevo objeto de estudio de la historia de la educación, la didáctica, las ciencias sociales, la lingüística, y su vinculación con la historia del libro y de la lectura, la historia del curriculum y la historia de las disciplinas entre los campos principales. En América Latina y en particular en Argentina recibieron fuerte impulso a partir de los 90 (Cucuzza, 1998; Ossenbach, 2000; Kaufmann, 2002). Buena parte del desarrollo en esta región se debió a la generación de distintas modalidades de trabajo cooperativo por iniciativa del Centro de Investigación MANES, con sede en la UNED.

Fernández Reiris (2005) agrupó la variedad y profusión de investigaciones en cuatro líneas a las que consideró diversas en sus propósitos y metodología, a saber:

- Estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido.
- Estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica.
- Estudios sobre las políticas culturales, editoriales y la economía de los libros de texto.
- Estudios relativos al papel del libro de texto en el diseño y en el desarrollo del curriculum (pp. 25).¹⁷

¹⁷ Esta autora anexó 580 reseñas de investigaciones al libro que citamos; se encuentran en línea en: <http://www.minoydavila.com.ar/texto/texto.htm>. Consultada el 27 de enero de 2015.

Además de advertir acerca de la hibridez y la arbitrariedad de toda tipología en razón de las ambigüedades propias de los trabajos a clasificar como de las teorías que subyacen a toda tarea de ese tenor, esta investigadora integra los estudios históricos y los ideológicos con lo que se diferencia del citado Johnsen en cuanto al primero de los tipos enumerados, argumentando acerca de lo difícil de discriminarlas en muchos casos. Este último distingue entre investigaciones históricas e ideológicas. Define a las primeras como aquellas que no presentan propósitos ideológicos sino históricos y se ocupan de libros *“que son históricos, en el sentido que ya no se utilizan”*, al mismo tiempo que admite la dificultad de esta distinción (Fernández Reiris, 2005:31).

En su explicación respecto de qué abarca el análisis ideológico de los textos escolares, Johnsen se refiere a un concepto amplio de ideología

“desde el concepto marxista del conocimiento escolar como una ideología que sirve a los intereses de los grupos de poder, hasta el concepto de ideología concebida más como un sistema de símbolos y una visión del mundo”. (ídem:112)

La perspectiva ideológica, que ha concitado el mayor número de trabajos según todos los autores, se centra en el análisis de los contenidos de los textos escolares. Se orienta a develar el curriculum oculto (Jackson, 1991) por medio del estudio de los mecanismos de reproducción social contenidos en los mensajes, las cosmovisiones, los temas permitidos y prohibidos, las marcas ideológicas (Cucuzza, 2002: 24 y 25); lo dicho y lo no dicho (Fernández Reiris, 2005:26); el papel de los textos escolares *“en el proceso de creación de las identidades y mentalidades colectivas”* (Guereña, Ossenbach y del Pozo, 2005:40). Por lo mismo, proponen descubrir *“los mecanismos productores de verdad y legitimadores de desigualdad en los textos”* (Fernández Reiris, 2005:31). Ampliando lo anterior con Chartier (1996), podríamos entender que buscan

comprender los intentos de los “creadores”, los “poderes”, los “sabios” de fijar los sentidos de lo social, de orientar la interpretación correcta que fuerce la lectura, los objetivos de conservar la ortodoxia. Según los niveles de profundidad a los que llegue este tipo de investigaciones sobre los textos escolares, las mismas indagarán en la dependencia de las formas y los temas de los textos

“...con la manera en que, en un momento y sitio dados, se organizan el modo de ejercicio del poder, las configuraciones sociales,... las reglas –del patronazgo, del mecenazgo, del mercado- que definen su condición.” (ídem:21).

Los textos escolares de Geografía, Historia, Educación Cívica, Urbanidad y los libros de lectura para la escuela primaria fueron los que más atención recibieron en esta línea de estudios. No pocos autores atribuyeron este hecho al carácter de “instrumento político” del libro escolar que, por ello,

“ha estado invariablemente en el punto de mira de los poderes públicos, interesados siempre en la socialización política de los niños, los adolescentes y los jóvenes, cuando no por la pura dominación de la población instruida” (Puelles Benítez, 1997:47).

De todos modos, también se analizaron textos de otras ciencias o materias, por ejemplo los de ciencias naturales para estudiar raza y racismo (Girvtz, Valerani y Cornejo, 2005), los de higiene para comprender la cuestión social asociada a políticas de homogeneización en la etapa de consolidación de los Estados nacionales en América Latina (Ossenbach y Somoza, 2001). Los libros de lectura para la escuela primaria han concitado mucha atención por su potencialidad heurística para captar los mensajes ideológicos en la escolaridad temprana.

Siguiendo con el balance que presentamos, los distintos autores ubican el clima europeo de la segunda posguerra como el contexto en el que el estudio

ideológico de los textos adquirió un desarrollo creciente, motivado por la preocupación por las concepciones que se difundían y la necesidad de promover la tolerancia, la paz y la democracia.¹⁸ En los orígenes de lo que Carbone denomina “*la tradición ideológica*”, esta investigadora distingue el desarrollo de las siguientes temáticas:

“Los prejuicios, los estereotipos, las prácticas de demonización, confinamiento, persecución, negación, exclusión y exterminio del ‘distinto’ y sus justificaciones... en los regímenes totalitarios.

Los mismos estereotipos y prácticas hacia los pueblos sometidos por las potencias colonialistas e imperialistas.

Los modos de discriminar y excluir a las minorías étnicas, a los...inmigrantes, a las mujeres o a los niños en las sociedades oficialmente denominadas democráticas.” (pp. 75)

Carbone menciona investigaciones que se ocupan de nacionalismo, imágenes de las mujeres y de colonialismo (estas últimas posteriores a 1980).

Fernández Reiris (2005) agrupa las investigaciones histórico-ideológicas en torno a cuatro ejes: la perspectiva de género y la estructura patriarcal o androcéntrica

¹⁸ No obstante la importancia del período señalado, las investigaciones en textos escolares de Historia fueron promovidas en el período entre guerras, en los tempranos años 20 del siglo pasado, convocadas por las mismas preocupaciones. “*After World War I, peace and reform pedagogues pushed for textbook revision in the subject of history. In order to prevent violent conflicts, all forms of militarism and nationalism, as well as distorted depictions of neighboring peoples and foreign cultures, were to be banished. By the early 1920s the Scandinavian countries had developed a system that established the reciprocal analysis of history textbooks, including the commissioning of manuscripts. This system later served as the model for the League of Nations, UNESCO and the Council of Europe. Numerous regional and bilateral projects on textbook revision have been carried out under the auspices of UNESCO and the Council of Europe since 1945.*” History Beyond Borders: International History Textbook Revision, 1919-2009. Georg Eckert Institut for International Research. En línea: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>. Consultada el 31 de enero de 2015.

transmitida en los contenidos; los prejuicios étnicos, la homogeneidad y los obstáculos para el tratamiento de la diversidad, los estereotipos basados en la clase social; las disciplinas escolares, o temáticas específicas, su tratamiento y su historia; la historia del libro de texto. Menciona casos nacionales e investigaciones comparadas.¹⁹

Es conocido el papel del Instituto Georg Eckert fundado en 1951 en Braunschweig (Alemania), que lidera hasta nuestros días la investigación internacional sobre manuales escolares en múltiples campos y temáticas.²⁰ El mismo tuvo influencia desde los noventa en Argentina, de resultados de la cual se generaron seminarios, investigaciones y libros, siendo el más representativo *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* editado en 1991 con la intervención de la historiadora Cecilia Braslavsky por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en nuestro país.²¹

En 1980 se diseñó el Proyecto Emmanuelle en el Service d'Histoire de l'Éducation del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia bajo la dirección de Alain Choppin.²² Este Proyecto comprendió una doble tarea, documental e investigadora. La primera consistió en la construcción de una base de datos para registrar los libros escolares de todos los niveles educativos y disciplinas, publicados en Francia desde 1789 hasta la actualidad; la segunda tuvo como propósito realizar estudios con el corpus documental acopiado (Choppin, 1980; 1992).

¹⁹ Remitimos sobre todo a los citados Johnsen y Fernández Reiris para conocer los temas principales que se han estudiado en cada país.

²⁰ Puede consultarse la historia institucional, los proyectos, eventos, publicaciones y acervo bibliográfico en el sitio citado ut supra: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>

²¹ Riekenberg, Michael (comp.) (1991).

²² Remitimos a la página web de la Banque Emmanuelle. En línea: <http://www.inrp.fr/emma/web/>. Consultada el 31 de enero de 2015.

A principios de los 90 comenzó sus actividades en España el Proyecto MANES con profesores del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, por iniciativa del profesor Federico Gómez Rodríguez de Castro. En 1992 se firmó convenio con el Proyecto Emannuelle y, al igual que el proyecto francés, MANES abarcó dos propósitos. El primero fue de carácter instrumental, censo, catalogación y relevamiento de manuales escolares utilizados en España en la enseñanza primaria y secundaria. El segundo, la tarea investigativa (Tiana Ferrer, 2000). Ambos propósitos respondían a

“la convicción de la importancia de la cultura escolar y de los libros de texto en particular como elementos configuradores de las mentalidades sociales, por un lado, y que no se disponía de los datos empíricos e instrumentales mínimos para ese tipo de investigaciones, comenzando por la ausencia de un simple censo de textos utilizados en el sistema educativo español durante los siglos XIX y XX.” (Somoza Rodríguez, 2006:1).

Las tres organizaciones europeas mencionadas fueron a la vez generadoras de redes internacionales de investigadores, vinculando estudiosos que habían emprendido trabajos previos y convocando a emprendimientos nuevos.²³ El Proyecto MANES influyó en el desarrollo de investigaciones y la conformación de equipos en universidades y centros académicos de América Latina y de Argentina, trama en la cual se inscribe la presente tesis. En 2003 se conformó como Centro de Investigación MANES que se plantea *“la investigación de los manuales escolares producidos en España y América Latina durante los siglos XIX y XX”*, con la dirección de

²³ Mencionamos estas organizaciones sin desconocer la existencia de instituciones señeras en otros países de Europa y del resto del mundo, señaladas por algunos de los autores mencionados en este apartado. Sin embargo, nuestra prioridad se debe a la influencia de las primeras y sobre todo a la española en el desarrollo de investigaciones sobre textos escolares desde los 90 en América Latina y particularmente en Argentina.

Gabriela Ossenbach Sauter.²⁴ Desde su origen, el Proyecto MANES convocó la participación de investigadores de otras universidades españolas como Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid), Antonio Viñao Frago (Murcia), Julio Ruiz Berrio (Complutense), José María Hernández Díaz (Salamanca), Nieves Gómez García (Sevilla). Posteriormente, se sumaron investigadores de las Universidades de Vigo, Oviedo, Girona, Pública de Navarra, Alcalá, Lleida, Autónoma de Barcelona, Islas Baleares, entre otras. Se constituyó en España una extensa red de estudiosos del texto escolar, que se enriqueció con la intervención de universidades de otros países europeos como la Universidad de Lisboa con Justino Magalhães, la Universidad de Tours con Jean L. Guereña, el Centrum voor Historische Pedagogiek de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, con Marc Depaepe y la Universidad de Gante con Frank Simon, entre otras universidades y profesores de relevancia. La cobertura incluyó como dijimos a América Latina, con Rubén Cucuzza en Argentina, Olga Zuluaga en Colombia, Luz Elena Galván en México (Somoza Rodríguez, 2006).²⁵

Por sus aportes destacados, debe mencionarse el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) dirigido por Agustín Escolano Benito y asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, sito en Berlanga del Duero, en España. Se define como

“un centro integral de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, campo que aborda, desde una perspectiva multidisciplinaria e internacional, en sus dimensiones históricas y en sus proyecciones actuales y futuras.”²⁶

²⁴ Véase: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm>. Consultado el 31 de enero de 2015.

²⁵ Consultar la nómina completa en el sitio web del Centro de Investigación MANES, citado *ut supra*.

²⁶ En <http://www.ceince.eu/main.php?id=1>. Consultado el 2 de febrero de 2015.

La manualística es una de las tres áreas temáticas de las que se ocupa el CEINCE, y su director ha abierto líneas de investigación relativas a la cultura material de la escuela, la memoria y el patrimonio de la educación.²⁷ Escolano Benito dirigió una obra colectiva relacionada con el Proyecto MANES, la *Historia ilustrada del libro escolar en España*, editada en 1997 y 1998, con estudios muy valiosos sobre un complejo de dimensiones de ese objeto.²⁸

Todos los centros citados emprendieron el relevamiento, catalogación y organización de vastas colecciones de textos escolares. Resultaron en bases de datos y bibliotecas tanto físicas como virtuales, una tarea censal y museística de dominio público en la red Internet para muchos de estos grupos, entre ellos MANES.²⁹ De manera simultánea, se ocuparon de una amplia producción de conocimientos de vasta divulgación nacional e internacional sobre todo a través de la constitución de redes de investigación gracias a la que potenciaron las dos líneas de trabajo, multiplicaron y diversificaron los intereses, las temáticas y las metodologías de análisis.

Hay un consenso generalizado respecto de las contribuciones de estos estudios en las distintas líneas que fueron clasificadas por Johnsen (1996) y por Fernández Reiris (2005), que presentamos antes. Los propósitos de aportar a la comprensión del curriculum oculto, a la reproducción de ideologías dominantes, al

²⁷ Respecto de los propósitos y las actividades atinentes a la manualística, el Centro precisa que "(se) atiende a la constitución del catálogo documental de los textos escolares, impresos excluidos hasta hace poco tiempo del archivo de nuestra memoria cultural, reivindicados hoy como bienes esenciales para analizar los códigos curriculares y los modelos de sociabilidad que nos han educado. El CEINCE guarda una de las mejores colecciones de manuales de los siglos XIX y XX que se conservan en nuestro país y se ha constituido ya en un foro de referencia sobre manualística con proyección en los ámbitos nacional e internacional." (idem)

²⁸ Escolano (dir.) 1998, 1997.

²⁹ Una clara conceptualización sobre los museos tal como los encara el Centro de Investigación MANES, en Somoza Rodríguez, 2006.

estudio de los textos en la formación de los imaginarios de nación, en la discriminación de género, en la disputa por los contenidos y las prácticas políticas hegemónicas y contrahegemónicas, fueron ampliamente cumplidos. Sin duda también se tiene un importante conocimiento de los géneros textuales, los condicionantes específicos de la producción -como la intelección de que el texto se constituye en el cruce de múltiples sujetos, el autor, la empresa editorial, el Estado, el maestro, el potencial sujeto lector (Linares, 2012). También las políticas educativas y su incidencia en los criterios sobre *“lo que se puede leer en la escuela”* (Sprengelburd, 2012); los contenidos/los libros permitidos y prohibidos, la conformación de *“las señas de identidad”* de los textos escolares y la evolución de las *“generaciones”* de textos escolares (Escolano Benito, 1998:19), las sucesivas legislaciones, las ediciones escolares (producción, comercio, consumo), las innovaciones tecnológicas en el diseño y la edición, la historia de las disciplinas escolares, la presencia de corrientes pedagógicas en los textos, la influencia en esos textos de los cambios planteados por la red Internet en las prácticas de lectura y escritura. Se entiende que la enumeración precedente no agota todos los asuntos sobre los que se ha avanzado, tampoco indican un mismo grado de avance de los conocimientos generados.

Al mismo tiempo que se reconocieron estos avances, se advirtió el riesgo de que las investigaciones queden circunscriptas a la producción y emisión de los mensajes, al decir de Somoza Rodríguez, al *“análisis de contenido ideológico, político, científico, didáctico; de las políticas educativas, de las prácticas comerciales de las editoriales, etc.”* (pp. 13). No tuvieron, sigue diciendo este autor, la misma envergadura las indagaciones sobre dimensiones de la recepción relativas a las condiciones del contexto político y cultural, la influencia sobre los receptores, las conductas de los sujetos frente a los propósitos de fijación de los mensajes escolares.³⁰ Estos

³⁰ A propósito de su balance de las investigaciones sobre los textos escolares y aunque su interés último se inscribe en el campo pedagógico y no en el de la historia de la educación, Fernández Reiris (2005) también alude a esas limitaciones. En ese sentido, menciona las coincidencias de distintos autores respecto de las restricciones *“de cualquier análisis del*

señalamientos fueron parte de un balance de quince años de investigaciones en el marco del Centro de Investigaciones MANES realizado en 2006. También algunos de ellos fueron expuestos en los noventa por otros autores. Podemos citar, en Argentina, a Braslavsky (1991) quien sostenía la necesidad de avanzar respecto del análisis ideológico estrictamente ceñido a los contenidos que tuvo lugar en los 70 y los 80 en Argentina y países de América Latina. Asimismo a Cucuzza (1997, 1999 y 2002), quien abogó por profundizar el estudio de los contenidos y abarcar otros aspectos de la materialidad del texto, las políticas, las editoriales, pero al mismo tiempo encarar las prácticas de lectura.

Es necesario precisar que los estudios sobre los textos escolares recibieron la influencia de corrientes de la historia cultural, la historia del libro y la lectura, y deudas específicas con Roger Chartier (1994, 1996) y Pierre Bourdieu (1999), entre los principales. Chartier contribuyó a problematizar los análisis acerca de las condiciones de producción, circulación y recepción, advirtiendo acerca de los propósitos de control de la ortodoxia pero a la vez de la diversidad de interpretaciones y los procesos de apropiación de los recursos simbólicos; proveyó de elementos conceptuales para distinguir entre texto y libro; en fin, las relaciones complejas, no mecánicas o deterministas, entre escritura, lectura, poder. Por su parte, Bourdieu (1985) aportaba a debilitar los argumentos deterministas que otorgan al texto un poder sin fisuras sobre sus lectores al sostener que los sentidos de las obras se encuentran en las relaciones que pueden establecerse con las condiciones y el campo de producción.

Argumentaciones como las precedentes tuvieron consecuencias en el diseño de los programas de investigación, sus objetos de estudio y sus metodologías. Para

discurso no orientado hacia el contexto y se destaca la necesidad de ver cómo se interpretan y reciben esos textos y qué efectos sociales tienen" (ídem: 33). Además de Bourdieu, cita a Teun van Dijk (1977), Fairclough/Wodak (2000), las influencias de Michel Foucault y Jacques Derrida (citados en pp. 33-35).

el caso argentino, una evidencia ha sido el Programa Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina (HISTELEA), generado por el citado Héctor Rubén Cucuzza y asociado al Proyecto MANES de la UNED.³¹ La ampliación y complejización de la urdimbre teórica en la cual se comprenden los textos escolares constituye una evidencia indiscutible en los análisis de Somoza Rodríguez (2002), en los trabajos sobre la cultura escolar y la cultura material de la escuela dirigidos por Escolano Benito en la Universidad de Valladolid y desde el CEINCE, como en los que emprendieron integrantes del Centro de Investigación MANES, Badanelli y Mahamud (2005, 2006), indagando en la recepción de los textos a través de los cuadernos de clase, entre otras fuentes.³²

Los pueblos indígenas en textos escolares de Argentina

Los trabajos relevados fueron elaborados entre principios de los 90 y las dos primeras décadas del 2000, siendo mayor la cantidad que proviene de la primera década de este siglo. Encontramos dos tipos de antecedentes. En primer lugar, aquellos en los que los contenidos sobre los pueblos indígenas fueron objeto de estudio excluyente o asociado de modo relevante a otro eje (Mas y Ashur, 1994; Podgorny, 1999; Novaro, 2001; Navarro Floria, 2000/2001; Cruder, 2002; Somoza Rodríguez, 2002; Nicoletti, 2006, 2007 a y b; García y Miralles, 2006; García, 2009; Teobaldo y Nicoletti, 2009; Nicoletti y Penhos, 2010; García y Miralles, 2011). En segundo lugar, aquellos trabajos en los que estos contenidos fueron tratados como

³¹ Respecto de las influencias teóricas en las perspectivas que asume HISTELEA, ver Cucuzza y Pineau (2002:11-32) y Cucuzza y Spregelburd (2012). Advertimos que las mismas exceden los autores arriba nombrados.

³² Badanelli Rubio, A. y Mahamud Angulo, K. (2008); Badanelli Rubio, A. y Mahamud Angulo, K. (2007).

una de las dimensiones de otros ejes de estudio (Braslavsky, 1993, 1996; Cucuzza, 2007; Girvtz, Valerani y Cornejo, 2005).

En los dos grupos es diferente el tipo de texto escolar, el período de las ediciones y los pueblos indígenas que se examinaron. Tomados en conjunto, se abordaron ediciones que van desde 1853 hasta la década de 1980, se estudiaron textos escolares para la escuela primaria (libros de lectura; manuales) y para la escuela secundaria (textos de historia, geografía y ciencias naturales), se aludió a los pueblos indígenas en general o a los originarios de la Patagonia en particular. Sus fuentes fueron sobre todo los textos escolares para las escuelas estatales.³³

Los estudios difieren también en sus propósitos, marcos de interpretación y metodologías. Con relación a esto último, coinciden en analizar la dimensión lingüística de los textos y en determinados casos agregan la iconografía aunque no sea el objeto de estudio principal. Se trata de las investigaciones de Irina Podgorny (1999), María A. Nicoletti y Martha Penhos (2010) y Héctor R. Cucuzza (2007). Una sola autora, Gabriela Cruder (2002), toma la imagen como objeto de estudio. Las condiciones de producción de los discursos son consideradas por Cecilia Braslavsky (1993, 1996), H. R. Cucuzza (2007), M. Somoza Rodríguez (2002), Silvina Girvtz y otros (2005), I. Podgorny (1999), P. Navarro Floria (2000/2001), M. A. Nicoletti y M. Penhos (2010). Esto dicho más allá de las perspectivas o aspectos de esas condiciones de producción que cada uno de ellos encara. A continuación nos ocupamos de examinar los trabajos y les dedicamos distinta extensión según el alcance (algunos fueron realizados en el marco de proyectos de investigación o de tesis de posgrado,

³³ La excepción la constituyen los trabajos citados de María Andrea Nicoletti y Marta Penhos. Estas investigadoras realizaron excelentes estudios de textos de la orden salesiana para sus escuelas de la Patagonia y textos para un público más amplio (biografías de Ceferino Namuncurá). No incluimos su análisis en este capítulo porque no son pertinentes a nuestros propósitos.

otros pretendían menor amplitud) y el interés de sus interpretaciones o su metodología para esta tesis.

Coincidiendo con los 400 años de la conquista española, Mas y Ashur (1994) estudiaron manuales de Historia que circulaban en ese tiempo en las escuelas secundarias del noroeste argentino y que fueron editados entre 1929 y 1990. Se propusieron analizar las imágenes sobre el nativo y el español durante la conquista y la colonización de América y la visión de la región noroeste (historia y poblaciones) en esos manuales, teniendo en cuenta la importancia de las sociedades indígenas en dicha región en los siglos previos a la irrupción eurooccidental y la alta proporción de población mestiza e indígena en el presente.³⁴ Llevan a cabo un análisis de los contenidos, consistentes en exponer los relatos de los autores de los textos sobre la conquista, relevar los calificativos con los que designan a nativos y españoles, cuantificar la extensión que los libros dedican a la etapa de conquista de la región por comparación a la región del Río de La Plata. Sus conclusiones hacen referencia a que el conjunto de textos analizados ponen de manifiesto una representación dicotómica de españoles e indígenas, y reducen la diversidad de sociedades indígenas preexistentes a la conquista a un escaso número de etnias. Ellos no distinguen diferencias en las posiciones de los autores de textos escolares que estudiaron. Resaltan el contraste entre la historia regional previa y contemporánea a la conquista y la historia que se difunde en esos textos, y señalan los propósitos de negar toda conexión entre el pasado y el presente de esas poblaciones. Sus conclusiones coinciden parcialmente con lo observado en algunas de las lecturas estudiadas en

³⁴ Los autores citados Mas y Ashur exponen acerca del desarrollo alcanzado por las culturas indígenas que habitaron el noroeste del actual territorio argentino. Una evidencia de ello es la cultura Tiahuanco originaria de Bolivia que llegó a la región a mediados del siglo VII y se mantuvo hasta la primera mitad del IX; y la posterior integración del noroeste al Collasuyo, una de las cuatro partes del Tawantinsuyo o estado de los Incas a fines del siglo XV y antes de la irrupción española. Sobre las sociedades indígenas previas a la conquista en el actual territorio argentino, véase también Hernández (1992), Martínez Sarasola (2000), entre otros.

esta Tesis, si bien se considera necesario un análisis de mayor complejidad teórica y metodológica como el que exponemos a continuación.

Irina Podgorny publicó parte de su tesis doctoral en 1999 en un libro titulado *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos. La imagen de los indios en el mundo escolar*. El propósito de lo publicado consistía en analizar la recepción que tuvo en el sistema escolar la política de valorización de la diversidad cultural a partir de la restauración democrática en Argentina en 1983, y la consiguiente consideración de los pueblos indígenas en el pasado y en el presente. Tomó como estudio de caso el sistema escolar de la provincia de Buenos Aires. Indagó en los documentos curriculares de los 70 y su reforma advenida con la democracia; libros de lectura y manuales de historia, educación cívica y democrática de uso obligatorio en escuelas primarias y secundarias de la dicha provincia editados entre 1880 y 1989, también de pedagogía y didáctica para la formación del magisterio; y la vida cotidiana de la escuela (entrevistas a docentes y alumnos de escuelas primarias y secundarias, registros de clase, de actos, y de otras actividades escolares). Asumió la perspectiva teórica y metodológica de la *arqueología del saber* (Foucault, 1969, cit. en *ídem*) y entendió los textos escolares formando parte de los documentos, discursos y saberes definidos como ‘monumentos’ y analizados en su materialidad. De este modo, encaró el análisis de los discursos sobre los indígenas en esos textos como

“monumentos de una cultura contemporánea que contiene en sí elementos procedentes de las mentalidades y culturas del pasado, más allá de la voluntad de los participantes actuales de ese discurso” (Podgorny, 1999:4).

De este libro destacamos cuestiones que nos resultan de suma utilidad. Nos concentramos en las referencias al período de ediciones escolares coincidente con el definido para esta tesis, es decir, de finales del siglo XIX hasta los años 40 del siglo siguiente. En primer lugar, la preocupación de la autora por las relaciones entre el

campo educativo y el científico (antropológico, arqueológico, histórico) y las consecuencias que estas relaciones tuvieron en los contenidos sobre los pueblos indígenas en los textos escolares. Podgorny sostuvo la conexión relativa entre esos campos entre finales del XIX y las tres primeras décadas del XX así como la desconexión a partir de los años 40 de este siglo. Fundamenta la conexión primera en que las fuentes a las que recurrieron autores de los textos escolares (cita manuales de historia y geografía sobre todo y algunos libros de lectura) eran cronistas, investigadores, escritores argentinos o extranjeros que visitaron el país y daban testimonio de sus observaciones. Alude a la construcción de los discursos de las sociedades científicas que se fueron conformando en Argentina en las décadas finales del siglo XIX como lugares donde esos textos abrevaron.³⁵ Afirma que *“Esta relación entre científicos-universitarios y las obras de enseñanza primaria o de enseñanza en general va a ser la regla en toda la década de 1910 a 1920.”* (ídem:119). Diferencia este momento de la etapa de textos importados que predominaron previamente, y que se nutrían de fuentes europeas. Recordamos que sus conclusiones se refieren al universo de textos escolares oficiales de enseñanza primaria y secundaria para la provincia de Buenos Aires.³⁶ No obstante dicha reducción del espacio geográfico, estos datos coinciden parcialmente con nuestros propios hallazgos relativos a cuáles fueron las fuentes con las que se escribieron lecturas sobre los indígenas en libros de lectura de la escuela primaria, en la misma época. Entendemos que una razón muy importante de esta coincidencia estriba en el hecho de que la producción editorial de textos

³⁵ Respecto de la procedencia de los contenidos en los textos escolares, Podgorny afirma que *“las ilustraciones y textos que representan a tales sociedades (indígenas) remiten a las redes de intercambio establecidas entre las editoriales, los autores y los centros inspiradores de tales imágenes (museos nacionales, publicaciones universitarias, ediciones de difusión, etc.) y no a la imaginación distorsionadora de los autores”* (pp. 102 y 103).

³⁶ Entre los datos que aporta para fundamentar sus conclusiones, véase la enumeración de profesores de la Universidad Nacional de La Plata que escribieron o que avalaron obras para la enseñanza de la historia en la escuela primaria y secundaria, y que fueron editadas por la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1910 y 1920. Así también, las críticas de representantes de otra corriente historiográfica a algunas de esas obras en 1918 (pp. 119-120).

escolares en Argentina provenía primordialmente de la capital del país, en lugar de contar con producciones por región (Linares, 2002).³⁷ Como consecuencia de ello, muchos de los libros que circularon en la provincia de Buenos Aires eran los mismos que se distribuyeron en el resto de escuelas del país.

En segundo lugar, Podgorny afirmó la presencia de posiciones enfrentadas en la manera de presentar a los pueblos indígenas en el campo antropológico de Argentina en sus inicios, y que esas posiciones tanto se sucedieron como coexistieron en un mismo momento.

En tercer lugar, en cuanto a la mencionada disociación entre los campos científicos y los contenidos en los textos escolares a medida que se aproximan los años 40 o, más precisamente, lo que ella caracteriza como “autoplagio” de las editoriales es otra idea sugerente.³⁸ La autora caracteriza la etapa como “*condensación de la diversidad e instalación del autoplagio en la industria del libro educativo*” (pp. 106).

En cuarto lugar, Podgorny alude a la manipulación de la conciencia nacional en los textos mediante el establecimiento de relaciones de “*ajenidad*”, de “*alteridad absoluta*” entre el potencial niño lector y el indígena. Asimismo, encuentra una gama de relaciones durante la centuria de ediciones escolares estudiadas.³⁹

³⁷ Cabe acotar que se presentan coincidencias aun cuando los textos escolares analizados por Podgorny y por esta doctoranda coinciden en pocos casos.

³⁸ Al respecto explica que: “*En relación a los conocimientos históricos y arqueológicos volcados a los libros de texto de la educación general se ha podido comprobar que mientras hasta 1925 las discusiones que se daban dentro de los campos científicos se plasmaban de diversas formas en los manuales, la desconexión a partir de la década de 1940 es completa y a partir de allí la información que se edita año tras año se inscribe en un proceso de autoplagio y de relativa autonomía de las editoriales con respecto a la información que hacen circular.*” (pp. 171). La autora no da más explicación que la que transcribimos respecto a lo que denomina autoplagio. Interpretamos que alude a la repetición de los mismos contenidos en distintas ediciones de la misma editorial, una vez que se interrumpe la práctica de la transposición de los conocimientos científicos en los manuales.

³⁹ Podgorny clasificó de este modo las relaciones entre “el niño lector y ‘el indio’” que se promovían a través de los manuales de enseñanza primaria y secundaria y libros de lectura

Un trabajo simultáneo al de Podgorny y proveniente de la antropología como el de esa autora, es el de Gabriela Novaro (2001). En el marco de una investigación sobre el tratamiento de la diversidad sociocultural en las ciencias sociales, estudió de qué manera se desarrollan los contenidos sobre los indígenas. Se propuso caracterizar cómo se enseñó el tema a través de la historia y en el presente, y sus fuentes fueron documentos de índole diversa publicados en la revista oficial del Consejo Nacional de Educación (*El Monitor de la Educación Común*), programas, textos escolares, la revista *La Obra* y clases. Menciona once textos escolares entre manuales de ciencias sociales para la escuela primaria, un manual de historia para la escuela secundaria y libros de lectura, todos editados entre 1949 y 1997. No explicita criterios de selección de este corpus. Alude al papel del sistema de instrucción pública y de la enseñanza de la historia en la consolidación del proyecto de homogeneización y encuentra que *“los aborígenes aparecen en general como representantes de un pasado a superar y del que no queda nada o casi nada, más que algunos ‘resabios’.”*⁴⁰ La autora identifica posiciones que entiende *“ambiguas”* en la revista *La Obra* y *“contradicciones”* en discursos de los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) que, al mismo tiempo que sostienen un acendrado hispanismo critican el despojo de los indígenas de sus tierras y promueven políticas de integración. Se ocupa luego de las décadas posteriores a 1955 y llega hasta fines de 1990. Recurre a corrientes de la antropología para interpretar algunos de los contenidos hallados en las fuentes editadas en esos años.

para la escuela primaria: *“...a) genésica (antepasados-descendientes); b) redentora (reconocimiento de la superioridad del niño en proceso de educación); c) igualdad negativa (niños e indios comparten el pertenecer a un universo no culturalizado por la civilización); d) igualdad positiva (niños e indios comparten los mismos símbolos y valores que los adultos civilizados); alteridad absoluta (los niños lectores no se relacionan de ningún modo con los indígenas); y f) alteridad relativa (los niños lectores comparten sólo el territorio que en otra época habitaron ‘otros’).”* (pp. 103)

⁴⁰ Disponemos de la versión en *mimeo* del trabajo de Gabriela Novaro.

La extensión del período que se asume en el trabajo, la naturaleza disímil de las fuentes escritas, su tratamiento superficial, y la escasa remisión a hechos del contexto que pueden explicar persistencias y cambios que se encuentran, resultan por momentos en conclusiones ligeras o poco sustanciales. Con todo, son interesantes las remisiones a perspectivas antropológicas para explicar algunos de los contenidos (cambios y persistencias) sobre los indígenas. También se resalta su preocupación acerca de las concepciones negativas sobre los indígenas que pueden obturar una visión positiva de los escolares sobre estas poblaciones y sobre la diversidad sociocultural. En términos generales y en lo atinente al período de interés para esta tesis, consideramos que este antecedente no aporta información complementaria o superadora de la que brindan los trabajos reseñados antes.

Huarte (2009) indagó en el tratamiento de los pueblos indígenas desde tres aspectos: las políticas estatales, la visión de la historiografía y su transposición en los manuales de historia de enseñanza media durante distintos momentos del siglo XX. En cuanto a esto último, selecciona textos correspondientes a la primera mitad de siglo de amplia circulación de dos miembros de la Academia Nacional de la Historia. En los mismos encuentra la visión de los indígenas como obstáculo del desarrollo (Levene, 1939, primera edición de 1912, citado en pp. 274); y la postura evolucionista que concibe al hombre civilizado (cristiano, blanco) en la cúspide de las estructuras jerárquicas y a los pueblos primitivos en los grados inferiores de la escala humana (Raffo de la Reta, 1946, citado en pp. 274). En la segunda mitad del XX nota la presencia mayoritaria de profesores de escuela secundaria como autores de los manuales. En tres de los textos que selecciona, editados entre 1967 y 1982, Huarte concluye que se dedica poco espacio a las sociedades indígenas o que su mención es tangencial. Prima la idea del *“indio toda una amenaza para la sociedad blanca”* (Drago, 1981, citado en pp. 275). Por último, presenta someramente cinco textos editados entre 1991 y 2005 en los que observa la coexistencia de versiones anteriores y nuevas. En las nuevas sus autores develan el interés de fracciones de poder económico y

político por los territorios indígenas del sur, la vinculación entre la conquista militar, la expansión del capitalismo en esas regiones y el ingreso de la Argentina al sistema económico mundial (menciona textos de Pigna y otros, 1991; Privitellio y otros, 1997). Huarte concluye señalando la presencia de producciones historiográficas de reciente factura que muestran nuevas visiones del mundo indígena y de la complejidad de sus estructuras sociales, políticas, económicas, culturales. De todos modos, no cita manuales escolares en los que pueda observarse la influencia de dichas producciones.

Otro caso es el de Pérez Siller (1992) que investiga manuales escolares para enseñanza secundaria; manuales oficiales, para escuelas católicas, y “*manuales militantes*” (*ídem*:22), editados entre 1975 y 1992 en países de América.⁴¹ A pesar de que la selección de textos escolares no coincide con el período ni el tipo de texto escolar y nivel de enseñanza seleccionado para esta tesis, y que el corpus es escaso (cuatro manuales editados o reeditados entre 1988 y 1990), lo incorporamos a esta reseña porque algunos de los datos que aporta coinciden con lo que encontramos en el corpus de fuentes de esta tesis; determinadas interpretaciones son interesantes para nuestro marco de análisis y ayudan a conocer coincidencias y continuidades en los discursos sobre los indígenas en el transcurso de aproximadamente un siglo, más allá de niveles de enseñanza, textos escolares y años de edición. También nos ilustra someramente sobre el tratamiento de los mismos tópicos en los otros países de América de habla hispana. Reseñaremos algunas cuestiones de interés para esta tesis. A la vez, advertimos que este autor emplea un corpus reducido en el que no incorpora los manuales posteriores a 1990 que contienen cambios de perspectiva tal como sí son señalados por Huarte. De resultados de ello, Pérez Siller no echa luz sobre

⁴¹ Estudia textos editados en México, Guatemala, Nicaragua, Perú, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina. Priorizamos sus conclusiones sobre Argentina. No define “textos militantes”. El original está en francés. Haremos las traducciones necesarias a pie de página.

las disputas de posiciones historiográficas que comienzan a advertirse a principios de los 90 en esos manuales de Argentina.⁴²

Señalamos los aportes a nuestra tesis. Pérez Siller indaga acerca del papel que los autores de los manuales hacen jugar a los indígenas en la historia nacional. Encuentra que todos los textos tienen el mismo fin *“d’éduquer les enfants selon les orientations imposées par les ministères de l’Éducation et de véhiculer les composantes de la culture nationale...”* (pp. 22).⁴³ Con relación a la búsqueda de los orígenes americanos, cita el manual de Alfredo Drago, edición de 1990, en el cual se informa que Florentino Ameghino sostenía que los indígenas americanos eran originarios de este continente y que la cuna de la humanidad se encontraba en las pampas argentinas donde se encontraron fósiles de la era terciaria. El autor del manual advierte que esa teoría había sido desmentida, pero a pesar de ello la transmite. Para Pérez Siller, la mención de esa información sin valor científico es la evidencia de actos desesperados o de extravagancias históricas propias de autores de textos escolares de sociedades colonizadas con sed de prestigio cultural y de ancestros (pp. 23); y comporta la revalorización de las culturas indígenas aunque supeditada a esa preocupación por el pasado nacional.⁴⁴ Adelantamos que la visión de los indígenas como ancestros de los argentinos no es un tema que hayamos encontrado en las lecturas de esta tesis, a pesar de ser también una idea del científico argentino Francisco P. Moreno a fines del siglo XIX basándose en el hallazgo del patagón antiguo (Quijada, 1998; Navarro Floria, Salgado y Azar, 2004); tesis que, como dice Pérez Siller respecto de la de Ameghino, tuvo que ver con la construcción nacional argentina y con un modo de

⁴² Siguiendo trabajos anteriores de nuestra autoría, agregamos que se encuentran versiones disruptivas desde finales de 1980 en los libros de lectura de la escuela primaria (Artieda, 2004; 2006a)

⁴³ *“de educar a los niños según las orientaciones impuestas por los ministerios de Educación y de vehicular los componentes de la cultura nacional.”*

⁴⁴ En palabras del autor : *“Ce cas extrême ... révèle cet état d’esprit que provoque le désir de passé historique. Une recherche qui entraîne aussi la revalorisation des civilisations indigènes. »* (pp. 23). *“Este caso extremo...revela el estado de espíritu que provoca el deseo de un pasado histórico. Una búsqueda que conlleva también la revalorización de las civilizaciones indígenas.”*

articular al indígena en esa construcción (Quijada,1998). Sin embargo, sí se advierten en las fuentes de esta tesis otras formas de valorización de las culturas indígenas con el afán de encontrar un pasado nacional remoto.

Pérez Siller halla la recurrencia de la concepción evolucionista que entiende a las sociedades indígenas como primitivas en una línea evolutiva que llega al estadio superior de 'sociedades modernas', con lo cual se reconoce la pre-existencia de los indígenas respecto de la llegada de los europeos al mismo tiempo que se los cubre de desprecio. También nota otro recurso de los manuales, como es el de presentar aspectos de las sociedades indígenas por fuera de su contexto a la vez que opuestos a prácticas o ideas actuales. Da el ejemplo de las referencias a los sacrificios humanos entre los aztecas sin que al mismo tiempo se informe acerca de la organización política y religiosa de esa sociedad que permita interpretar tales prácticas, con lo cual se facilita la visión simplificada de la "crueldad azteca" como rasgo "típico" de esa cultura.

Respecto de la construcción de un pasado nacional remoto, Pérez Siller concluye que:

"En fait, en fouillant dans le passé, les manuels scolaires à la recherche de racines et de sources pour leur identité nationale, ne font pas que 'réhabiliter' les indigènes vaincus. " (pp. 26)⁴⁵

Tenemos evidencias de esta manera de incorporar a los indígenas en la historia nacional, en determinados libros de lectura.

⁴⁵ *"En definitiva, hurgando en el pasado en busca de raíces y de fuentes de su identidad nacional, los manuales escolares terminan rehabilitando a indígenas vencidos."*

En cuanto a los contenidos y la iconografía sobre el 12 de octubre de 1492, es útil su idea de que el modo de presentar el arribo de Cristóbal Colón y la toma de posesión de las tierras para la corona española, anula la posibilidad de pensar el hecho como una *“invasion”* porque se lo presenta *“avec tous les traits de la légitimité.”*⁴⁶ (pp. 28). Relacionado con esto, dirá que los términos con los que se nombra la resistencia indígena durante la conquista y la colonia sugieren la legalidad de la ocupación española y la legitimidad de la represión (*“dénommée ‘pacification’*)⁴⁷ de dicha resistencia: *“révolte, soulèvement ou insurrectionn”*⁴⁸ (pp. 33). Finalmente, que la narración sobre la conquista facilita construir imágenes de indígenas sin motivación ni capacidad de reacción frente a la agresión, y aplastados por el peso de la fatalidad.⁴⁹

Sopesamos la validez de otro aporte como es el de interpretar que los manuales incluyeron a algunos conquistadores y a los misioneros en el *“panthéon des origines”* (pp. 37)⁵⁰, mediante la valoración de sus cualidades personales y de los beneficios de sus acciones en pro de una Argentina, y un continente americano, incorporado a la modernidad. Interesante la mirada de Pérez Siller sobre los evangelizadores, entre los que resalta la importancia que los textos otorgan a Bartolomé de las Casas:

“Ce sont les intellectuels de l’époque ; ceux qui peuvent donner un sens à la construction du Nouveau monde, critiquer les actes du pouvoir, dénoncer et accuser, faire prendre conscience et même proposer des voies différentes de conquête. Ainsi, les

⁴⁶ *“...con todos los rasgos de la legitimidad”*.

⁴⁷ *“denominada pacificación”*.

⁴⁸ *“revuelta, sublevamiento o insurrección”*.

⁴⁹ *“Le poids de la fatalité est tel que l’on a l’impression qu’il n’y a déjà plus d’habitants sur ces terres et que tous furent dominés.” “Tal es el peso de la fatalidad que se tiene la impresión de que en estas tierras no hay más habitantes y que todos fueron dominados.”* Es la interpretación de Pérez Siller sobre un manual de Historia para segundo año de la escuela secundaria argentina, de autoría de Aníbal P. Jáuregui *et al* (citado en pp. 33-34).

⁵⁰ *“panteón de los orígenes”*.

fameux missionnaires, 'défenseurs des Indiens', devinrent des héros locaux, régionaux, voire 'panaméricains'." (pp. 38)⁵¹

Finalmente, queremos mencionar sus conclusiones acerca de los discursos ambivalentes y contradictorios de los manuales sobre la conquista y los conquistadores. Pérez Siller explica estas posiciones encontradas como evidencias de las dificultades de procesar hechos dolorosos, de asimilar con plena conciencia el traumatismo del nacimiento:

"Les récits des manuels scolaires permettent d'observer la façon dont chaque pays a surmonté –ou tente de surmonter– une crise d'identité, syndrome de la colonisation." (pp. 39-40).⁵²

Valoramos la idea que nos aporta este investigador para problematizar el análisis de los libros de lectura en los cuales –tal como observaremos en el capítulo 2 al analizar las lecturas sobre los conquistadores– se encuentran calificaciones contrapuestas como *"audaces, tesoneros y valientes"* (Robredo y Cumora, 1942:100) versus *"cruels, despiadados y sombríos"* (*idem*:100), o *"tipo genuino de una raza brutalmente conquistadora"* (Rodríguez Larreta, 1901:81).

Gabriela Cruder (2002) estudió imágenes en manuales escolares para 4^o, 6^o y 8^o año de la escuela primaria que se publicaron luego de 1993. A pesar que esta tesis no propone enfocarse en la iconografía y que los tipos de texto escolar y los períodos de las ediciones no son coincidentes con nuestros intereses, algunas conclusiones son

⁵¹ *"Son los intelectuales de la época; aquellos que pueden dar sentido a la construcción del Nuevo mundo, criticar los actos del poder, denunciar y acusar, hacer tomar conciencia y aún proponer vías diferentes de conquista. De ese modo, los famosos misioneros, 'defensores de Indios', devinieron en héroes locales, regionales, inclusive 'panamericanos'."*

⁵² *"Los relatos de los manuales escolares permiten observar la manera en la que cada país atravesó –o intenta atravesar– una crisis de identidad, síndrome de la colonización." Aquí, el autor se refiere a los manuales del conjunto de países de su muestra, no sólo a los de Argentina.*

útiles para nuestros objetivos. Entre las que destacamos se encuentra su observación de que en los manuales analizados las imágenes tienen el carácter de ‘verdad objetiva’ omitiéndose la construcción subjetiva que suponen.⁵³ Asimismo la falta de distinción entre las etnias que se retratan, lo que no permite informarse acerca de la diversidad de sociedades indígenas existentes y tiende a homogeneizarlas; colabora en ello la representación del territorio en que se las ubica, extendido, inabordable, difuso. Señala la autora además la insistencia en representarlas como parte del mundo natural y a los ‘vestigios culturales’ (telas, orfebrería) como expresiones de un mundo desaparecido, desarticuladas del entramado social, cultural y económico en el que esas construcciones culturales fueron elaboradas. Los distintos elementos (retratos, objetos artísticos, escenas de la vida cotidiana, viviendas) se presentan aislados, fragmentados, sin relación con

*“herramientas conceptuales necesarias para que los lectores puedan construir un relato que contribuya a la comprensión del mundo indígena en tanto universo complejo...” (s/p).*⁵⁴

Las imágenes de la muestra, nos dice Cruder, componen una definición estática de las identidades indígenas sosteniendo la idea de una esencia indígena inmutable a lo largo del tiempo, que se mantendría aún en las escasas imágenes que buscaron representar la situación de estas poblaciones contemporáneas a los textos analizados. Corresponde decir que en investigaciones de nuestra autoría (2006a) en las cuales hemos analizado libros de lectura de fines del siglo XX y principios del XXI arribamos a algunas conclusiones similares pero también hallamos versiones discursivas que develaban las relaciones de poder interétnicas y los conflictos por los territorios del sur a finales del siglo XIX. Si bien en esas investigaciones no realizamos

⁵³ Cruder precisa que relevó 207 imágenes correspondientes a manuales escolares de cinco editoriales.

⁵⁴ Tuvimos acceso a la versión en *mimeo* del trabajo de Cruder.

estudios de la iconografía por lo que no podemos afirmar que hayan existido imágenes que se correspondieran con tales versiones de ruptura, dejamos mencionada la posibilidad de que se reitere en este artículo de Cruder el riesgo de un cierto reduccionismo en el estudio de los textos escolares, similar al que presentan algunos de los autores y las autoras cuyos trabajos consideramos en este capítulo.

En dos trabajos citados al principio de este ítem se focaliza la cuestión racial, el de autoría de Miguel Somoza Rodríguez (2002) quien selecciona manuales de educación cívica del gobierno peronista (1946-1955); y el elaborado por Gvirtz, Valerani y Cornejo (2005) quienes optan por manuales de ciencias naturales y de geografía de escuela primaria y secundaria abarcando un período de mayor amplitud que el primero.

Somoza Rodríguez inquirió acerca de la continuidad de los prejuicios raciales y sociales en dos manuales que se emplearon desde 1953 en la enseñanza media durante el segundo de los gobiernos peronistas.⁵⁵ Indagó en el relato histórico y los valores cívicos centrándose en el programa del primer curso de Cultura Ciudadana referido a la composición poblacional de la sociedad argentina, que se difundió en esos manuales. Con un lenguaje claro y directo, Somoza Rodríguez argumentó acerca de

“la operación ideológica de ‘invención de la tradición’ por la cual los nativos de las tierras americanas prácticamente quedan excluidos de la categoría ‘ciudadanía’; los conquistadores y colonizadores europeos son convertidos en padres fundadores, iniciadores de la estirpe ‘nacional’, y sus descendientes serían los legítimos poseedores de los derechos de ciudadanía y nacionalidad.”

⁵⁵ Benarós, Luis (1953) *Cultura ciudadana. La Sociedad Argentina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz; Ianantuoni, D. R. (1954) *Cultura ciudadana. La Sociedad Argentina*, Buenos Aires, [Lasserre?], citados en este artículo de Somoza Rodríguez.

Expuso un cuadro en el que reprodujo las características contrapuestas que uno de los autores (Ianantuoni, 1954, citado en *ídem*), asignaba a europeos (conquistadores, colonizadores, misioneros) y a indígenas (diaguitas, chaqueños, guaraníes, pampas, patagones y fueguinos). Los retratos del primer grupo están cargados de virtudes así como los de los pueblos indígenas están más bien repletos de rasgos negativos salvo en sus aspectos físicos –con la excepción de una de las parcialidades fueguinas que resultaba “repulsiva” para el autor del manual. Son dicotomías frecuentes en libros de lectura del período que examinamos en la tesis. El mismo autor Ianantuoni asociaba “raza blanca” a “cultura y progreso” en una clara manifestación del racismo que trataron Gvirtz, Valerani y Cornejo (2005).

Somoza Rodríguez examinó los matices que introdujo Luis Benarós respecto de conquistadores y de indígenas. La imagen de los primeros contiene claroscuros – aunque justificados en nombre de la civilización y la religión católica que ayudaron a expandir- y la de los segundos una tónica más bien costumbrista y sin expresiones despectivas.

Encontró coincidencias entre los dos autores respecto del tratamiento de la “Conquista del Desierto”: omisiones de las matanzas, de la reducción a la servidumbre, de la separación de las familias, de la desestructuración de los modos de vida, del etnocidio; elogios a las tropas del ejército nacional, a su valor, a sus sufrimientos. En el examen agudo que este investigador hizo de los mensajes de dichos manuales sobre este tema, resaltamos una de las interpretaciones que podemos aplicar a libros de lectura de esta tesis. Decía Somoza Rodríguez:

“para rematar los procedimientos de conversión de la víctima en culpable y del culpable en virtuoso, se dice que a los indígenas sobrevivientes ‘se ha tratado de incorporarlos a la civilización y gozan (...) de los mismos derechos que todo

ciudadano argentino" (Benarós, 1953:120, citado en *ídem*. Destacado del original).

El hispanismo ultramontano -sostenido por una de las líneas del peronismo que ocupó el ministerio de educación en determinados períodos (Puiggrós y Bernetti, 1993)- permeaba estas ideas, que se entremezclaban con "leyendas" indígenas, tradiciones y otros contenidos del folklore popular. Agregamos que en nuestros propios estudios de los contenidos sobre pueblos indígenas en este período de gobiernos peronistas, llegamos a los mismos resultados que Somoza Rodríguez (Artieda, 2001/2002). Interpretábamos esta difusión de las leyendas como expresión de un discurso que convocaba a la integración en el sentido de asimilación, porque teníamos en cuenta los cambios de políticas estatales para pueblos indígenas en el continente americano que comenzaron luego del I Congreso Indigenista Interamericano de 1940 en México y la política propia del peronismo (Slavsky, 1992; Martínez Sarasola, 2000).

En su trabajo, Somoza Rodríguez sostuvo que esas concepciones sobre los indígenas se apoyaron en una concepción esencialista de la nación -en la cual no podía caber la diversidad cultural como valor-, asumida tanto por el curriculum tradicional positivista como por el peronista conformando una continuidad en el sistema escolar argentino que el peronismo mantuvo en sus primeros diez años de gobierno.

Finalmente, cabe advertir que este historiador abarcó el tratamiento de negros y de inmigrantes que no incluimos en esta exposición pero que nos muestra que la discriminación de ese discurso escolar involucraba no sólo a las culturas indígenas sino a la de todos los grupos étnicos mencionados.

Como adelantamos, razas y racismo en los libros de texto de ciencias naturales y geografía de la escuela primaria y secundaria entre 1870 y 1990, fue tema de investigaciones de Gvirtz, Valerani y Cornejo (2005). En este caso se trabajó con una muestra de ciento doce textos escolares de ambos niveles. Sus conclusiones mostraron que la politización de los contenidos no se restringe a las ciencias sociales. Algunos de sus hallazgos son de interés para esta tesis. Encontraron que el mayor número de textos de ciencias naturales que expusieron el concepto de raza fueron los editados entre la Argentina del Centenario (1910) y la declinación del proceso inmigratorio (1930), aunque el tema ya era presentado en los textos desde 1870. También que en ese período de 1910 a 1930 son muy pocos los autores que discuten el racismo biologicista. Ilustraron ese racismo con fragmentos donde se explica la inferioridad de las “razas negra y amarilla” y la superioridad de la “raza blanca”, lo que justifica su expansión territorial y la colonización. El concepto de razas aplicado a los seres humanos desaparecería paulatinamente a partir de 1930; en los años 90 estos investigadores no encontraron textos que emplearan este concepto. Atribuyen la lenta entrada en desuso de la idea de raza a “cambios en los procesos de disciplinarización de los contenidos” (pp. 476) y a “una cierta banalización de los contenidos científicos que aumentó la brecha entre los saberes producidos en el ámbito académico y los contenidos impartidos (‘escolarizados’).” (pp. 477)

En cuanto a los textos de Geografía, los investigadores clasificaron las ideas sobre las “razas” en tres grupos que citamos:

“afirmaciones de tipo biológico, donde se postula la supuesta superioridad de la raza blanca a partir de consideraciones antropométricas, morfológicas, etc.; razas y distribución territorial, en las que se exalta la capacidad de dominio y la extensión mundial adquirida por la raza blanca en el transcurso de los siglos; razas y religión, donde, a partir de afirmaciones de tipo religioso se intenta justificar alguna de las premisas anteriores.” (pp. 478-479, destacado del original).

En su mayoría, los libros de Geografía editados entre 1870 y 1950 presentaban la clasificación conocida de la especie humana en cuatro razas: “blanca, amarilla, negra y cobriza o americana” (ibid:479). A la superioridad de la raza blanca se asociaba la idea de argumentar acerca de la superioridad de los conquistadores europeos sobre los indígenas americanos; además la superioridad explicaba la desaparición progresiva de estos últimos. Entre 1950 y 1980 disminuyó la cantidad de textos de Geografía que trataban el tema razas; en los 80 el mismo fue reemplazado por “grupo racial” y algunos autores condenaron el racismo. Sin embargo, a diferencia de los textos de ciencias naturales de los 90 en los de geografía no desapareció totalmente sino que se mantuvo ese último concepto de “*grupo racial*”. Gvirtz, Valerani y Cornejo pusieron en duda que esto supusiera una modificación conceptual profunda respecto de la posición anterior, aunque reconocieron que era un avance.⁵⁶

En las páginas que siguen nos detenemos en las indagaciones que se interesaron en el tratamiento que tuvieron los pueblos indígenas del sur de Argentina para, finalmente, abordar dos trabajos que vinculan los contenidos sobre los indígenas con los procesos más amplios de construcción de la nación.

Navarro Floria (2000/2001) se ocupó de los tres primeros textos de Geografía argentina para los Colegios Nacionales que se editaron entre 1866 y 1877 y se circunscribió a las representaciones sobre la Patagonia y la Pampa y sus habitantes. Demostró la consabida función política de los textos escolares de ciencias sociales en

⁵⁶ La hipótesis de los citados autores respecto de esa diferencia entre los contenidos de los textos de las dos disciplinas escolares alude a que frente a los conocimientos científicos de principios del 2000 ya no se podía afirmar una superioridad de raíz estrictamente biológica, pero que en términos geográficos se seguía sosteniendo la existencia de ‘regiones avanzadas’ y regiones más o menos desarrolladas. Con todo, este asunto escapa al período y el tema de la tesis.

una época de construcción institucional del Estado nacional y orientó su estudio al papel que tuvo la geografía –la disciplina científica y su transposición en la escuela– en esa construcción. Sus aportes a esta tesis son claramente destacables.

En primer lugar, llamó la atención sobre la coexistencia de matices en los discursos sobre los indígenas en esa temprana época. En 1866 Alfredo Cosson (autor del primero de los libros de Geografía argentina para los Colegios) uniformaba a los indígenas de esos territorios como bárbaros,⁵⁷ mientras que libros de historia de años cercanos reconocían rasgos positivos entre los de la pampa, incluso los describían como poseedores de un carácter manso, hospitalario y sin maldad.⁵⁸ En 1877, Juan María Gutiérrez expresaba una valoración poco común de “*las lenguas indígenas ‘que deben conservarse vivas, cultivarse y perfeccionarse’*” (Gutiérrez, 1877:12-13, citado en pp. 148), aunque Navarro Floria advertía que sólo mencionaba el guaraní y el quichua e ignoraba a las del Sur.⁵⁹

En segundo lugar, este investigador precisó el empleo simultáneo de dos fuentes científicas (en el citado libro de 1866 de Cosson), la óptica biologicista que se detenía en la descripción de rasgos fenotípicos y “*la matriz teórica lingüística de raíz romántica, que habla de naciones en lugar de rasgos anatómicos*” (pp. 146, destacado del original). Pero descubrió cambios importantes en el segundo texto del mismo Cosson, de 1877: el predominio de la antropología física, la inflexión racista y la visión fuertemente peyorativa; por ende, la opción de distinguir según las razas más que por lenguas, usos y costumbres, siendo ‘*los salvajes de América*’ ‘*razas secundarias*’ (entre la blanca y la negra); ‘*miserables pueblos salvajes, y vagan de un lado a otro por los*

⁵⁷ Navarro Floria cita el *Curso completo de Geografía* (1866) de A. Cosson.

⁵⁸ El investigador cita el *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (1ª ed. 1863) de Juana Manso y el *Catecismo de Historia Argentina* (1890 c), sin referencias de autor, nombrado también por Podgorny (1999).

⁵⁹ La fuente es *Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios* de Juan María Gutiérrez, edición de 1877.

bosques y lugares incultos, ..., siguen, los unos un feticismo [sic] estúpido, los otros una religión más racional' (Cosson, 1877:43, citado en pp. 146-147).⁶⁰

Junto con aportar estas ideas útiles para los libros de lectura de nuestro corpus, el susodicho trabajo de Navarro Floria nos permite conocer de primera mano algunas de las concepciones sobre los indígenas con las que se formaba en los Colegios Nacionales la élite política y/o intelectual que predominaría en Argentina hasta la década de 1910 -entre los cuales Estanislao Zeballos, fuente de determinadas lecturas para la escuela primaria a las que dedicaremos un análisis detenido más adelante.⁶¹

Amelia Beatriz García y Glenda Miralles (2006, 2011) examinaron representaciones sobre la Patagonia y sobre los indígenas que la habitan en un total de treinta y un libros de lectura y manuales para la escuela primaria editados entre mediados del siglo XX hasta inicios de 1980. Ellas definen a los textos escolares como instrumentos que se utilizan en las disputas por la hegemonía en la construcción de imaginarios.⁶² Introdúcen el análisis de las imágenes sobre los indígenas en los textos de la segunda mitad del siglo XX sosteniendo que durante la primera mitad esta imagen puede resumirse en la idea: *"La República no necesita del indio"*, frase que extractan de un libro de lectura de Héctor Pedro Blomberg, de 1925, titulado *El Sembrador*. Disentimos de esta síntesis interpretativa que simplifica las distintas posiciones de quienes compusieron los libros de lectura, incluso la del mencionado Héctor P. Blomberg, autor de tres libros de lectura que analizaremos en los capítulos

⁶⁰ En este caso el investigador analizó *Elementos de geografía física y política arreglados para uso de los colegios y escuelas de la República Argentina*, de Alfredo Cosson, edición de 1877.

⁶¹ En el mismo trabajo, Navarro Floria menciona a Estanislao Zeballos como uno de los egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires, al igual que Julio Argentino Roca y otros personajes de nota de la época.

⁶² Estas autoras dicen: *"Los libros de texto son entendidos como todo material escrito, producido intencionalmente para su utilización sistemática por alumnos y docentes en el ámbito escolar, como instrumentos formadores de representaciones que reflejan la sociedad y que colaboran en la construcción del imaginario de una época desde el proyecto hegemónico y las relaciones de poder."* (p. 7).

correspondientes. Podría decirse que es el riesgo de métodos de análisis que aíslan frases de un universo discursivo y homologan la parte con el todo.

Respecto de los libros de lectura y los manuales editados entre 1951 y principios de 1980 que estas investigadoras analizan, son producciones de distintas etapas históricas de Argentina: el gobierno peronista, dictaduras cívico-militares y gobiernos democráticos entre medio de esas dictaduras. Las investigadoras enmarcan su análisis en las sucesivas políticas estatales para los indígenas y para interpretar algunos de los contenidos recurren a historiadoras como Quijada (2000) y Bandieri (2005), antropólogas como Lenton (1998) y Briones (1998) y a estudios previos de autoría de esta doctoranda (2005 y 2006a). En los períodos estudiados hallan continuidades, coexistencias y cambios –que no alcanzan a constituir rupturas de una matriz discursiva de relaciones de sometimiento, de inferioridad de los indígenas respecto de la sociedad “blanca”. Encuentran la dicotomía civilización/barbarie, los rasgos de un discurso asimilacionista en libros publicados durante el gobierno peronista (1946-1955) y del período inmediatamente posterior, las justificaciones de la conquista militar de los territorios del sur para ‘ganar las tierras al progreso y la civilización’, la ausencia de historicidad en algunas imágenes y sucesos, la concepción evolucionista que estratifica las sociedades en superiores e inferiores. Sostienen que en esta idea radica “*la singularidad*” de los libros de texto del período dictatorial de 1976-1983, cuestión en la que nuevamente disentimos –para los libros de lectura- fundadas en el estudio que hemos hecho de la misma etapa respecto de la cual interpretamos que los rasgos principales de las lecturas sobre los indígenas fueron las ideas nacionalistas que remitían a libros de lectura de la década de 1930, la centralidad que adquirió la “Conquista del Desierto” (se conmemoraba su centenario en 1979 en plena dictadura cívico-militar), la preeminencia del discurso católico y el lenguaje en el que primaba la violencia (Artieda, 2006 a).

Un análisis de mayor complejidad respecto de las representaciones sobre los indígenas patagónicos en textos escolares de la primera mitad del siglo XX se puede consultar en Teobaldo y Nicoletti (2009), con una versión previa en Teobaldo, Nicoletti y García (2005). Se estudiaron materiales de enseñanza para escuelas oficiales (primarias y medias), y para la orden salesiana de Don Bosco que funcionaban en la Patagonia. En el trabajo publicado en 2009, las citas corresponden a seis libros de lectura para las escuelas oficiales editados entre 1925 y 1943.⁶³

Las autoras se propusieron comprender la producción de sentidos sobre el *otro* y la región del sur argentino en la que habitaban durante la primera mitad del siglo XX, por medio de los textos que circularon en las escuelas nacionales y las de la orden salesiana. Para las interpretaciones recurrieron a antropólogos e historiadores que también forman parte de nuestro aparato analítico (Podgorny, 1999; Quijada, 1998; Delrío, 2005).

Estas investigadoras hallaron aspectos comunes entre textos oficiales y de la orden salesiana y también matices diferentes. Sostienen que el análisis de conjunto permite concluir *“la imposición de un proyecto que necesitaba borrar las diferencias para construir la uniformidad de la Nación”* (pp. 48). Nos limitamos a sus referencias a los textos oficiales. Encontraron que dichos textos clasificaban a los indígenas de la Patagonia en tres categorías provenientes del discurso científico-político de la época. La primera categoría era la del salvaje bárbaro e incivilizado en un territorio vacío de huellas culturales. El salvaje debía ser aniquilado y el territorio conquistado para ser

⁶³ En la primera versión de 2005 el corpus de libros oficiales se componía de dos libros de lectura de enseñanza primaria y tres manuales de historia de enseñanza media editados entre 1925 y 1959. En el artículo publicado en 2009 el concepto de texto escolar se amplió con la inclusión de revistas y enciclopedias, llegando a cuarenta y cuatro materiales impresos producidos intencionalmente para su uso en el aula de las escuelas nacionales. En lo que interesa para esta tesis, el trabajo presentó resultados del análisis de seis libros de lectura editados entre 1925 y 1943. Entre los manuales de historia argentina se encuentra el de Ricardo Levene titulado *Lecciones de Historia Argentina*, edición de 1950 (estudiado en una edición anterior por Huarte, 2009).

intervenido cultural y económicamente. Vincularon la idea de salvajismo a una concepción científica determinista según la cual esa naturaleza no podía modificarse (lo que justificaría lo inevitable y necesario del aniquilamiento). También a la concepción evolucionista de razas condenadas a la desaparición, ya mencionada. La segunda categoría se refiere al indígena bárbaro en un territorio transformado. En este caso, el salvaje fue eliminado y los 'bárbaros' que quedan, una vez controlados, pueden ser incluidos aunque en una posición asimétrica e invisibilizada de dilución de las diferencias étnicas y de naturalización de las desigualdades sociales. Incluyen en la misma categoría lecturas que encaran la descripción de los indígenas como vestigios ajenos al pasado nacional, objetos de la arqueología y ubicados en algún punto remoto de la prehistoria. Denominan a la tercera como *"el indígena 'arqueologizado' en clave natural"* (pp. 51), donde también aparece la falta de historicidad pero sin referencia a la barbarie. Para ello se basan en una idea de arqueologización o paleontologización de los indígenas tratada por Irina Podgorny. Para esta antropóloga, esta idea aparece en los discursos científicos que no estudian a los indígenas en clave histórica sino como entidades naturales insertas en una visión estática de la naturaleza. Esta concepción obtura la posibilidad de pensar en la evolución (de bárbaro a civilizado, o de sociedades primitivas a sociedades superiores) y entonces, para Podgorny, la diversidad cultural no es estudiada en su genealogía sino en su condicionamiento ecológico-ambiental. Teobaldo y Nicoletti ubican en esta categoría las lecturas en las que sólo se describen las actividades, costumbres, vestimentas, etcétera; los verbos aluden a un tiempo impreciso y lejano, y no se emplea la denominación de bárbaros o salvajes. Nos parece ésta una distinción analítica válida cuya aplicabilidad observaremos en las lecturas del corpus de esta tesis.

Teobaldo y Nicoletti también se ocuparon de las lecturas sobre la "Conquista del Desierto" en las que se argumentaba que el exterminio de los indígenas era necesario e inevitable. Señalaron que así como en textos de la década del 20 se

afirmaba su extinción y en algunos casos su dilución por medio de la educación en las misiones o del trabajo en los establecimientos ganaderos,⁶⁴ en los 30 y los 40 los temas principales fueron los ataques de los indígenas a las poblaciones de los “blancos” que estaban asentadas en la frontera sur,⁶⁵ y la distinción entre indígenas ‘argentinos’ e indígenas ‘extranjeros e invasores’ provenientes del sur de Chile. Asocian este realce de la cualidad de argentino con “*el nacionalismo imperante*” en esas décadas. Presentan como evidencia dos libros de lectura de 1937 y 1943 donde se repite la misma lectura de Dionisio Schoo Lastra sobre los malones. Es interesante el propósito de las autoras de establecer una periodización posible del tratamiento de los indígenas fundada en las ideas nacionalistas de cada etapa histórica de Argentina. Pero entendemos que esta cuestión requiere mayor análisis, por lo que nos permitimos una digresión adelantando temas de capítulos posteriores. Dionisio Schoo Lastra fue secretario privado de Julio A. Roca durante los últimos años de vida de este último (Vezub, 2005), y formó parte del conjunto de políticos e intelectuales que compusieron obras de la llamada “literatura de frontera” (mencionada en la Introducción), que constituyeron un corpus discursivo de amplia difusión y reconocimiento sobre el cual se apoyaron variados registros: escolares, políticos, religiosos, periodísticos. Planteamos en la presentación que dicho corpus fue un sustento de primer orden para la construcción del relato nacional que justificó la etapa de la estrategia ofensiva contra el indígena: el orden nacional surgió oponiéndose a la desorganización bárbara y fue la “civilización” del indio o su exterminio lo que garantizó tal pasaje (Zapata, 2009:3). El empleo de fragmentos de dicho corpus discursivo por parte de autores de los libros de lectura fue relativamente frecuente y anterior al año de edición de los textos analizados por Teobaldo y Nicoletti. De manera que nos preguntamos si en estos dos libros de lectura de 1937 y 1943 donde se repite el mismo texto de Schoo Lastra nos encontramos con evidencias de los nacionalismos de finales de los 30 y principios de

⁶⁴ Las autoras se refieren aquí a manuales de historia de enseñanza media.

⁶⁵ Explicamos lo referente a estos ataques en el Capítulo 5 de la Tesis.

los 40 habida cuenta que Schoo Lastra pertenece a una etapa anterior de la historia argentina, o si estamos frente a la continuidad de prácticas ya consolidadas en la producción de esos libros escolares como puede ser, por ejemplo, la circulación de lecturas idénticas en textos de distintos años y autores.⁶⁶

Como parte de un proyecto sobre la formación de la conciencia histórica en América Latina dirigido por Michael Riekenberg del Instituto Georg-Eckert antes mencionado, Cecilia Braslavsky (1991, 1992, 1996) desarrolló una investigación sobre el uso de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias de 1853 a 1930.

Partiendo de la conciencia de identidad como una de las dimensiones principales de la conciencia histórica, Braslavsky se preguntó qué identidades particulares pueden reconocerse, integrarse, a partir de los temas, personajes, hechos y procesos históricos seleccionados para los libros de texto, y cuáles identidades no pueden reconocerse, quedan inhabilitadas de integrarse a la “identidad nacional”. En palabras de la autora, que transcribimos por su proximidad con nuestros intereses:

“¿Esa selección es apropiada para integrar todas las identidades personales, sociales, raciales en la propuesta de construcción del imaginario compartido con el cual identificarse, o sea de la ‘identidad nacional’?; ¿o es acaso una selección en virtud de la cual quedan excluidos y hasta denigrados ciertos grupos?” (Braslavsky, 1992:2).

⁶⁶ Cabe acotar que la lectura sobre los malones que se repite en los dos libros de lectura a los que aluden Teobaldo y Nicoletti pertenece a *El indio del desierto*, uno de los libros más difundidos de Schoo Lastra que tuvo su primera edición en 1928, siete y quince años antes de los libros de lectura citados por las autoras mencionadas.

Esta investigadora ideó una tipología de usos de la historia en los textos escolares para la enseñanza primaria sobre la base de alrededor de 50 libros de lectura y algunos manuales.⁶⁷ Entendió que esos modos de transposición de la historia en los textos constituyeron

“la matriz básica disponible para la formación de la conciencia histórica en las escuelas primarias de Argentina. ... si hoy tenemos los textos que tenemos, y usamos la historia como la usamos, es porque a la par de dictarse ciertas leyes se conformaron ciertos modelos, estilos o matrices de aprendizaje; que luego se bifurcaron, enriquecieron o transformaron; pero que de alguna manera siguen estando ahí” (p. 4-5).

Braslavsky aporta otras conclusiones que coinciden con lo que planteamos en la Introducción, consistente en reconocer posturas diferentes respecto de los pueblos indígenas entre los autores y autoras de los textos escolares. Menciona por ejemplo a Marcos Sastre (*El Tempe Argentino*, 1900), quien los comparaba con los pueblos de la antigüedad grecolatina y, como ellos, ejemplos de virtudes morales. Esta autora también cita el *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, desde su descubrimiento hasta la declaración de su Independencia el 9 de julio de 1816*, de la maestra Juana Manso (primera edición de 1862), quien en dicho texto integró a indígenas y a criollos en la categoría de americanos, ambos homologados a patriotas y opuestos a españoles. De años posteriores a 1900, cita a Carlos Octavio Bunge, Lola Bourget y Evangelina Malvigne de Mercado como ejemplos de distintas concepciones sobre los indígenas, entre otros temas.⁶⁸ Braslavsky señala también la

⁶⁷ Estos son: “altruismo romántico”, “utilitarismo republicano de sesgo americanista”, “utilitarismo nacionalista coyunturalista”, “utilitarismo irreflexivo”, “utilitarismo nacionalista abstracto” y “puesta del pasado junto al presente para construir una identidad incluyente” (p. 3-4) Agrega tres categorías para el período que transcurre entre 1916 y 1930 “utilitarismo nacionalista de mezcla”, “utilitarismo estructural” y “utilitarismo autolegitimador de la escuela”. Remitimos a la autora para consultar acerca del significado de cada una de las categorías.

⁶⁸ En esta Tesis analizamos libros de lectura de las autoras mencionadas.

posición de autores como Andrés Ferreyra (*El Nene*, primera edición de 1898) quien en su serie de libros de lectura no menciona a indígenas, a negros ni a inmigrantes negando –estamos citando a Braslavsky- la posibilidad de una identidad nacional integradora de esos grupos sociales.

En coincidencia con el planteo que hicimos en la presentación, esta investigadora retoma a Adriana Puiggrós (1990) con respecto a las tendencias político-pedagógicas existentes en el sistema de instrucción pública entre 1880 y 1916, para explicarse la variedad de posiciones que encuentra en los textos escolares.

En síntesis, las tempranas investigaciones de Braslavsky sobre los libros de lectura aportan a uno de nuestros planteamientos referido a que las posiciones sobre “*el problema indio*” durante el período en análisis asumieron en tales libros una complejidad que no admite lecturas simplistas.

Héctor Rubén Cucuzza (2007) analiza el papel central de los libros editados entre 1873 y 1930, en la construcción de la nación. Define los rasgos principales de las “*formaciones discursivas nacionalistas*” (ídem:26) de fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX: “*nacionalismo romántico*”, “*oligárquico liberal*”, “*patriótico conservador*” y los “*heterogéneos nacionalismos emergentes*” con la crisis del ‘30.⁶⁹ Señala la política seguida con los indígenas en la segunda y la tercera corriente nacionalista, e introduce brevemente el tratamiento de la imagen de inmigrantes, indios y mestizos en algunos de los libros del corpus que analiza. En cuanto a los indígenas encuentra un predominio de posiciones racistas e hispanófilas así como una minoría de textos que expresan el sufrimiento indígena y las relaciones de explotación contemporáneas.

⁶⁹ Sobre la conceptualización de cada categoría, ver Cucuzza, 2007:19-52.

- **Cierre**

Observamos que aquellos trabajos que se sustentan en un vasto corpus de fuentes o en pocos textos pero seleccionados de manera rigurosa según sus propósitos al mismo tiempo que hacen uso de un aparato teórico e historiográfico consistente, nos proveen de elementos válidos para el análisis tales como las corrientes científicas y/o las posiciones ideológicas sobre la nación de las que se nutren los autores; los asuntos comunes y los matices o controversias; los cambios de posición en un mismo autor en un período de tiempo determinado; las explicaciones vinculadas con los contextos y las condiciones de producción de distinto orden (concepciones políticas hegemónicas, construcción de las disciplinas escolares asociadas con la construcción institucional del Estado, relaciones entre conocimiento científico y contenidos de los textos escolares, tendencias distintas que nutren un mismo posicionamiento político y la necesidad de captar posiciones complejas sobre el tema en un mismo período, lo cual se advierte por ejemplo en los textos durante el peronismo); interpretaciones potentes cuya utilidad se sopesará en el análisis del corpus de esta tesis (dificultad de procesar la *"crise d'identité, syndrome de la colonisation"*); cambios en los discursos sobre la raza según períodos históricos.

Simultáneamente, encontramos investigaciones en las que el criterio de selección de los textos no siempre es claro, tampoco se asegura su validez en orden a los objetivos del estudio y las herramientas analíticas parecen ser insuficientes. Sus conclusiones no recogen en alguna proporción el espectro de variables posibles y en algunos casos corren el riesgo de homologar la parte al todo derivando en conclusiones en cierto modo estereotipadas.

Esta tesis propone objetivos, interrogantes y perspectivas de análisis distintas de las que se encuentran en los trabajos reseñados. De igual modo, observamos que lo que predomina en estos antecedentes es lo relativo al estudio de imágenes

discursivas y no se encuentra el propósito de reconstruir las versiones acerca de la historia de relaciones entre sociedades indígenas y no indígenas, que ha ocupado un espacio considerable en los libros de lectura del período seleccionado. En consecuencia, se espera contribuir con un aporte de naturaleza diferente, que recupere los conocimientos logrados así como habilite miradas de mayor complejidad.

CAPÍTULO 2. FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

En este capítulo dejamos planteados asuntos referentes a la importancia del libro de lectura como fuente para examinar los sentidos primigenios sobre los indígenas propuestos en la escuela argentina durante la época en estudio. Asimismo, explicamos su valor para la comprensión e historización de concepciones sobre estos pueblos entre miembros del magisterio primario. Enmarcamos las reflexiones en el concepto de cultura escolar, siguiendo sobre todo a Viñao (2001). Asimismo, caracterizamos el corpus de fuentes con las que hemos trabajado y avanzamos brevemente en procedimientos de análisis sobre los que reflexionamos en profundidad en el cierre de la Tesis.

El libro de lectura como fuente

El corpus principal de fuentes está constituido por los libros de lectura para la escuela primaria aprobados por el Consejo Nacional de Educación y, en varios casos, simultáneamente por los consejos de educación provinciales.⁷⁰

La bibliografía sobre la importancia del libro escolar es profusa, lo que planteamos brevemente en el Capítulo 1. En Argentina abundan los trabajos que se refieren a su papel en la escuela primaria durante el período de expansión y consolidación de la escuela primaria de fines del XIX y décadas iniciales del XX. Hay un acuerdo generalizado respecto de la importancia que le cupo en la formación de las identidades nacionales, como en el hecho de que fue el soporte central que guiaba

⁷⁰ En Argentina, el control estatal de los textos escolares fue parte indisoluble de la constitución del sistema educativo nacional. La Ley 1420/1884, de educación común, delegó la supervisión en el Consejo Nacional de Educación. (Sprengelburd, 2012). El Estado intervino sobre el control hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX (Linares, 2012).

la enseñanza escolar de los contenidos que se consideraban fundamentales para la formación de la infancia.

En el prólogo a *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* de H. R. Cucuzza (2007), Gabriela Ossenbach es muy clara respecto de la certeza que se tiene del libro como instrumento privilegiado en la formación del imaginario de la identidad nacional. La citamos:

“Los textos escolares de esta época fueron un instrumento privilegiado para cumplir esa función mediante el lenguaje escrito e icónico; no sólo a través de la dimensión cognitiva, sino también mediante mecanismos de carácter afectivo y emocional.”
(*ídem*:10).

Se refiere luego al surgimiento de las editoriales especializadas en Argentina, a través de las cuales se masificó la publicación de los textos escolares y sobre todo del libro de lectura. Asimismo, a la cantidad de ediciones de muchos de sus títulos y su pervivencia a lo largo de décadas, lo cual dio lugar a que numerosas generaciones se formaran con las mismas lecturas, poesías, imágenes y relatos impregnando la vida escolar y las mentalidades de maestras, maestros e infancias. También las vidas de los *“sujetos lectores ampliados”*, como agudamente nos hizo ver Cristina Linares (2012). Queremos agregar que, también, las de quienes no integraban mayoritariamente ese colectivo de lectores como los indígenas. Porque importa pensar el impacto de lo dicho y no dicho en esos libros sobre ellos, sobre sus propias vidas, asunto éste que tratamos brevemente en las conclusiones.

De manera que consideramos que es indiscutible y poco necesario de argumentar lo relativo a la potencialidad heurística de los libros de lectura para indagar acerca de las concepciones sobre los pueblos indígenas en esa fuente, concepciones que formaron parte del imaginario de nación argentina y de la

consabida relación de un nosotros nacional con un otro interno, próximo o extraño según las condiciones históricas y las posiciones de cada quien.

De igual modo, los estudiosos de la historia de la cultura escolar ponen de relieve la índole del libro de texto como componente de la misma y la importancia de considerarlo como fuente. Citamos a Finocchio (2010):

“No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material –pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros, cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops – perfila el hacer activado en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época, y estas traen aparejadas representaciones sobre la educación y la sociedad, así como saberes, prácticas y vínculos entre los sujetos.” (pp. 220)

Entramos aquí en el terreno –teórica y metodológicamente complejo y esquivo- de la historia de la cultura escolar y de las fuentes con la cual abordarla. Seguimos el concepto que formula Viñao (2001):

“La cultura escolar,..., estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.” (pp. 31).

Proponemos que estos libros aportan respecto de “formas de pensar” sobre tópicos que integrantes del colectivo docente dejaron expresadas en esos escritos, por lo cual contribuyen a aproximaciones específicas a la cultura escolar. Ello porque en Argentina hubo una presencia mayoritaria de docentes como autores de los libros

de lectura.⁷¹ Entendemos que este hecho imprime al documento una potencialidad heurística peculiar. Permite acercamientos a las ideas, valores, creencias, que esos docentes pensaron, enseñaron o deseaban que se enseñaran sobre distintos tópicos.⁷² Es ilustrativo en tal sentido detenerse en los prefacios.

Por ejemplo, Florián Oliver, Inspector de Escuelas en la década de 1920, invitaba “A los alumnos de cuarto grado” a leer *La Argentina* porque lo que allí encuentren “les servirá para complementar lo que aprenden en el aula”.⁷³

Felisa Latallada (1916) siente haber realizado su deseo, el que habrá pergeñado y experimentado en sus clases antes y después de la edición escolar que la tuvo como autora. Habla a sus pares, a los niños y extiende su llamado al “lector ampliado”.⁷⁴

“HOGAR Y PATRIA realiza el sueño de una maestra de larga práctica que pide al hogar y especialmente a las madres argentinas toda su colaboración para que, en medio de este cosmopolitismo que nos invade cada día más, la Patria surja indivisible, grandiosa y soberana...Arrojo estas lecturas a la corriente ya caudalosa de la cultura

⁷¹ Lo detallamos en el apartado siguiente para el caso de este corpus, además de ser una comprobación que puede consultarse en Linares (2012).

⁷² No ignoramos la necesidad de relativizar esta proposición, advirtiendo acerca de las mediaciones de los textos escolares, Estado, editoriales, lectores (Linares, 2012); así como sobre la diferencia entre libro y texto (Chartier, 1995:111). Lo expusimos en la Introducción. Tampoco desconocemos que en Argentina, el Consejo Nacional de Educación ejercía el control de los textos (Sprengelburd, 2012; Linares, 2012). Con lo cual se supone que a través de los mismos se habrían transmitido ideas hegemónicas. Sin embargo, es otra proposición a problematizar en función de la heterogeneidad de posiciones en el campo pedagógico (Puiggrós, 1990, 1991), tanto como por la diversidad de enunciados hallados en relación con el tema que nos ocupa.

⁷³ Oliver, Florián (1934) *La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Rodolfo Isely, pp. 8.

⁷⁴ Latallada, Felisa (1916) *Hogar y patria: libro de lectura para grados elementales y superiores*, Buenos Aires, Vidueiro, 1916, 3ª ed.

pública,...Pueden leerlas y recitarlas con provecho los niños de 4º, 5º y 6º grados.”(ídem:s/p)

Son numerosos los libros de lectura examinados, en cuyos prólogos las autoras y los autores se dirigen a sus pares, desde la autoridad que les otorga el ejercicio de la docencia a la vez que desde la familiaridad que les da el ser parte del mismo colectivo dentro del que se comparten ideas, prácticas, y saberes del oficio. Se presentan como maestras y maestros que escriben *“con la incontrastable autoridad de muchos años de práctica en la instrucción primaria...”*.⁷⁵ De modo que dicen saber lo que es útil y necesario para, por ejemplo, los maestros y los alumnos de grados superiores:

*“He introducido, al final del libro, breves páginas con muy elementales nociones de literatura, por considerarlas de verdadera utilidad. Desde sexto grado, se nos hace necesario a los maestros dar un cierto conocimiento e inclinación literarias, para la mejor asimilación de las lecturas elevadas, para despertar el gusto artístico y como iniciación de la enseñanza secundaria.”*⁷⁶

Entablan diálogos con los y las colegas, quienes les devuelven el resultado de haber usado el texto en las aulas y sugerencias para mejorar, como en este caso:

“Agotadas las cinco primeras ediciones de este libro, el autor recibió instantes (sic) pedidos para su reimpresión y con ellos se le indicaba por varios maestros la conveniencia de que la sexta se dividiese en dos volúmenes, pues que su extensión obstaba á que se pudiese terminar su lectura en un solo curso, en vista del tiempo que en los programas vigentes se establece para dicha asignatura. La división, según los

⁷⁵ Olguín, María M. y Zamora Grondona, Virginia (1926) *Lucha. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 7a. ed., s/p.

⁷⁶ Méndez Funes de Millán, Adelina (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa Jacobo Peuser. Prólogo, p. 5-6, cf. p. 6.

referidos educacionistas, tendría la ventaja de poder imprimir la primera parte en tipo mayor, pudiendo servir así los dos tomos para dos grados sucesivos."⁷⁷

Sabemos -según nos decía Linares (2012) y adelantamos en la Introducción- que quienes escribían esos libros eran un reducido número dentro del magisterio de modo que no queremos sostener una representatividad en sentido estricto. Sin embargo, si quienes escribieron -o compilaron según veremos en el próximo punto- eran docentes, suponemos que *lo que ahí se dice puede entenderse como expresión de tendencias dentro del magisterio de saberes, valores, modos de ver, clasificar, e interpretar, la realidad social*. Agregamos: *una fuente desde donde acceder a evidencias -reducidas, incompletas, pero evidencias finalmente- de cómo la escuela procesaba lo social.*⁷⁸

No perdemos de vista, además, que dado el tópico que nos convoca (colectivos indígenas y concomitantemente, la diferencia y la alteridad corporizada en los mismos), y las características del período considerado (consolidación y expansión de la escuela pública, gestación y masificación del libro de lectura moderno, constitución y consolidación del cuerpo profesional docente, etcétera), consideramos válido a la vez colegir que *en ellos se exhiben matrices de pensamiento que suponemos capaces de convertirse en tradiciones sedimentadas a lo largo del tiempo.*⁷⁹

⁷⁷ Sánchez de Guzmán, Francisco A. (1908 [1898]) *Historia de un niño. Libro de lectura corriente para las Escuelas y de instrucción agradable, útil, práctica y moral para el pueblo*, Buenos Aires, Aquilino Fernández editores. Cf. "A los maestros", s/p. Consultada también la edición de 1908. El autor era Inspector de escuelas de la ciudad de Buenos Aires, en *ídem*.

⁷⁸ Respecto de la invención de lo social por parte de la escuela argentina a través de su historia, ver Finocchio (2010).

⁷⁹ Pensamos en el parecido de nuestra hipótesis con la que formula Braslavsky (1992, 1996) en lo relativo a las matrices de aprendizaje sobre los usos de la historia en los textos que van desde mediados del siglo XIX hasta 1930. Ver Introducción y Capítulo 1 en esta Tesis.

Consideramos que esta Tesis aporta en esa línea de análisis, al mismo tiempo que tiene presentes las advertencias ya clásicas de Chartier (1995), Julià (1995), Cucuzza (2012), entre otros, sobre la distancia entre los significados que se intentan fijar y las apropiaciones de los lectores, y el hecho de que un libro no tiene entidad sino en el acto de la lectura. Sin embargo, aquí lo que intentamos es pensar estos libros escolares tanto como indicios de lo que circulaba en las aulas dado que quienes los escribían eran mayoritariamente quienes trabajaban en ellas o las orientaban y supervisaban, como indicios de las posiciones de esos mismos actores. Son acercamientos parciales, fragmentarios. Pero en última instancia, ¿no es eso parte de la naturaleza de la investigación científica? Investigación en cuyo decurso, igualmente, es aconsejable no perder de vista la pretensión de miradas lo más abarcadoras posibles.

Claro está que para captar esas concepciones, ideas, valores, no es aconsejable adoptar una estrategia de análisis “insular” (Ossenbach, 2013), que obvie múltiples atravesamientos. Es imprescindible la reconstrucción de los contextos que les dan significado. De otro modo, podemos caer en una suerte de fetichismo del libro escolar que desconozca sus límites así como balances críticos recientes.⁸⁰ En esta Tesis, los contextos hacen referencia a las dimensiones externas a la escuela aunque también consideramos aspectos internos, toda vez que ello nos fue aprehensible. En las próximas líneas, presentamos sucintamente algunas de las vías por medio de las que resolvimos el trabajo de contextualización, pero reservamos las conclusiones para dar acabada cuenta de ello.

⁸⁰ Ossenbach (2013) escribió un trabajo con un título desafiante: “¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares?”. En el mismo, hace un balance de lo hecho en España en el campo de la manualística durante los últimos veinte años, examina limitaciones y muestra caminos ya agotados. Acordamos con las críticas de esta autora para el caso argentino, ciñéndonos a los estudios sobre los pueblos indígenas (ver Capítulo 1. Antecedentes).

Finalmente, no queremos dejar la impresión de habernos reducido a los libros de autoría del magisterio. Los interrogantes que formulamos en la Introducción ponen de manifiesto un objeto de estudio de mayor amplitud. Esto es, también consideramos los que fueron escritos por personas que no integraban ese universo si bien hemos encontrado un muy escaso número que, a la vez, se integran armónicamente en el conjunto. Inclusive son útiles para el entrecruce de fuentes. Lo detallamos a continuación.

Caracterización del corpus de fuentes

Nos restringimos a los “*libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza*” (Johnsen, 1996:26). Nos referiremos a los mismos indistintamente con las denominaciones genéricas de libro de lectura, libro de texto, o texto escolar.

Incluimos en ese conjunto el *libro de lectura por antonomasia*, el *libro de cosas*, la *novela pedagógica* y la *antología*.⁸¹ Nos interesaron sobre todo los destinados a cuarto, quinto y sexto grado porque nos asegura disponer de mayor información para los objetivos que perseguimos.

Respecto del *libro de lectura por antonomasia*, los contenidos se organizan en torno de una determinada secuencia didáctica.

“En algunos casos los textos están organizados por lecciones y al interior de cada lección se encuentra el texto o la lectura y, luego, las ejercitaciones..., el vocabulario..., la biografía del autor del texto (en caso que no sea el autor del libro) y,

⁸¹ Seguimos a Escolano Benito (1997) y a Sardi (2009).

en algunos casos, las indicaciones... de cómo llevar adelante la enseñanza con...ese dispositivo didáctico; en otros,... está organizado por temas que responden a contenidos ...integrados en una temática más global.” (Sardi, 2009:151)

En esta Tesis son varios los ejemplos, tales como *Almas en flor* (1924) de Clara Toro y Gómez,⁸² *Trabajo* (1924) de José Henriques Figueira,⁸³ *El sembrador* (1925) de Héctor Pedro Blomberg,⁸⁴ *Nuestra tierra* (192?) de Ernestina López de Nelson.⁸⁵ Para el marco de análisis referido a la historia argentina entre fines del XIX y décadas iniciales del XX, son casos de contornos particulares *El sembrador* y *Nuestra tierra*.

En cuanto al *libro de cosas*, Escolano Benito (1997) lo encuadra dentro de lo que denomina “*modelos enciclopédicos*” (pp. 34), textos concebidos como *summa* de la cultura escolar. Agrupan contenidos sin ningún tipo de relación unos con otros, y son ejemplo del enciclopedismo normalista de las primeras décadas del siglo XX. Entre los que integran nuestro corpus, se encuentran *Cien lecturas* (1928) de José Mazzanti y Mario Flores,⁸⁶ y *Horizontes nuevos* (1938) de María Ercilia Robredo y María Lucía Cumora.⁸⁷

El contenido de la *novela pedagógica* se organiza a partir de la historia de un personaje, sea niño o niña, o una familia. Lo que vive ese personaje se vincula con los contenidos de enseñanza. Destacamos *Historia de un niño* de Francisco Sánchez

⁸² Toro y Gómez, Clara (1924) *Almas en flor. Libro de lectura para 5º grado*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía., 4a. ed.

⁸³ Figueira, José Henriques (1918) *Trabajo. Lecciones y ejercicios de lectura expresiva y literatura Libro cuarto*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores, nueva edición, corregida y coordinada con nociones de higiene y moral científica.

⁸⁴ Blomberg, Héctor Pedro (1925a) *El sembrador. Libro de lectura*, Ángel Estrada y Cía editores, 16ª ed.

⁸⁵ López de Nelson, Ernestina (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta Coni.

⁸⁶ Mazzanti, José y Flores, Mario (1928) *Cien lecturas*, Buenos Aires, Isely& Cía, 5a. ed.

⁸⁷ Robredo, María E. y Cumora, María L. (1938) *Horizontes nuevos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía., 2a ed. Consultada también la edición de 1942.

de Guzmán y *Destino* (1913) de José María Aubín,⁸⁸ este último emblemático para nuestros intereses, no por el género sino por uno de los personajes principales. Los tratamos en los Capítulos 5 y 7.

Con *antología* se hace referencia a una compilación de textos literarios con autores nacionales y extranjeros, o exclusivamente nacionales como dice Eloy Fernández Alonso en *El Argentino* (1924[1923]).⁸⁹ En el contexto del primer nacionalismo (Funes, 2006), la intención declarada de los autores y las autoras es contribuir con una fuente que reúna y conserve expresiones literarias –relatos o leyendas indígenas inclusive- y ensayos acerca de las raíces argentinas. Además del nombrado *ut supra*, se encuentra *El Surco* de Héctor P. Blomberg,⁹⁰ *Isondú* de Elina González Acha de Correa Morales (1916, 1926 [1901]),⁹¹ *Texto nacional de lectura* (1901) de Eduarda Rodríguez Larreta,⁹² *Lecturas morales e instructivas* de José Berrutti (1925 [1908]),⁹³ *Hogar y Patria* de Felisa Latallada (1916), *Río Nativo* (1931) de Adelina Méndez Funes de Millán, *Patria Grande* de Julián García Velloso y Arturo Capdevila (1934),⁹⁴ *Fuentes de vida* de Blanca y Guillermo Iacobucci,⁹⁵ *Lecturas selectas* (1900) de

⁸⁸ Aubín, José María (1913) *Destino, cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, 3ª ed.

⁸⁹ Fernández Alonso, Eloy (1924) *El Argentino: libro de lectura para uso de las escuelas de la República*, Buenos Aires, A. Kapelusz y Cía. Editores, 6a ed. Consultada también la 15a. ed. de 1931.

⁹⁰ Blomberg, Héctor Pedro (1926) *El surco. Libro de lectura*, Ángel Estrada y Cía editores, 9ª ed.

⁹¹ González Acha de Correa Morales, Elina (1916 [1901]) *Isondú. Lecturas variadas para las escuelas comunes*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores. Consultada también la edición de 1926.

⁹² Rodríguez Larreta, Eduarda (1901) *Texto nacional de lectura*, Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores.

⁹³ Berrutti, José J. (1925 [1908]) *Lecturas morales e instructivas, coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores, 46ª ed.

⁹⁴ Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián (1934) *Patria grande: Evocaciones, estampas, escenas, descripciones: texto de lectura para 5º y 6º grados*. Buenos Aires, A. Kapelusz y Cía Editores, 2ª ed. Consultada también la 15ª ed. de 1940.

⁹⁵ Iacobucci, Blanca N. B. de y Iacobucci, Guillermo C. (1937) *Fuentes de vida. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz & Cía.

Calixto Oyuela.⁹⁶ Como dice Sardi (2009) “*El universo de las antologías,...*, es abundante, diverso y rico.” (pp. 187). Son varios los títulos que nos ofrecieron profusa y muy interesante información.

La clasificación precedente es posterior al relevamiento, y nos sirve para un ordenamiento inicial de esta fuente. Pero la recolección estuvo orientada por la necesidad de recopilar una variedad y cantidad de títulos con los que pudiéramos arribar a un grado de saturación empírica suficiente para responder a los interrogantes y, en especial, para captar la diversidad de enunciados. En otro orden de cosas, este último punto explica la amplitud temporal del período escogido, durante el cual hubo cambios en las políticas y las concepciones sobre los indígenas que suponemos incidieron en los enunciados en análisis. El corte alrededor de 1940 se debe a que estamos en presencia de modificaciones en esa política con el advenimiento próximo del peronismo y el indigenismo posterior al Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940),⁹⁷ por una parte (Martínez Sarasola, 2000). Por otra, para Argentina, habría sido el momento de consolidación de rasgos de los libros de lectura modernos (Linares, 2012).

En la Introducción explicamos la importancia que tiene para la Tesis, la sincronía entre las producciones editoriales y el desarrollo de la política de conquista de los territorios indígenas.⁹⁸ En consecuencia, fue relevante disponer de libros de

⁹⁶ Oyuela, Calixto (1900) *Lecturas selectas para uso de las escuelas y colegios de la República Argentina: prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, 26a. ed.

⁹⁷ Celebrado en Pátzcuaro, México, reconoció la destrucción de las sociedades indígenas a partir de la conquista y la situación de sometimiento que sufrían, y generó modificaciones relativas en las políticas estatales del continente americano.

⁹⁸ Resulta útil para el análisis de contexto que, aunque las campañas militares se declararon formalmente finalizadas en el Chaco en 1911 (Beck, 1994), la violencia militar –también de parte de los civiles– continuaba. Por caso, en 1911 y luego de la declaración de fin de dichas campañas, en el mismo Chaco “...las tropas de línea ejecutaron la matanza de una tribu de 180 individuos como represalia por el ataque a una población blanca recientemente fundada” (Tamagno, 2001:120). En su estudio sobre parcialidades del pueblo qom, esta autora señala matanzas por parte de las fuerzas militares y policiales entre las décadas de 1910 y 1940 en la misma

lectura con primeras ediciones entre 1880 y 1920,⁹⁹ al tiempo que ubicamos reediciones o reimpressiones posteriores a los años '20.¹⁰⁰

La digitalización de libros de lectura de libre acceso en el sitio de la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación fue un aporte imprescindible para la realización de esta tesis. Si bien se disponía previamente de textos localizados en esa y otras bibliotecas públicas, escolares y privadas, el conjunto de fuentes aumentó significativamente gracias a esa Biblioteca Digital.¹⁰¹

Se consultaron alrededor de cien libros editados, reeditados o reimpresos, entre 1880 y 1940 circa. Se contabilizaron aproximadamente 70 textos con 254 lecturas sobre algún tópico referente a los indígenas, de Argentina y del continente americano en general.

región. Uno de los casos de mayor trascendencia fue la Matanza de Napalpí (Chaco) del 19 de julio de 1924 donde fueron ejecutados alrededor de 400 hombres, mujeres, niños y niñas (la cantidad no ha podido precisarse) y perseguidos los sobrevivientes durante varios días, por las fuerzas policiales. El caso trascendió el Chaco y fue debatido en el parlamento nacional. Cf. Lenton, 2000; Tamagno, 2001; entre otros.

⁹⁹ Citamos, a modo de ejemplo, Pelliza, Mariano (1885) *El argentino*, Buenos Aires, Igon Hnos. editores, 2ª ed.; Mareca, José (1897) *El primer libro de las niñas. Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Pedro Igón y Cía editores; Sánchez de Guzmán, Francisco A. (1898); Oyuela, Calixto (1900); Orestes, Mestorino (1900) *En marcha. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Moly & Lasserre editores; González Acha de Correa Morales, Elina (1916, 1926 [1901]); Rodríguez Larreta, Eduarda (1901). Ver otros títulos en LIBROS DE LECTURA CONSULTADOS.

¹⁰⁰ Por caso, el libro *Isondú* de Elina González Acha, ya citado, con primera edición en 1901. Para esta tesis se consultaron las de 1916 y de 1926. Se conoce también la existencia de ediciones en 1914 y 1927. Ferreyra, Andrés (1927 [1905]) *Aventuras de un niño. Libro segundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, para esta tesis se consultó la décimonovena edición de 1927; López de Nelson, Ernestina (192?), se registra una edición en 1940; Berrutti, José J. (1925 [1908]) consultada la 46ª edición; Ryan, Ricardo (1930) *Bajo nuestro sol. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores, citado con una edición de 1920 en Linares, 2012.

¹⁰¹ Ver la Biblioteca Digital dentro del sitio de la Biblioteca Nacional de Maestros en: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

En el resto de libros, un número cercano a 30, éstos no son tomados en cuenta. Nos parece sugerente este hallazgo. Nos sitúa frente a la continuidad de una de las posturas con respecto a los indígenas que sintetizó Juan B. Alberdi en uno de los textos de mayor incidencia en la Constitución Nacional de 1853: *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. En su obra, la única mención acerca de los indígenas clausura la posibilidad de imaginarlos dentro de la comunidad¹⁰² que proyectaba: “Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil”. (Alberdi, 1852, citado en Quijada, 2002:262)

Entre esos libros que no dedican ninguna lectura a los indígenas, es interesante mencionar *El nene*, considerado como paradigma del libro de lectura moderno en Argentina, con 120 ediciones entre 1895 y 1959, escrito por Andrés Ferreyra, un miembro de la *intelligentzia* del sistema de instrucción pública (Escolano Benito, 2000:208).¹⁰³ No obstante, Ferreyra se ocupa de esta población en *Aventuras de un niño. Libro segundo* (1927 [1905]).

A fin de lograr contextualizaciones rigurosas de los libros de lectura (Ossenbach, 2013), entre otras estrategias hemos cruzado esas fuentes con otro tipo de documentos tanto contemporáneos como anteriores a dichas ediciones. Como ejemplo de los primeros, trabajamos con otros libros y producciones varias de

¹⁰² Estamos haciendo un juego de palabras con la “comunidad imaginada”, siguiendo la conceptualización de Anderson (1991) en dos de sus acepciones: “Es *imaginada* porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”. (pp. 23) “... se imagina como **comunidad** porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal.” (pp. 25). Destacado del original.

¹⁰³ Andrés Ferreyra (1863-1928), autor de la serie *El Nene. Libros primero, segundo y tercero*, fue Inspector de escuelas de la Capital Federal e Inspector Técnico General de la Nación entre 1889 y 1904. También Profesor de Escuela Normal y de Colegios Nacionales, y miembro de la Comisión de Textos del CNE (1889-1891). Para un detallado perfil del citado Inspector, ver Linares, 2012.

algunos de los autores de textos,¹⁰⁴ manuales de consulta para confeccionar dichos textos,¹⁰⁵ obras literarias,¹⁰⁶ “literatura de frontera”,¹⁰⁷ números de la Revista *El*

¹⁰⁴ Blomberg, Héctor Pedro (1920) *Las puertas de Babel*, Buenos Aires, “Buenos Aires” Cooperativa Editorial Limitada/Agencia General de Librería y Publicaciones. Prólogo de Manuel Gálvez. En: <http://www.archive.org/details/3546024>. Página consultada el 30/1/2014; Blomberg, H. P. (1950) *Poetas que cantaron al indio de América*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores; Figueira, José Joaquín (1977) “Eduardo Acevedo Díaz y los aborígenes del Uruguay”. En: *Boletín Histórico del Ejército* núm. 189-192, Estado Mayor del Ejército, Departamento de Estudios Históricos, Uruguay, pp. 115-250. En: <http://www.ejercito.mil.uy/cge/dptoeehh/Libros/Boletin%20Historico/> Página consultada el 30/1/2014; López, Ernestina (1911) “Discurso inaugural”. Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 1910, Asociación Universitarias Argentinas. *Historia, Actas y Trabajos*, Buenos Aires, Imp. A. Ceppi, pp.33-48. En: <http://www.archive.org/details/primercongresofe00buen> Página consultada el 25/4/2014.

¹⁰⁵ Daireaux, Émile (1888) *Vida y costumbres en el Plata*, Buenos Aires, Félix Lajouane Editor, París, Vda. de Ch. Bouret, vol 2.

En: <http://www.archive.org/details/vidaycostumbres00dairgoog>. Página consultada el 20/2/2015; Drioux, Claude-Joseph (1858) *Compendio de la Historia Moderna desde la toma de Constantinopla hasta la caída del Imperio de Napoleón*, para el uso de los establecimientos de segunda enseñanza, París, Librería de Rosa y Bouret, 2a ed.

En <http://www.archive.org/details/compendiodelahis00drio> Pág. consultada el 30/1/2014; Outes, Félix y Bruch, Carlos (1910) *Los aborígenes de la República Argentina. Manual adaptado á los programas de las Escuelas primarias, Colegios Nacionales y Escuelas Normales*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

¹⁰⁶ Holmberg, Eduardo Ladislao (1910) *Lin-Calél. Poema*, con ilustraciones de Eduardo Alejandro Holmberg (hijo), Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía; Ocantos, Carlos María (1985 [1891]) *Quilito*, Madrid, Hyspamérica; Dávalos, Juan Carlos (1980) *La muerte de Sarapura. Antología*, Buenos Aires, CEAL

¹⁰⁷ Mansilla, Lucio V. (1969 [1870]) *Una excursión a los indios ranqueles*, Buenos Aires, CEAL, T. I y II; Gutiérrez, Eduardo (1961 [1909]) *Crónicas y Siluetas Militares*, Buenos Aires, EUDEBA; Lista, Ramón (1879) *Viaje al país de los tehuelches. Exploraciones en la Patagonia Austral*, Buenos Aires, Imp. de M. Biedma.

En <http://www.archive.org/details/viajealpasdelos01listgoog> Página consultada el 22/4/2014; Prado, Manuel (1969 [1907]) *Guerra al malón*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario; (1969 [1907]) *Conquista de la pampa*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario; Zeballos, Estanislao Severo (1881) *Descripción amena de la República Argentina. Viaje al país de los araucanos*. Tomo I, Buenos Aires, Imprenta de Jacobo Peuser. En: <https://www.archive.org/details/descripcinamena01zebagoog>

Página consultada el 2/3/2015; Schoo Lastra, Dionisio (1937) *El indio del Desierto. 1535-1879*, Buenos Aires, Círculo Militar/Biblioteca del Suboficial, Vol. 88, 3a. ed.

Monitor de la Educación Común,¹⁰⁸ informes de misioneros¹⁰⁹ y de organismos oficiales encargados de las poblaciones indígenas sometidas.¹¹⁰ Como ejemplo de las segundas, el *Diario de Viaje* de Cristóbal Colón.¹¹¹

- **Las autoras y los autores**

La mayor parte de autoras y autores de los libros de lectura analizados se graduaron en las Escuelas Normales de Argentina: 45 sobre un total de 66 personas.¹¹² Los docentes a cargo de grado representaban el mayor número. También se identificaron Inspectores Escolares (8), Vocales del Consejo Nacional de Educación (2), Directores y Directoras de escuela (6) -casi todos de la ciudad de Buenos Aires- y algunos, además, profesores y profesoras de Escuelas Normales (5) y de Colegios Nacionales (3).

¹⁰⁸ Consejo Nacional de Educación (1908) *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, núm. 428, tomo XVII, agosto; (1909) *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, núm. 433, tomo XXVIII, enero.

¹⁰⁹ Gobelli, Rafael (1912) *Memorias de mi prefectura y apuntes sobre el Gran Chaco*. Primera Parte, Salta, Imp. y Librería Rafael Tula y Sanmillán.

¹¹⁰ Lynch Arribálzaga, Enrique, *Informe sobre la Reducción de Napalpí*, Ministerio del Interior, Dirección General de Territorios Nacionales, Buenos Aires, Imprenta y encuadernación de la Policía, 1914; Ameghino, Arturo (1936) "Observaciones sobre el Psiquismo de los Aborígenes". Informe de una gira de Inspección por el Norte Argentino. En Consejo Agrario Nacional, Secretaría de Trabajo y Previsión, *El problema indígena en la Argentina*, Buenos Aires, pp. 252-259; Cruz Arenas, Rosa (1935) "Contribución al estudio del desenvolvimiento y evolución espiritual del indio argentino". En *ídem*:145-151.

¹¹¹ *Viajes de Cristóbal Colón*. Edición con notas de Fray Bartolomé de las Casas, Martín Fernández de Navarrete y J. Martín Cereceda, Madrid, Calpe, 1922.

En: <http://www.archive.org/details/viajesdecolbon00navarich> Página consultada el 18/2/2014.

¹¹² Los restantes se distribuían del siguiente modo: 4 educadores extranjeros, 2 intelectuales y políticos; 1 miembro del medio cultural de Buenos Aires; 13 sin datos, si bien hay elementos que sugieren que varios de ellos también son docentes.

Entre las mujeres, se pudo establecer que al menos dos de ellas tenían grados académicos.¹¹³ Asimismo, que algunas formaban parte activa de organizaciones docentes y de grupos de intelectuales y escritoras. Pudimos reconocer a Felisa Latallada,¹¹⁴ Elina González Acha de Correa Morales,¹¹⁵ Ernestina López de Nelson¹¹⁶ y Lola S. de Bourget;¹¹⁷ las dos últimas también partícipes de movimientos feministas.

¹¹³ Lilia Lacoste, Doctora en Filosofía y Letras (Lacoste, 1926); Clara de Toro y Gómez, Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de París (Toro y Gómez, 1926).

¹¹⁴ Felisa Latallada fue vicepresidente de la Asociación “El Magisterio” e integró, con otros educadores prominentes de la época, la Comisión Organizadora del 2º Congreso de Sociedades Populares de Educación que tuvo lugar en Buenos Aires entre el 5 y el 8 de julio de 1915 (Marengo, 1991:158).

¹¹⁵ Elina González Acha de Correa Morales (1861-1942) era parte de los círculos de intelectuales, científicos y artistas de renombre de Buenos Aires. Egresada normalista y de formación científica, en la Escuela Normal recibió la influencia del científico darwinista Eduardo Ladislao Holmberg, lo que se pone en evidencia en el libro de lectura que analizamos en esta tesis. Estaba ligada a naturalistas, físicos, geógrafos, estudiosos de la antropología, la etnografía y la arqueología. Geógrafa, co-fundadora de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922), y promotora de una transformación de la enseñanza de la geografía en la escuela primaria y media con el fin de contribuir “*al conocimiento científico del suelo, en cierto modo el substrato físico de la nacionalidad*” (Doello Jurado, 1939, citado en Zusman, 1997:179). Su postura articulaba dos ejes, la formación patriótica y el cientificismo. Tuvo una vida científica muy activa. En ocasión del Centenario de las independencias hispanoamericanas, el XVII Congreso Internacional de Americanistas sesionó en México y en Argentina y Elina González Acha fue una de las dos únicas mujeres que presentaron trabajos (Barbosa y Fridman, 2004:438). Estaba casada con Luis Correa Morales, miembro del grupo de primeros escultores modernistas argentinos. Véase Zusman (1997).

¹¹⁶ Ernestina López de Nelson, rectora fundadora del Liceo Nacional de Señoritas José Figueroa Alcorta (1907) de Buenos Aires, feminista, integrante de la Comisión Organizadora y a cargo del discurso de apertura del I Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910 en ocasión del Centenario de la Independencia, autora de *La escuela y la vida. Pedagogía práctica* (1907). Sobrina de Cándido López pintor que se hizo muy conocido por sus representaciones de episodios de la guerra de la Triple Alianza (Brasil, Uruguay y Argentina contra Paraguay, 1865-1870), y esposa de Ernesto Nelson, activo funcionario, profesor de Colegio Nacional y pedagogo con varias obras escritas, partidario de John Dewey, en cuyo pensamiento y práctica Dussel (1997) identifica posiciones disruptivas del canon educativo de la época. Para Ernestina López, remitimos a Vela (2004), y a Carbajal (2010).

¹¹⁷ Lola S. de Bourget, poetisa, escritora, luchadora feminista, publicaba en la revista mensual *Nuestra Causa* editada por feministas socialistas entre 1919 y 1921 (Vela, 2004; González Nuñez, 2006).

Otros autores eran miembros destacados de la élite intelectual y política del período oligárquico conservador (1880-1916): Mariano Pelliza¹¹⁸ y Joaquín V. González.¹¹⁹ Héctor P. Blomberg también se dedicó al género, pero su trayectoria era diferente.¹²⁰

En su estudio acerca de quiénes eran los autores de los libros de lectura desde finales del siglo XIX, Linares (2012) es categórica: *“El autor típico del libro escolar moderno no era el escritor profesional sino el docente con algún grado de experiencia”* (pp. 229). Afirma además que esta situación se mantuvo cuando menos hasta 1930. Coincidiendo con los datos que presentamos, esta autora enumera maestros y maestras, profesores y profesoras de escuelas normales y de colegios nacionales y docentes con puestos jerárquicos en el sistema educativo.

A propósito, la generación de los libros de lectura modernos en Argentina fue sincrónica con el desarrollo de la profesión docente. Como sostiene Escolano (2000) para el caso español y en relación con lo que llama la cultura empírico-práctica de la escuela: *“Han sido los profesores quienes, entre otras cosas, tuvieron que idear respuestas*

¹¹⁸ Mariano Pelliza (1837-1902), ministro de gobierno durante la presidencia de Miguel Juárez Celman (1886-1890), y autor de libros de historia argentina que se usaron en las escuelas secundarias (Quiñonez, 2001). Autor del libro de lectura *El Argentino* (1885), citado *ut supra*.

¹¹⁹ Joaquín V. González (1863-1923), *“quizá uno de los últimos intelectuales orgánicos del período oligárquico-conservador”* (Svampa, 1994:87), fue ministro del Interior, de Justicia e Instrucción Pública y de Relaciones Exteriores, Vocal del Consejo Nacional de Educación (1900-1901), fundador de la Universidad de La Plata (1905) y su presidente en varios períodos, miembro de la Corte Permanente de Arbitraje de La Haya (1910) y de la Corte de Justicia Internacional (1921). Autor del libro de lectura *Patria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores, editado en 1906.

¹²⁰ Héctor P. Blomberg (1889-1955), poeta y escritor, autor de varias obras entre ellas la antología de *Poetas que cantaron al indio de América*, 1950 y *Las puertas de Babel*, 1920, citadas *ut supra*. Integró el ambiente de cantores y músicos de tango y escribió la letra de milongas, entre ellas un clásico del género *“La pulpera de Santa Lucía”*.

para resolver problemas como los siguientes: ... el contenido de la educación tuvo que ser pautado por la manualística y por el mismo arte docente.” (pp. 205) Manualística que para Argentina y para los libros de lectura, como vemos, también fue resuelta en buena parte por los docentes.

Como dijimos, la posibilidad de publicar no estaba al alcance de todos sino de quienes tenían ‘apellido ilustre’, algún tipo de relación o reconocimiento de las editoriales y dinero para afrontar los costos de la publicación (Linares, 2012). Esto es, habría que atribuir la producción de los libros editados a un sector relativamente reducido dentro del magisterio. En otro orden de cosas, la misma Linares agrega que la producción editorial estaba centralizada mayormente en Buenos Aires y los mismos textos circulaban en las escuelas de todo el territorio nacional. En numerosas ocasiones, quien esto escribe encontró indicios de lo dicho en bibliotecas escolares y privadas de distintos lugares del país.

- **Contenidos de las lecturas**

Hemos precisado que contabilizamos alrededor de 254 lecturas sobre los indígenas. Llama la atención el predominio de las que se ocupan de historiar los conflictos por los territorios de Pampa y Patagonia en las tres últimas décadas del siglo XIX. Es un total de 60 lecturas. Igual importancia (otras 60 lecturas) tienen las imágenes discursivas acerca de los indígenas, sobre todo sobre los que poblaban La Pampa y la Patagonia.

Es decir que prácticamente la mitad de este corpus discursivo, 120 lecturas, se ocupó de la historia de los enfrentamientos entre la sociedad criolla bonaerense y las sociedades indígenas del sur, y de descripciones sobre los indígenas de esas regiones. Si a este conjunto agregamos las lecturas (20) que muestran la transformación de esos territorios -“el desierto”-, en “paisaje del progreso” y promesa

del *“futuro (económico) regional”* luego de la ocupación estatal (Navarro Floria, 2006:2), sumamos alrededor de 140 lecturas sobre un total de 254. Ello nos da una idea aproximada de la preeminencia que tuvo en los libros escolares del período la construcción de un relato que justificara una de *“las más arraigadas ambiciones de la clase terrateniente porteña”* (Halperin Donghi, 1982:139).

Teniendo en cuenta que estos libros estaban destinados a todas las escuelas del país, un relato asociado a los intereses de una fracción de poder se amplificaba llegando a un número muy importante de lectores que, huelga aclararlo, no pertenecían a esa fracción ni compartían tales intereses. Siguiendo a Bourdieu (1997), lo reseñado es ejemplo de un interés particular que presenta *“como universal, como desinteresado, lo que es conforme a su interés particular...”*. Y, como dice este autor, *“todos los valores universales son, de hecho, valores particularizados, por lo tanto sujetos a sospecha...”* (pp. 156,157).

Los otros temas destacados son la llegada de los primeros adelantados a las costas del Río de la Plata y del extremo sur y, de manera reiterada, la fundación de Buenos Aires (31 lecturas).

Frente al predominio referente a la pampa húmeda y el sur argentino, contrasta el lugar marginal de Chaco y Formosa - 4 lecturas sobre esos territorios y los colectivos indígenas que los poblaban, y referencias breves en otras pocas lecturas.

Hemos dicho que los libros escolares se producían y se editaban mayormente en Buenos Aires, lo que también colabora para entender los énfasis señalados. Agregamos el lugar subordinado que Chaco y Formosa (parte del Chaco argentino, al noreste del país) ocuparon en las representaciones espaciales del territorio en la etapa de consolidación del Estado nacional (Lois, 1999).

Salvo contadas excepciones, no se encontraron menciones sobre la participación de los indígenas en el proceso independentista; tampoco acerca de los complejos intercambios económicos, culturales y políticos, pacíficos y violentos, durante la época republicana. La historia de contactos interétnicos en el territorio argentino comienza, para la casi totalidad de los libros relevados, con los conflictos del último cuarto del siglo XIX.

Son 28 las lecturas que relatan los viajes y arribo de Cristóbal Colón y escasas las que se ocupan del Día de la Raza. Suman 31 las lecturas acerca de la conquista española. Cabe destacar un grupo menor que narra hechos de resistencia indígena. Por último, 18 lecturas se ocupan de la tarea evangelizadora.

Procedimientos de análisis

Dimos cuenta del cruzamiento de fuentes para contextualizar el libro de lectura y procurar aprehensiones de mayor hondura acerca de las concepciones y la narrativa de sus autores y autoras sobre los indígenas. Simultáneamente, fue fundamental el aporte de antropólogos e historiadores que estudiaron la historia de contactos interétnicos en el actual territorio argentino desde la colonia hasta la década de 1930.¹²¹ Igualmente, fue importante consultar acerca de la construcción discursiva del espacio geográfico en un momento clave como fue la consolidación y

¹²¹ Halperín Donghi, 1982; Iñigo Carrera, 1983; Fuscaldo, 1985; Botana, 1985; Bechis, 1992, Lenton, 1992, 2010; Hernández, 1992; Slavsky, 1992b; Beck, 1994; Zimmerman, 1995; Lagos, 1998; Bandieri, 2000; Duart, 2000; Mayo, 2000; Trinchero, 2000; Briones y Carrasco, 2000; Levaggi, 2000; Martínez Sarasola, 2000, 2012; Tamagno, 1991; Quijada, 2001, 2002; Bracamonte, 2003; Bartolomé, 2004; Vezub, 2005, 2006; Barba, 2007; Fernández-Carrión, 2008; Mandrini, 2008; Valko, 2010; Bayer, 2010; Delrío, 2010; Bonatti y Valdéz, 2010; Viñas, 2013.

unificación definitiva del territorio nacional.¹²² Investigaciones sobre la literatura de frontera producida por políticos, militares e intelectuales de entre siglos nos permitieron comprender las concepciones en las que abrevaron quienes escribieron los textos escolares.¹²³ Estudios de antropología visual nos proveyeron de categorías de análisis para interpretar el empleo de la fotografía etnográfica¹²⁴ en esos libros.¹²⁵

De otro orden, más bien vinculado con la especificidad de las relaciones de poder que estaban en juego, fue la introducción del concepto de relaciones interétnicas¹²⁶ y, asociado parcialmente con éste, las conceptualizaciones referentes a la alteridad provenientes de la antropología y de los estudios culturales.¹²⁷

Los trabajos acerca de las posturas sobre los indígenas entre élites intelectuales durante el siglo XIX y parte del XX fueron muy provechosos para comprender lo postulado en algunos de los libros.¹²⁸ Investigaciones acerca de la visión de los indígenas en el discurso oficial entre 1880 y 1930 mostraron una utilidad equivalente.¹²⁹

La producción en historia de la educación nos suministró información para aproximarnos a los perfiles de los autores y las autoras que pertenecieron al magisterio normal.¹³⁰ Como pudo apreciarse en las páginas previas, las

¹²² Zusman, 1997; Lois, 1999; Navarro Floria, 2006; Zusman y Minvielle, 2000; Alcaraz, 2007.

¹²³ Zapata, 2009:3; Díez, 2011; Anzoátegui, 2012; Viñas, 2013.

¹²⁴ Sobre el concepto de fotografía etnográfica, remitimos a Giordano (2012).

¹²⁵ Giordano, 2004, 2012; Almonda y Ferguson, 2004; Alvarado y Giordano, 2004; Odone C., Maturana D., Fiore, 2007; Priamo, 2012.

¹²⁶ Bechis, 1992; Gorosito Kramer, 1992; Slavsky, 1992a; Juliano, 1992, 1998.

¹²⁷ Todorov, 1991a, b; Arrom, 1992; Gossen, Klor de Alva, Gutiérrez Estévez y León-Portilla, 1993; Geertz, 1996; Benito Ruano, 1988; Briones, 1998; Noufour, Feierstein y otros, 1999; Duschatzky y Skliar, 2001; Pérez de Lara Ferré, 2001.

¹²⁸ Quijada, 1994, 1998, 1999, 2000b, 2002a y b, 2005; Svampa, 1994; Senkmann, 1994; Funes, 2006; Miranda y Vallejo, 2004; Biagini, 2007.

¹²⁹ Lenton, 1994.

¹³⁰ Puiggrós, 1990, 1992; Marengo, 1992.

investigaciones sobre la conformación del libro de lectura moderno, sus características y otros aspectos fueron fundamentales a la hora de entender el por qué de ciertos rasgos que observamos en el corpus específico,¹³¹ así como para pensar la producción intelectual “*en la especificidad de la historia de su género*”, en términos de Chartier (1995:41).

¹³¹ Linares, 2012; Spregelburd, 2012; Cucuzza y Pineau, 2002; Cucuzza y Spregelburd, 2012. Consultamos la primera edición de 2002 y la reedición de 2012 de los trabajos del equipo HISTELEA (ver Antecedentes), integrado por las investigadoras e investigadores nombrados.

LOS LIBROS DE LECTURA

Parte I

LA NARRATIVA

PRESENTACIÓN

"...esta invención de escribir que nosotros tenemos, y de la cual están también (los salvajes) enteramente privados, debe ser puesta en el rango de los dones singulares que los hombres de por-acá han recibido de Dios." (Jean de Léry, 1578, cit. en de Certeau, 1993:207)

"Entre 'ellos' y 'nosotros', está la diferencia de esta escritura, 'sea santa, sea profana', que saca a colación inmediatamente una relación de poder." (De Certeau, 1993:207)

"Los libros (de lectura) fueron también como un arma secreta y silenciosa para volver a matarnos no sólo ya con armas visibles sino con palabras; porque toda una generación leyó esos libros, lo que realmente es temible." (Ada López, profesora bilingüe intercultural, del pueblo qom, del Chaco, Argentina, cit. en Artieda et al, 2008:198).

A partir del análisis de un texto sobre tupinambá de Brasil escrito por Jean de Léry luego de su estancia con esos indígenas entre 1556 y 1558,¹³² De Certeau (1993) llama la atención sobre el poder de Occidente de disponer de un *instrumento* como la escritura que "*hace la historia*", que tiene la capacidad de conservar el pasado a la vez que de comunicarlo indefinidamente; un instrumento que posibilita un trabajo expansionista del saber y que por esa razón conlleva una naturaleza colonizadora (*ídem*:211-212). De Certeau resalta en este punto la relación de poder que supuso la escritura occidental frente a las culturas orales de las sociedades indígenas de este continente.¹³³

Tomamos estas reflexiones como punto de partida, porque nos ayudan a pensar sobre un aspecto singular de esta operación de poder condensada en libros de lectura por medio de los cuales se narra la historia relativa a los indígenas de esta región y sus relaciones con los no indígenas. Salvando las distancias -de tiempo,

¹³² El texto, *Historia de un viaje hecho a la tierra del Brasil*, fue publicado en 1578. Sobre el autor, calvinista francés, remitimos a De Certeau (1993). Para este último, la obra constituye un punto de partida "moderno" en la construcción del discurso etnológico y le sugiere interrogantes acerca de "*la articulación de la historia y la etnología en el conjunto de las ciencias humanas.*" (*ídem*:204).

¹³³ Es numerosa la bibliografía que estudia esta relación tomando como caso la conquista de América y los siglos siguientes. Remitimos entre otros a Lienhard (1990), López y Jung (1998), Pavez Ojeda (2008).

protagonistas y tipos de discursos-, en estos libros escolares se reproduce la naturaleza de aquella relación que advino con la conquista europea. La escritura de la historia en los libros de texto produjo un saber escolar de alcance muy amplio en términos geográficos, de población lectora y de pervivencia en el tiempo, debido a la circulación de los libros. Incluso algunos de los sujetos/objetos de ese saber podrían haber sido sus potenciales destinatarios si pensamos en los tempranos planes de escolarización de la infancia indígena (Rosso, 2007; Artieda y Rosso, 2009).

La última de las frases del encabezado pertenece a Ada López, indígena qom y actual maestra primaria en una escuela bilingüe intercultural del Chaco, quien escucha lecturas fechadas entre 1900 y 1920 que sentenciaban la extinción de sus pueblos por la inexorable ley de la evolución de sociedades primitivas a sociedades superiores.¹³⁴ Las lecturas la interpelan al tiempo que ella hace lo propio en sentido inverso, y en ese acto conceptúa a la *escritura de la historia sobre ellos* como *prolongación de los fusiles y de las espadas contra ellos*. Parafraseando a De Certeau (1993), digamos que en su definición acerca de los libros de lectura, Ada López engloba una doble figura: “el lenguaje de una verdad; la espada que la arma y castiga la resistencia”.¹³⁵ Finalmente, también en ese acto de interpelar y de re-definir están condensados siglos de historia de la educación de América¹³⁶ y una interrupción: la escritura

¹³⁴ Esta docente participó del Seminario: “Los otros en los textos escolares”, dictado en 2008 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, en Resistencia, Chaco, Argentina. Fue coordinado por quien esto escribe, en el marco de los equipos de investigación de Argentina asociados al Centro de Investigación MANES. La reflexión que transcribimos surgió luego de escuchar varias de las lecturas que forman parte del corpus en estudio en esta tesis.

¹³⁵ Cf. De Certeau, 1993: 211-212. Destacado en el original.

¹³⁶ Estamos pensando en estas reflexiones de Cucuzza (1996) a propósito de la Historia Social de la Educación: “Debería registrar las diversas y complejas maneras en que se produjo (y se continúa produciendo) el ‘choque’ entre los modos y medios de transmisión del saber europeos con la diversidad de modos y medios que encontrarán en las periferias. Esto es, las resistencias, simbiosis, sincretismos, copias, resignificaciones, etc. que, en definitiva, se expresan en el cotidiano interior de un aula en Río de Janeiro, Bombay o Argel. Todo el pasado de la historia social de la educación occidental se precipita en presente, en un punto del tiempo y del espacio, cuando un maestro mestizo escolarizado coloca una cartilla del alfabeto castellano en el pupitre de un alumno indígena mexicano

ahora es accesible¹³⁷ a mayor número de indígenas lo que habilita modos de apropiación (Chartier, 1994) como el que hemos narrado.

Volvamos al eje de la tesis, del que nos desviamos relativamente con la última escena que pone en relación el pasado y el presente de estos libros de lectura. Como anticipamos, en los capítulos siguientes (3 a 5) encaramos el análisis de la narrativa escolar desde el descubrimiento europeo hasta la conquista de los últimos dominios indígenas autónomos del actual territorio argentino. Tratamos de comprender la/s narrativa/s de los libros escolares captando la significación otorgada a los acontecimientos;¹³⁸ así como de analizarla/s teniendo en cuenta que: *“Cada narrativa, por aparentemente ‘completa’ que sea, se construye sobre la base de un conjunto de acontecimientos que pudieron haber sido incluidos pero se dejaron fuera;...”* (White, 1992:25).

(sic), que construyó su concepción del mundo pensando desde el habla nahautl de su vida cotidiana.” (ídem:140-141).

¹³⁷ Empleamos este concepto siguiendo a Kalman (2004), quien lo distingue de disponibilidad. El *acceso* se refiere a los conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos de estas prácticas, mientras que *“la disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución”* pero no asegura el acceso (ídem:26). Destacado en el original.

¹³⁸ Nos referimos a las condiciones de la narrativa según White (1992): *“...no basta que el relato represente los acontecimientos en su orden discursivo de acuerdo con la secuencia cronológica en que originalmente se produjeron. Los acontecimientos no sólo han de registrarse dentro del marco cronológico en el que sucedieron originariamente sino que además han de narrarse, es decir, revelarse como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia.”* (ídem:21).

CAPÍTULO 3. LOS VIAJES DE COLÓN

En este capítulo encaramos el tratamiento de los viajes de Cristóbal Colón. Para el análisis nos apoyamos principalmente en estudios sobre los discursos de la Conquista (Todorov, 1991a; Pastor, 2008, entre otros), y los debates en ocasión de los cuatrocientos años del arribo de Colón (Biagini, 1992; Sánchez Albarracín, 2006).

Al mismo tiempo, compulsamos lecturas contenidas en ediciones escolares de finales del XIX e inicios del XX con textos de historiadores y escritores citados en dichas lecturas, y con la crónica del 11 y el 12 de octubre del *Diario de Viaje de Cristóbal Colón*.¹³⁹

El “descubrimiento”

Las posiciones de autoras y autores de los libros en estudio sobre la llegada de los europeos a América y sobre la figura de Colón, son relativamente uniformes y elogiosas. El descubrimiento europeo fue el nacimiento de América, región hasta ese momento desconocida por Europa, por ende fuera de la historia.¹⁴⁰ A lo largo

¹³⁹ Consultada la edición de *Viajes de Cristóbal Colón*. Con notas de Fray Bartolomé de las Casas, Martín Fernández de Navarrete y J. Martín Cereceda, Madrid, Calpe, 1922.

En: <http://www.archive.org/details/viajesdecolbon00navarich> Página consultada el 18/2/2014.

¹⁴⁰ Si bien en esta tesis optamos por emplear el término descubrimiento y escapa a nuestro propósito una discusión sobre su significado, no desconocemos la complejidad y conflictividad que encierra. Dussel (1994), por ejemplo, distingue invención, descubrimiento, conquista y colonización. Toma en cuenta que Colón creyó haber descubierto el camino por el Occidente hacia Asia y propone que la consecuencia de esta convicción fue “la invención del ser asiático de lo encontrado” (pp. 31-41). En cambio, considera que “des-cubrir” es posterior a esta “invención”, “...aconteció histórica o empíricamente de 1502 a 1507, (y) es el constatar la existencia de tierras continentales habitadas por humanos al este del Atlántico hasta entonces totalmente desconocidas por el europeo...” (pp. 45-46). A su vez, Todorov (1991a:31) señala el “razonamiento finalista” de Colón por el cual no descubre América sino que la encuentra en el lugar donde ‘sabía’ que estaría. En un sentido

de las décadas que nos interesan, son habituales enunciados del tipo de *“Incógnita a los hombres, incógnita a la historia, / La América vivía del mundo en un rincón;...”*¹⁴¹, o *“¡Despertamos al mundo entre tus brazos!”*.¹⁴² Siguiendo a Dussel (1994), reconocemos en estos enunciados una cadena de significados: descubrimiento/nacimiento/inmadurez, y su asociación con las interpretaciones hegelianas acerca de la “inmadurez” y la “inferioridad esencial” del Nuevo Mundo.¹⁴³

Las distinciones que encontramos en los distintos libros escolares se refieren a las razones que condujeron al descubrimiento europeo de este continente: los adelantos científicos o la inspiración divina.

parecido, Pastor (2008) sostendrá que *“Desde el primer momento, Colón no descubre: verifica e identifica. El significado central de descubrir como desvelar y dar a conocer se ve desvirtuado en la percepción y en las acciones de Colón, quien, en su constante afán por identificar las nuevas tierras descubiertas con toda una serie de fuentes y modelos previos, llevó a cabo, a lo largo de sus cuatro viajes, una indagación que oscilaba entre la invención, la deformación y el encubrimiento”* (pp. 27).

¹⁴¹ Poesía “América” de Luis Rodríguez Velazco, en Figueira, José Henriques (1907 ca.) *Un buen amigo. Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores, nueva edición de acuerdo con los problemas escolares y sociales de la presente época, pp. 234.

¹⁴² Poesía “En el ‘Día de la Raza’ ” de Luis N. Palma, en Outón, Rogelio (1926) *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, A. Kapelusz y Cía editores, 11a edición, pp. 150. En años posteriores abundan los enunciados sobre un continente fuera de la historia hasta la llegada de los europeos. Por ejemplo, *“Naves heroicas...que hundieron en el piélago la quilla / Rumbo a una tierra que no tiene historia!”*, Poesía “Las carabelas” de Eduardo E. Rossi en Robredo, María E. y Cumora, María L. (1938:98).

¹⁴³ *“El mundo se divide en el Viejo Mundo y en el Nuevo Mundo. El nombre de Nuevo Mundo proviene del hecho de que América [...] no ha sido conocida hasta hace poco para los europeos. Pero no se crea que esta distinción es puramente externa. Aquí la división es esencial. Este mundo es nuevo no sólo relativamente sino absolutamente; lo es con respecto a todos sus caracteres propios, físicos y políticos [...]. El mar de las islas, que se extiende entre América del Sur y Asia, revela cierta inmadurez por lo que toca también a su origen [...].”* Hegel citado en Dussel, 1994:22. Destacado en el original. Dussel también nombra a Antonello Gerbi quien *“...en su obra La naturaleza de las Indias Nuevas, FCE, México, 1978, muestra que los europeos y el mismo Hegel, pensaban que hasta la geología (las piedras), la fauna y la flora eran en las Indias más brutales, primitivas, salvajes”* (citado en ídem:22).

- **Ciencia y religión en la empresa colombina**

Para analizar las lecturas de finales del siglo XIX y principios del XX, es útil tener en cuenta el hecho de que en 1892 se cumplían cuatrocientos años del 12 de octubre de 1492. Hugo Biagini (1992) da cuenta de conmemoraciones y de debates que tuvieron lugar en Buenos Aires. En los debates se polemizaba en torno a tres posiciones, “modernizante”, “tradicional y “revolucionaria”.¹⁴⁴ La primera de las tres, que fue hegemónica según este autor, agrupaba a intelectuales liberales quienes sostenían que la empresa colombina fue el resultado de los avances en el conocimiento y las técnicas de la época, y que gracias a la misma el continente pasó del salvajismo y la barbarie a la civilización, de la infancia a la madurez, de la ignorancia a una cultura superior.¹⁴⁵ La segunda, de grupos afines a la Iglesia Católica, argumentaba acerca de la inspiración divina que guió a Colón y sin la cual la “revelación” no habría ocurrido.¹⁴⁶ La tercera, “revolucionaria” sostuvo ácidas

¹⁴⁴ Los debates que analiza Hugo Biagini (1992) no fueron exclusivos de Buenos Aires; eran compartidos por intelectuales, escritores y políticos de América en el marco de los procesos de conformación de los estados nacionales y de la escritura de su historia, tarea para la cual el estudio de los pobladores primitivos y las miradas sobre Colón y la gesta del descubrimiento europeo, cumplían un papel crucial. También para España con miras a otra fase de las relaciones con las naciones recientes otrora colonias. En ocasión del IV Centenario, España organizó actividades en Madrid, conferencias y seminarios a las que asistieron representaciones de países de América y Europa, y exposiciones plásticas. En el evento, se debatió el papel de la ciencia versus el catolicismo, o la combinación de ambos. Asimismo, el impacto de la conquista en las poblaciones nativas y en el derrotero posterior de las naciones en construcción. Cf. Sánchez Albarracín, 2006.

¹⁴⁵ En términos de Biagini (1992), la posición modernizadora sostenía que “...el descubrimiento de América permitió que ésta transitara de un estado sombrío de salvajismo y barbarie hacia la civilización, de la infancia a la madurez, del primado de la fuerza al imperio del derecho, la moral y la libertad, en suma, el acceso a una cultura «infinitamente» superior... (Constituyó) un episodio trascendental, el más glorioso de todos los que se han dado en la historia, el de mayor valor absoluto y universal” (pp.62).

¹⁴⁶ En cuanto a la perspectiva tradicional, Biagini (1992) explica que para sus partidarios el catolicismo era la única religión que aseguraba la salvación de la humanidad y que fue una inspiración divina lo que llevó a Colón al descubrimiento del Nuevo Mundo. Oponían el poder creador “de la Cruz”, capaz de generar repúblicas como las de las misiones jesuíticas, con la violencia que engendra destrucción y muerte (pp. 62).

críticas al acontecimiento.¹⁴⁷ Empleamos esta clasificación presentada por Biagini (1992) para encontrar un orden posible en las lecturas alusivas al tema.

Del mismo modo que en los debates citados por este autor, también en las lecturas prevalece la visión “modernizante” –lo cual no es extraño frente al positivismo reinante por esos años en el sistema de instrucción pública en constitución; asimismo, encontramos evidencias de la posición tradicional aunque sin ser sobresaliente. Ciertos autores tuvieron una visión crítica de los conquistadores,¹⁴⁸ no así de Cristóbal Colón al que representaron ajeno a toda violencia y con el que usan un tono de alabanza por lo general.

Entre los libros que propugnan una perspectiva modernizante está *Lecturas populares para los niños sobre ciencias, arte y agricultura* de Luis Nata Gayoso y Julián López Catalán (1886),¹⁴⁹

“En el año 1441 nació Cristóbal Colón, en el estado de Génova (Italia). Joven todavía, dedicóse a la navegación, mostrando un talento poco vulgar en el estudio de la Geometría, de la Astronomía y Cosmografía. Lo mucho que reflexionó sobre estas ciencias, inspiróle el convencimiento de que debían de existir tierras desconocidas, al oeste de nuestro continente. ... Vino Colón á la corte, donde tuvo que luchar contra

¹⁴⁷ Hugo Biagini (1992) remonta las críticas a los primeros políticos independentistas y cita a J. J. Paso (1758-1833), Secretario de la Primera Junta de Gobierno Patrio: “*La España jamás obtuvo en América una propiedad y una posesión legítima: su ocupación fue obra de la violencia, de la crueldad y de la perfidia. Una banda de aventureros, conducidos por la fama de las riquezas de la tierra...*” (citado en *ídem*: 65). Biagini agrega que si bien tal posición se debilitó posteriormente, reapareció bajo otras modalidades hacia fines del siglo XIX.

¹⁴⁸ De todos modos, no podríamos ubicar a las críticas dentro de una posición “revolucionaria” en los términos de Biagini.

¹⁴⁹ Nata Gayoso, Luis y López Catalán, Julián (1886) *Lecturas populares para los niños sobre ciencias, arte y agricultura*, Paris-Barcelona, Librería de C. Bouret - Librería de J. y A. Bastinos, 10ª edición, pp. 273-280. Ver edición de 1883 en <http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es> Página consultada el 20 de enero de 2011. No se observan diferencias entre ambas ediciones respecto del tema que se estudia.

la ignorancia y la malevolencia: y pasados cinco años de inútiles demostraciones y pedimentos, obtuvo por fin el apoyo de la reina doña Isabel I,..." (pp. 273-275)

G. Bruno, autor de *Frascuero* (1896), resalta métodos científicos: la observación y la deducción. El primer viaje colombino es ejemplo de "Descubrimientos debidos a la atención".

*"Muchos descubrimientos traen su origen de un hecho en apariencia insignificante que ha llamado la atención de un trabajador inteligente ó de un hombre de ciencia. El mar abandona en la playa yerbas y algas de una especie desconocida en Europa; Colón las recoge, las examina atentamente, se dice que han debido venir de tierras remotas, y sueña más allá del océano el descubrimiento de un nuevo mundo"*¹⁵⁰.

Ana Blasco de Selva, profesora normal y directora de una escuela de la ciudad de La Plata, escribió *El nuevo lector argentino* (1914) donde puso de relieve los estudios y los conocimientos de Colón.

"A Colón lo enviaron sus padres a la célebre Universidad de Pavía, donde estudió Gramática, Latín, Geografía, Astronomía y las Matemáticas. Desde muy joven dedicóse a la navegación, realizando varios importantes viajes á las costas de Inglaterra, Guinea, Portugal y otras, hasta que se estableció en Lisboa, donde se ocupaba en construir mapas geográficos y cartas náuticas. ... Con sus continuos estudios, Colón había deducido, que siendo la tierra redonda, podría también llegarse a las Indias Orientales, navegando con dirección al Occidente, y concibió el proyecto de realizar una expedición para conseguir tal propósito".¹⁵¹

¹⁵⁰ "Descubrimientos debidos a la atención" Bruno, G. (1896) *Frascuero. Libro de lectura corriente*, París-México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 9a. ed., pp. 84-85.

¹⁵¹ Blasco de Selva, Ana (1914) *El nuevo lector argentino. Libro de lectura para tercer año*, Buenos Aires, Cía Sudamericana de Billetes de Banco, 4a. ed., pp. 17-18.

En este libro, el catolicismo se expresa en la fe de los navegantes:

“...y entonces se posternaron y con voz conmovida entonaron una plegaria en acción de gracias por el feliz término del viaje.” (pp. 43)

José Henriques Figueira fue autor de libros de lectura que tuvieron varias reediciones en Argentina.¹⁵² Consultamos tres títulos, entre 1907 circa y 1925.¹⁵³

En *Un buen amigo*, reedición de 1907 circa, explicaba que

“Los navegantes y geógrafos de entonces suponían que nuestro planeta tenía la forma de un grueso disco, en el centro del cual se hallaba la tierra, rodeándola el agua por todas partes.

Cristóbal Colón, sin embargo, fundándose en sus propias observaciones y en datos que había podido recoger de otros navegantes, sospechó que nuestro planeta podía ser redondo como una naranja.

Los marinos y geógrafos a quienes Colón comunicaba estas ideas, se burlaban de él y le llamaban loco. Colón no les hacía caso y estudiaba siempre, pensando en que si

¹⁵² José Henriques Figueira (1860-1946), nacido en Uruguay, combinó el magisterio y el cargo de Inspector de Escuelas con un importante perfil científico. Fue un autor de textos escolares señeros en su país, con ediciones entre 1892 y 1940 (Fernández, Spinak, Ribas y Piriz, 2005). En Argentina circularon al menos cinco títulos y numerosas reediciones que permanecieron alrededor de un cuarto de siglo, cuando los autores de libros de lectura ya eran fundamentalmente argentinos (Linares, 2012). Braslavsky (2002) incluye los libros de lectura inicial de Figueira en su estudio sobre cómo se enseñó a leer en Argentina entre 1810 y 1930.

¹⁵³ Figueira, José Henriques (1907 c) *Un buen amigo. Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores, nueva edición de acuerdo con los problemas escolares y sociales de la presente época; (1918); (1925) *Vida. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y de Literatura. Libro quinto (continuación de Trabajo)*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. editores, nueva edición, corregida y coordinada con nociones de higiene y moral científica.

nuestro planeta era redondo, deberían existir tierras hacia el oeste de Europa". (pp. 227-228) ¹⁵⁴

Intercaladas entre las páginas de la lectura alusiva incorporó tres pinturas.¹⁵⁵ Son "Retrato de Cristóbal Colón" de Sebastián del Piombo,¹⁵⁶ "Colón se despide del Prior de La Rábida para ir al descubrimiento de la América" de R. Balaca¹⁵⁷ y "Primeros homenajes a Colón en el Nuevo Mundo" de José Garnelo y Alda.¹⁵⁸ Nos detenemos en las dos últimas.

En el cuadro donde se representa la despedida de las costas españolas, salvo los marinos que esperan sentados en el bote, todos están de pie conversando. Entre los hombres hay militares y dos religiosos, uno de los cuales conversa con Colón. La representación, todos de pie y a la misma altura, los coloca en una situación equivalente y no parece atribuir preponderancia a los religiosos.

En "Primeros homenajes...", el pintor José Garnelo y Alda imaginó el primer encuentro entre Colón, su tripulación y los taínos, a partir de lo que le sugirió la

¹⁵⁴ En un pie de página amplía acerca del propósito de Cristóbal Colón de llegar a las Indias, el por qué de la denominación de "indios" y que Colón fallece sin enterarse del equívoco. Agrega información respecto de los viajes de "Américo Vespucci o Vespuccio", la razón del nombre América y la existencia de una disputa respecto de quién fue el primero que 'descubrió' el continente. Otro pie de página define carabelas como "las antiguas embarcaciones largas y angostas que tenían tres mástiles y velas latinas".

¹⁵⁵ En Figueira llama la atención la cantidad de reproducciones fotográficas de "cuadros célebres", según aclara. Respecto de Colón y sus viajes, son siete en los tres libros. Sobre este y otros temas suma un total de 85 ilustraciones de ese carácter. Es un número harto considerable que nos habla de una estética cuidada, de su conocimiento de la plástica contemporánea y de la relevancia pedagógica que le asignaba a la imagen. También de las condiciones económicas ventajosas de las que pudo disponer para la edición. En esos años y hasta avanzada la primera mitad del siglo XX, fue muy reducida la cantidad de libros escolares que incorporaron la fotografía. Aumentaba de manera considerable el costo de las impresiones (Linares, 2012).

¹⁵⁶ Fotografía Braun, Clément y Cía. Lámina XVII, en Figueira, 1907:228.

¹⁵⁷ Fotografía J. Lacoste. Lámina XVIII, *ídem*:230.

¹⁵⁸ Fotografía J. Lacoste. Lámina XIX, *ídem*:232.

lectura del *Diario de Viaje* del genovés (Ortiz Pradas, 2005; Reyero, 2004). El cuadro nos remite a las imágenes sobre los indígenas, por lo que volveremos sobre el mismo en el Capítulo 6. En este punto nos interesa detenernos en otro aspecto. El cuadro tuvo dos versiones. La versión original se presentó por primera vez el 22 de octubre de 1892 en la exposición plástica en ocasión del IV Centenario en Madrid. Podemos conjeturar que Figueira la vio en ese evento en el que estuvo presente.¹⁵⁹

Al año siguiente, Garnelo y Alda presentó una versión modificada de esa obra en la Exposición Universal de Chicago (Ortiz Pradas, 2005). El pintor agregó una cruz de altura superior a la de un ser humano inmediatamente detrás de Colón como si ese símbolo lo respaldara y/o lo iluminara.¹⁶⁰ No podemos saber si Figueira tuvo ocasión de conocer el derrotero de la obra; el hecho es que en la edición del libro consultado incorporó el primero de los lienzos y que en las ilustraciones que escogía, la Iglesia Católica no tenía una presencia descollante.

¹⁵⁹ Sánchez Albarracín (2006) lo menciona entre los intelectuales del continente americano con una activa y constante participación en los eventos por el IV Centenario en Madrid y que, además, recorrieron museos y bibliotecas de la ciudad. En esa circunstancia se desempeñó en la comisión encargada de la sección uruguaya de la Exposición Histórico-Americana y presentó “un ensayo paleo-etnológico” titulado *Los primitivos habitantes del Uruguay* (*ídem*:268)

¹⁶⁰ Véanse los lienzos y las interpretaciones de los historiadores del arte, en: <http://www.museogarnelo.org/revista/Jgarnelo1.pdf>. Página consultada el 13 de febrero de 2011.



Fotografía J.Lacoste

LÁMINA XVIII.

R. BALACA.

COLÓN SE DESPIDE DEL PRIOR DE LA RÁBIDA PARA IR AL DESCUBRIMIENTO DE LA AMÉRICA.
PAG.230

Img. 1 - Figueira, J.H. (1907) *Un buen amigo. Libro tercero*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 230.



Fotografía J.Lacoste

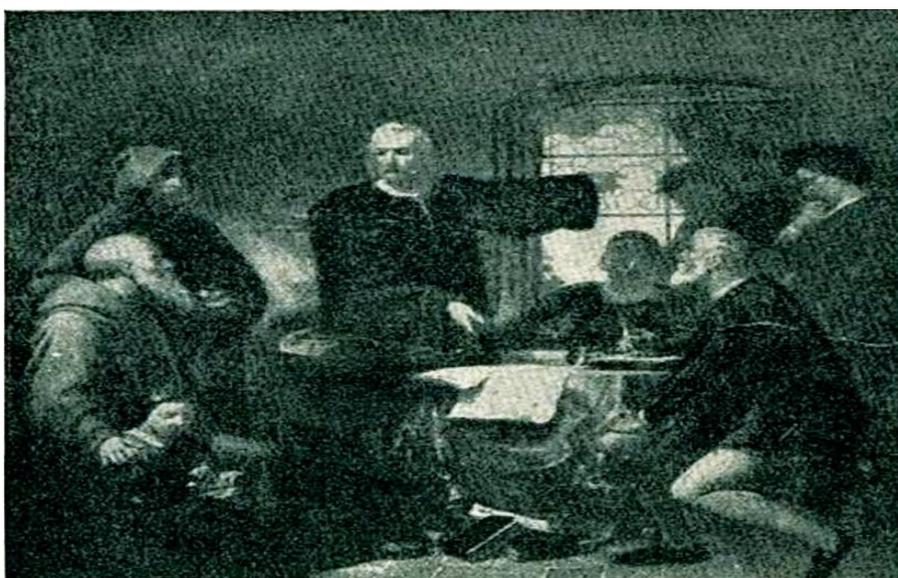
LÁMINA XIX.
LEGADA DE COLÓN A AMÉRICA.
PAG.232

GARNELO.

Img. 2 - Figueira, J. H. (1907) *Un buen amigo. Libro tercero*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 232.

En el libro ya nombrado *Trabajo. Libro cuarto*, este intelectual uruguayo seleccionó una poesía y una pintura donde también alude a los avances de la ciencia y la técnica para explicar los viajes. Escoge el poema “A Colón”, de Benjamín Vicuña Solar, que cierra con estos versos: “¡Era Colón, que en su saber profundo, /Buscaba un rey a quien dejarle un mundo!” (Figueira, 1918:116-117)

En un lugar y un tamaño destacados se ubicó el cuadro de “Cristóbal Colón en el convento de La Rábida” de Eduardo Cano de la Peña (pp. 116), que representa a Colón discutiendo con Fray Pérez y los físicos de Puerto de Palos.¹⁶¹ Los libros y los mapas sobre la mesa y el piso son visualmente notorios en la composición.



Serie graduada de libros de lectura.
Fotografía J.Lacoste LÁMINA XXXI. E.CANO.
CRISTÓBAL COLÓN EN EL CONVENTO DE LA RÁBIDA.
PAG.116

Img. 3 - Figueira, J. H. (1918) *Trabajo. Libro cuarto*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 116.

¹⁶¹ Eduardo Cano de la Peña (1823-1897). Según Reyero (2009) es uno de los dos cuadros sobre la empresa colombina que ocupó un lugar primordial entre las pinturas de historia del siglo XIX en España. En palabras del autor citado: “Destacan dos que alcanzarían una fortuna iconográfica extraordinaria, que desdibujaría su origen, y hasta su existencia física. Se trata del *Cristóbal Colón en el convento de la Rábida*, de Eduardo Cano de la Peña, primera medalla en 1856, y del *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América*, de Dióscoro de la Puebla, primera medalla en 1862” (pp. 120)

Un caso diferente es el del Inspector de Escuelas, José J. Berrutti (1925), de activo desempeño en el sistema escolar de Argentina.¹⁶² Su tratamiento del tema nos sugiere una cierta ambivalencia.¹⁶³

Berrutti (1925) otorgó un lugar relevante a los conocimientos y a la Iglesia Católica. En su libro *Lecturas morales e instructivas* escogió el texto de un escritor católico y dos cuadros ¹⁶⁴ en los que descuellan la presencia de dicha Iglesia. Conjeturamos que estas decisiones habrían constituido un deslizamiento de Berrutti hacia concepciones de normalizadores laicos frente a “la barbarie”, algunas de cuyas fracciones “consideraron la necesidad de la religión como sustento del orden moral” (Puiggrós, 1992:41).

El autor de la lectura es el presbítero Jean-Claude Drioux (1820-1898), quien escribió numerosas obras sobre religión y textos escolares para la segunda enseñanza en Francia.¹⁶⁵ De su *Compendio de la Historia Moderna*,¹⁶⁶ Berrutti

¹⁶² Fue maestro de escuelas nocturnas de adultos en Buenos Aires (1897), y ocupó el primer cargo de Inspector de esa modalidad en 1910 (Rodríguez, 1991; Marengo, 1991). Por sus posiciones durante el período fundacional de la escuela pública argentina (1880-1916), Puiggrós (1990) lo ubicó como uno de los educadores principales de la tendencia “democrático-radicalizada” cuyos exponentes demandaron formas más democráticas en el gobierno del sistema y en la enseñanza en las aulas. Tuvieron posiciones disidentes respecto del discurso pedagógico oficial, sostenido por los “normalistas” a cargo de lugares centrales de poder dentro del sistema.

¹⁶³ Lidia Rodríguez (1991) afirma la dificultad de encasillar a Berrutti en posiciones excluyentes, como también al resto de educadores democrático-radicalizados. “Por el contrario, los actores de las (dos) tendencias..., compartieron espacios y acordaron en algunos elementos centrales de sus concepciones pedagógicas” (pp. 220)

¹⁶⁴ Berrutti incluye una cantidad considerable de grabados y en menor número reproducciones fotográficas. A diferencia de Figueira, no es riguroso en la mención de los fotógrafos ni de los autores y títulos de las obras plásticas. En algunas, la firma es legible dentro de la obra. Acotamos que la incorporación de ilustraciones era uno de los aspectos bien vistos por las comisiones del Consejo Nacional de Educación que examinaban los textos escolares en Argentina, y que aconsejaban o denegaban su aprobación (Sardi, 2009).

¹⁶⁵ Muchas de sus obras se encuentran digitalizadas en: <http://www.archive.org/> Página consultada el 10 de febrero de 2011.

¹⁶⁶ Drioux, Claude-Joseph (1858) *Compendio de la Historia Moderna desde la toma de Constantinopla hasta la caída del Imperio de Napoleón*, para el uso de los establecimientos de

transcribió las páginas acerca “De los descubrimientos de Cristóbal Colón...”,¹⁶⁷ donde se pone énfasis en los conocimientos disponibles y en las deducciones.

“Trabajando sobre los planos y los dibujos..., sospeché que la Tierra no era enteramente conocida. Imaginé que todo cuanto se conocía no comprendía más que un hemisferio del globo, y que no era posible que el otro estuviese cubierto únicamente de agua. Estas conjeturas y otros datos, también, le llevaron a deducir la posibilidad de un camino que se dirigía por el Oeste hasta las Indias. Esperaba que este camino sería más fácil y más corto que el que le preocupaba a los portugueses, y, prosiguiendo esa quimera, fue como descubrió la América”. (pp. 12).

Este contenido no parece ofrecer mayores diferencias con los anteriores, salvo que cierra con “máximas y consejos” a tono con el estilo moralizador que predomina en el libro de Berrutti. Lo distintivo es que ésta es la única lectura en la que encontramos alusión a la violencia que ejercieron los españoles en viajes posteriores. Drioux/Berrutti dejan a Colón a salvo de cualquier sospecha.

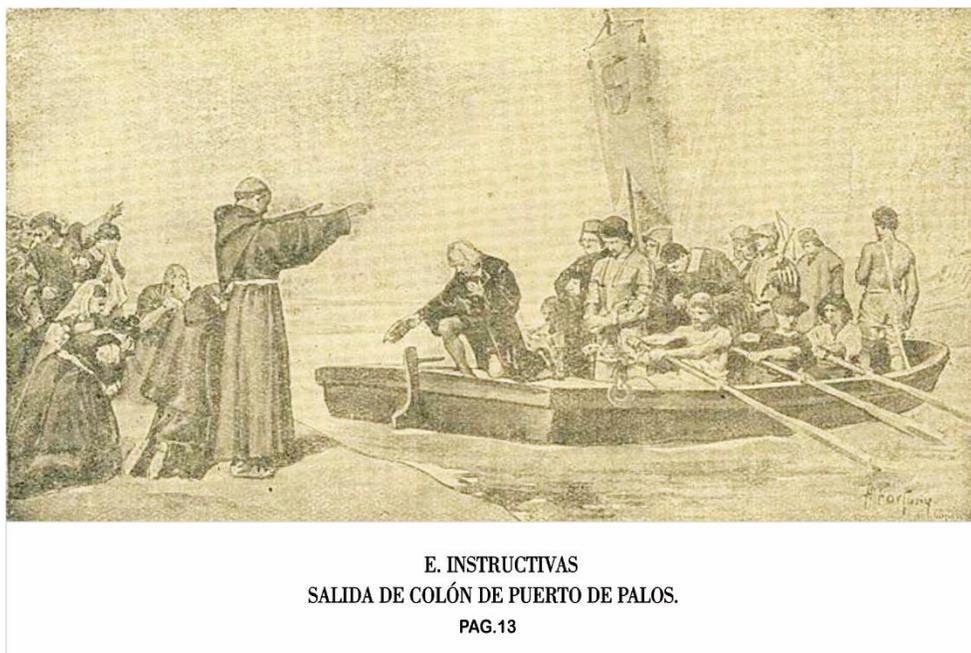
“...bajó a Haití para visitar a los españoles que había dejado allí y para examinar sus trabajos. Lo encontró todo en el mayor desorden porque aquellos desgraciados habían abusado de los indígenas, y éstos se habían insurreccionado. Colón trató de remediar los abusos, y descontentó a algunos de sus conciudadanos. Hubo algunos de ellos tan cobardes, que fueron a España para acusarle ante Fernando e Isabel”. (pp. 18)

segunda enseñanza, París, Librería de Rosa y Bouret, 2ª edición. En *ídem*. Cabe acotar que José Berrutti nombra a Drioux sólo por el apellido y no agrega otra referencia. Comprobamos que el texto del presbítero no fue modificado; la lectura es copia textual de las páginas 42 a 45 de su libro.

¹⁶⁷ En el libro citado de Berrutti, la lectura se titula “Cristóbal Colón y sus descubrimientos”, pp. 11-20.

De igual modo, hace a la diferencia la mención de que los indígenas reaccionaron ante el maltrato. La sumisión y la pasividad son, por el contrario, un dato frecuente en las lecturas sobre los viajes de Colón.

José Berrutti también introdujo otras pinturas, que se intercalan entre las páginas del texto escrito. “Salida de Colón de Puerto de Palos” de F. Fortuny (pp. 13) es una composición plástica en la cual se destaca la figura de un religioso, de pie, en actitud de dar la bendición a los viajeros y a quienes los despiden, todos de rodillas. Cristóbal Colón se distingue del resto de tripulantes.



Img. 4 - Berrutti, J. (1925) *Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 46 ed., pp. 13.

La Iglesia se destaca nuevamente en otro cuadro que se reproduce con el título “Descubrimiento de América”. Sin embargo, el nombre correcto es “Primer desembarco de Cristóbal Colón en América”, y fue pintado por Teófilo Dióscoro de

la Puebla en 1862 (pp. 17).¹⁶⁸ En el primer plano se distingue un grupo de personas que descienden de un bote, Cristóbal Colón, parte de la tripulación y un religioso. Colón está de rodillas, dirige la mirada al cielo, la espada al suelo y sostiene el estandarte. El religioso, de pie, levanta una cruz con la mano izquierda mientras que con la derecha parece bendecir el lugar. Especialistas en historia del arte interpretan que, al incorporar la imagen de un fraile, el artista quiso transmitir la idea de un *“...monje franciscano que empuña una cruz como arma de fe –y por lo tanto alude a un encuentro pacífico gracias a la religión-, y en ningún caso a un enfrentamiento guerrero o aniquilador”* (Reyero, 2004:725). Cabe advertir que en el viaje de 1492 no fueron religiosos,¹⁶⁹ pero en el contexto escolar en el que se reproduce la pintura la presencia del fraile adquiere el carácter de “verdad”. Encontraremos que ese “hecho verdadero” quedó instalado en numerosas lecturas alusivas.

Parece evidente la centralidad de la iglesia católica en la empresa colombina según la mirada de Berrutti (1925), aunque los datos presentados no sean suficientes para ubicarlo en la “visión tradicional” que adjudica el viaje a un acto de inspiración divina, según mencionamos al comienzo. Por lo demás, podemos conjeturar que Berrutti será uno más dentro del conjunto de autores de libros escolares -recordamos que fue también docente e Inspector- que contribuirá a consolidar la idea de que la propagación de la fe fue uno de los fines principales de los viajes de Colón.

La pintura es muy rica en significados relativos a las imágenes sobre los indígenas, y prevemos su descripción en el capítulo 6.

¹⁶⁸ El título que figura al pie de la imagen, “Descubrimiento de América”, no es el correcto; en la lectura no se nombra al pintor pero la firma es legible.

¹⁶⁹ Todorov (1991a) resalta este hecho. Colón no menciona a religiosos en el Diario durante el primer viaje.



**E.INSTRUCTIVAS
DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA.
PAG.17**

Img. 5 - Berrutti, J. (1925) *Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 46 ed, pp. 17.

José Abelardo Núñez,¹⁷⁰ fue autor de *El lector americano* (1892-1893).¹⁷¹ Seleccionó el texto de un político liberal moderado y poeta del romanticismo francés como fue Alfonso de Lamartine (1790-1869). La presencia de la fe católica es

¹⁷⁰ Ceballos (2008) realizó una excelente investigación por medio de la que reconstruyó la gestación de la edición de cerca de un millón de libros para instituciones educativas chilenas, que tuvo a José Abelardo Núñez (chileno, abogado y con papel relevante en los comienzos del sistema de instrucción pública de su país) como gestor principal. Para esta Tesis, interesa saber que el Consejo Nacional de Educación aprobó el texto que analizamos para su uso en las escuelas, por resolución de 1889, y que las ediciones argentinas comienzan a aparecer al año siguiente. No sabemos cuánto tiempo se mantuvo en este país, que en esos años recién comenzaba con impresores y autores rioplatenses (Linares, 2012).

¹⁷¹ Núñez, José A. (1892-1893) *El lector americano. Libro tercero. Nuevo curso gradual de lecturas compuesto para el uso de las escuelas hispanoamericanas. Edición argentina cuidadosamente corregida*, New York-London, D. Appleton y Cía editores. Los tres tomos del libro tuvieron numerosas ediciones: norteamericana, chilena, alemana sobre todo con la casa Brockhaus, y argentinas (Ceballos cita ediciones entre 1890 y 1894 al menos en este último caso).

dominante, y se sostiene la idea de la difusión de la fe como finalidad principal de la conquista.

“El Almirante había prometido un premio al primero que diese el grito de ¡Tierra!...; pero la Providencia le tenía reservada a él mismo aquella primera ojeada,... Ardía de impaciencia por ser el primer europeo que pusiese el pie en aquella arena y enarbolar allí, con el signo de la cruz y el pabellón de España, el estandarte de la conquista de Dios y de sus dos soberanos por medio de su genio.

... ‘¡Dios eterno y Todopoderoso!’ exclamó Colón,..., Dios, que con la energía de Tu palabra creadora, has engendrado el firmamento, el mar y la tierra,... Tú que has permitido que Tu sagrado nombre fuera conocido y propagado por el más humilde de tus esclavos, en esta mitad de Tu imperio hasta ahora desconocida!’ En seguida bautizó a aquella isla con el nombre de Cristo, apellidándola isla de San Salvador”. (pp. 209, 211).

Más ligadas al predominio de la ciencia y la técnica como motor de los viajes a este continente o más proclives a destacar el lugar de la iglesia católica, las versiones que hemos analizado coinciden en comunicar que el descubrimiento de América constituyó el suceso más notable de la humanidad, que Cristóbal Colón fue un genio benefactor a quien debemos su realización, y que su comportamiento siempre estuvo ajeno a cualquier maltrato y a intereses que no fueran altruistas y religiosos.

Retomamos el aporte de Pérez Siller (1992) que expusimos en los Antecedentes. Acordamos con el autor en cuanto a que el modo de narrar el arribo de Cristóbal Colón y la toma de posesión de las tierras para la corona española y para la difusión de la fe católica, obturó la posibilidad de pensar el hecho como una invasión al presentarse con todos los rasgos de un acto legítimo según los cánones de la cultura europea.

De igual manera, la violencia es un dato impensable en un escenario paradisiaco y con un protagonista, Colón, desinteresado, valiente y sacrificado. Sin embargo, este es un hecho concreto desde el primer viaje. Colón retornó a España con un grupo de taínos con lo que, como expone Axtell (1992), inauguró los raptos, “*juego sucio*” que los europeos repitieron “*en cantidades alarmantes*”. Axtell (1992:140-141) ¹⁷²

Todos los autores y las autoras transmiten la imagen de una página en blanco que deberá ser nombrada, penetrada por la razón occidental, las armas y la fe católica; con habitantes apenas entrevistados, diluidos en la exhuberancia de la naturaleza o quizás interrumpiendo la vista de su grandiosidad y su belleza. La historia de este continente, su escritura, está por comenzar (De Certeau, 1993).

- **Persistencia de las primeras impresiones de Cristóbal Colón**

En su estudio sobre la narrativa de la conquista hecha por los protagonistas europeos, Beatriz Pastor (2008) se ocupa del “*discurso mitificador*” de Cristóbal Colón y Hernán Cortés. Dice esta investigadora que ese discurso

“...se define por una concepción del mundo y unos modos de representación que desembocan en la creación de una serie de mitos y modelos que muy poco tienen que ver con la realidad concreta que pretenden relatar y revelar”. (pp. 20).

¹⁷² Acerca de esa y otras formas de relación que se inauguraron en los viajes de Cristóbal Colón y se continuaron o profundizaron entre quienes lo siguieron en la etapa de los ‘descubrimientos’ de principios del siglo XVI, la bibliografía es copiosa. En especial, remitimos a León-Portilla, Miguel, Gutiérrez Estévez, Manuel, Gossen, Gary H., Klor de Alva, Jorge (editores) (1992, 1993) 3 vols; Todorov, 1991a.

Las lecturas escolares adoptan esas “concepciones y modos de representación”, y las trasladan a la escuela sin cambios más de cuatrocientos años después de su gestación. Como dice Podgorny (1999), los libros escolares pueden entenderse como *“monumentos de una cultura contemporánea que contiene en sí elementos procedentes de las mentalidades y culturas del pasado, más allá de la voluntad de los participantes actuales de ese discurso”* (p. 4).¹⁷³

Luis Nata Gayoso y Julián López Catalán (1886) y José H. Figueira (1918) se apoyaron en el Diario de Viaje de Colón.¹⁷⁴ En el caso de los dos primeros, son evidentes las coincidencias entre la crónica colombina y la lectura “Cristóbal Colón descubre el Nuevo Mundo”. Ello se observa en la descripción detallada de los europeos y los taínos, de la flora y la fauna, y de los intercambios entre ambos grupos. Una de las primeras pruebas de la ignorancia de los nativos, fue su actitud durante esos intercambios. Mientras aceptaban gozosamente pedazos de vidrio ofrecían cosas valiosas a los recién llegados. Ésta será una de las imágenes más extendidas en la escuela y fuera de ella.

“Pronto se animaron, y atraídos por los cascabeles, pedazos de vidrio y otras bagatelas que los españoles ofrecían, se aproximaron trayendo algunas provisiones, y algodón que daban a cambio”. (ídem:287)¹⁷⁵

¹⁷³ Mencionamos esta idea de la autora en el Capítulo 2. Antecedentes.

¹⁷⁴ Por Biagini (1992) conocemos que, en 1892, en Argentina hubo una profusión de reediciones entre las que se contaba *“...una copia fidedigna del Diario de a bordo de Colón tal como existía en los archivos peninsulares”* (pp. 61). Es dable suponer que lo mismo ocurrió en Uruguay, y en el resto de países de América.

¹⁷⁵ Al mismo tiempo que la descripción colombina fue reproducida *ad infinitum* en libros escolares (entre otros ámbitos), la misma sirvió para una preciosa pieza literaria de Gabriel García Márquez que no resistimos la tentación de copiar. Es una oportunidad de pensar acerca de la mirada a lo extraño desde esta orilla del océano, recurriendo además al absurdo con la libertad que da la creación literaria. Agradecemos a Miguel Somoza Rodríguez habernos traído a la memoria el fragmento, que se encuentra en *El Otoño del Patriarca*: *“...contemplando las islas evocó otra vez y vivió de nuevo el histórico viernes de octubre en que salió de su cuarto al amanecer y se encontró con que todo el mundo en la casa presidencial tenía puesto un bonete colorado, que las concubinas nuevas barrían los salones y cambiaban el agua de las jaulas con*

Por su parte, José H. Figueira (1918) reprodujo con bastante fidelidad determinados fragmentos relativos al primer viaje y citó expresamente el *Diario* como fuente.

A medida que el campo de la edición de libros escolares se afianza, los contenidos se distancian de la fuente original. Se reiteran, se banalizan y se cristalizan. Los autores no se salen de un libreto ya estandarizado, probablemente, por las ediciones que los precedieron. Por ejemplo, Aglae y Matilde Chalde, ambas maestras normales, fueron autoras de *La escuela de hoy*, edición de 1934.¹⁷⁶ Dedicaron al tema cinco lecturas.¹⁷⁷ En “Cristóbal Colón” identificamos huellas de la posición

bonetes colorados, que los ordeñadores en los establos, los centinelas en sus puestos, los paralíticos en las escaleras y los leprosos en los rosales se paseaban con bonetes colorados de domingo de carnaval, de modo que se dio a averiguar qué había ocurrido en el mundo mientras él dormía para que la gente de su casa y los habitantes de la ciudad anduvieran luciendo bonetes colorados y arrastrando por todas partes una ristra de cascabeles, y por fin encontró quién le contara la verdad mi general, que habían llegado unos forasteros que parloteaban en lengua ladina pues no decían el mar sino la mar y llamaban papagayos a las guacamayas, almadías a los cayucos y azagayas a los arpones, y después vinieron hacia nosotros..., y se admiraban de que nuestros arpones tuvieran en la punta una espina de sábalo que ellos llaman diente de pece, y nos cambiaban todo lo que teníamos por estos bonetes colorados y estas sartas de pepitas de vidrio que nos colgábamos en el pescuezo por hacerles gracia, y también por estas sonajas de latón y por bacinetas y espejuelos y otras mercerías de Flandes, de las más baratas mi general, y como vimos que eran buenos servidores y de buen ingenio nos los fuimos llevando hacia la playa sin que se dieran cuenta, pero la vaina fue que entre el cámbieme esto por aquello y le cambio esto por esto otro se formó un cambalache de la puta madre y al cabo rato todo el mundo estaba cambalachando sus loros, su tabaco, sus bolas de chocolate, sus huevos de iguana, cuanto Dios crió, pues de todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad, y hasta querían cambiar a uno de nosotros por un jubón de terciopelo para mostrarnos en las Europas, imagínese usted mi general, qué despelote, pero él estaba tan confundido que no acertó a comprender si aquel asunto de lunáticos era de la incumbencia de su gobierno, de modo que volvió al dormitorio, abrió la ventana del mar por si acaso descubría una luz nueva para entender el embrollo que le habían contado, y vio el acorazado de siempre que los infantes de marina habían abandonado en el muelle, y más allá del acorazado, fondeadas en el mar tenebroso, vio las tres carabelas.”

¹⁷⁶ Chalde, Aglae y Matilde (1934) *La escuela de hoy*. Libro de lectura para segundo grado, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores, 2a. ed.

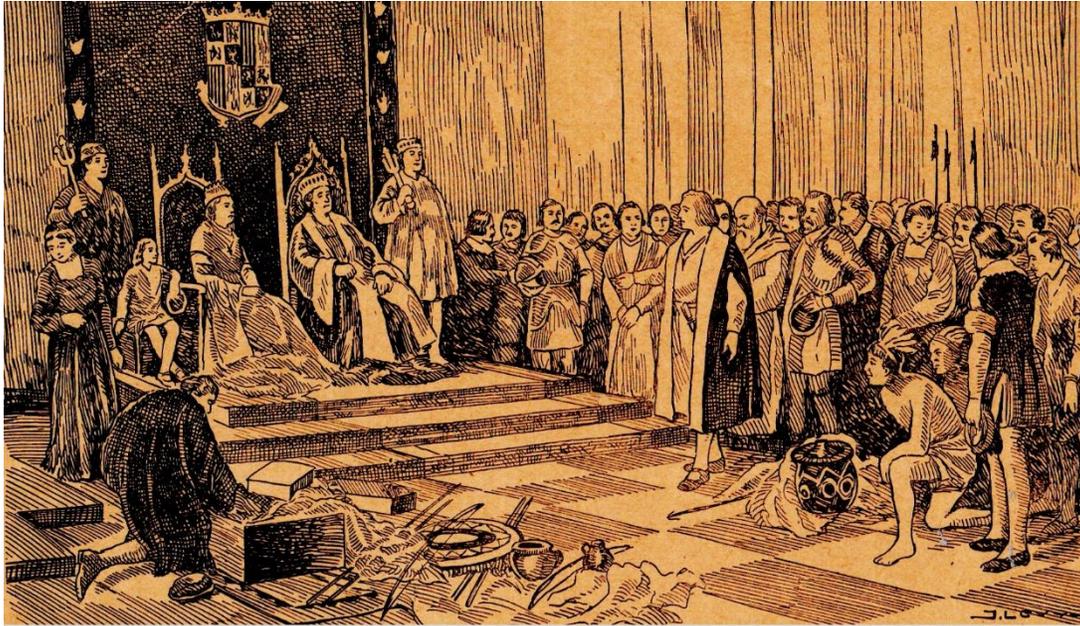
¹⁷⁷ Capítulo “La semana de la raza”: “Cristóbal Colón”; “Isabel la Católica”; “El viaje de Colón”; “Descubrimiento de América”; “Los indios”, *ídem*:125-135. También contiene varios grabados en pequeño formato ilustrando las lecturas y dos del tamaño de una página cada uno, sobre el desembarco y la recepción en la corte en Barcelona.

que atribuía “*la certidumbre de que la tierra era redonda*” al avance de los conocimientos y a los estudios de Colón (pp. 127) En el cierre escribieron que:

*“A su regreso, Colón fue recibido con grandes honores por los Reyes Católicos y el pueblo español, quedando todos maravillados de los **productos que llevaba del Nuevo Mundo**”.* (pp. 135. El destacado nos pertenece).

Los indígenas quedan confundidos entre los “productos”. Un grabado que escenifica el recibimiento ilustra la lectura. Se titula “Colón ante los reyes de España” (pp.134). El artista dibujó arcos, flechas, mantas, cestas de fibra natural con diseños indígenas de la región antillana, tinajas y dos indígenas. Todos en el suelo, los objetos inanimados y los objetos vivientes, estos últimos arrodillados frente a sus majestades. Los taínos, con el torso desnudo, han sido cubiertos con el ícono amerindio de la falda de plumas. El escrito y la imagen colaboran en confundir *objetos* indígenas y *sujetos* indígenas, a la manera de Colón (Todorov, 1991a):

“Aún en los casos en que no se trata de esclavitud, el comportamiento de Colón implica que no reconoce que los indios tienen derecho a una voluntad propia, que los juzga, en suma, como objetos vivientes. Así es como, en su impulso de naturalista, siempre quiere llevarse a España especímenes de todos los géneros: árboles, aves, animales e indios; la idea de preguntarles cuál es su opinión le es totalmente ajena”. (ídem:56).



Colón ante los Reyes de España

PAG.134

Img. 6 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) *La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed., pp.132.

La imagen 7 es un ejemplo de la reiteración de la presencia religiosa desde el primer viaje (pp. 132).



DESEMBARCO DE COLÓN

PAG.132

Img. 7 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) *La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed., pp.134.

La lectura que escribe José Más en *Arrullos* (1942),¹⁷⁸ es una parodia que invita a reírse de seres miedosos, confundidos, que finalmente se calman y se alegran porque los españoles entablan amistad con ellos y les regalan objetos inservibles.

“Los indígenas, con admiración y susto, miran curiosos lo que hacen esos desconocidos; escuchan las raras palabras que dice su jefe; ven la alegría que todos sienten. Los hombres blancos se hacen amigos de los indios. Su jefe, Cristóbal Colón, les regala vistosos collares y objetos deslumbrantes. Los indígenas se asustan terriblemente al oír el estampido de las armas de fuego, que ellos no conocen; pero en seguida se calman ante las demostraciones de amistad que les hacen los españoles. Cristóbal Colón, el valiente navegante, acaba de descubrir un nuevo mundo”. (pp. 101).

Si bien excede el período de la Tesis, dejamos dicho que las lecturas que incorporan partes de la crónica colombina del primer viaje se mantienen a medida que avanza el siglo XX.¹⁷⁹ Repiten estereotipos y algunas son de una notable puerilidad. Las ilustraciones disminuyen, no hay fotos ni mapas y son comunes los dibujos del rostro de Colón, de las carabelas y de indígenas entre el follaje *“espiando el desembarco”* (Cucuzza, 2007:100) con tocados y faldas de plumas.

¹⁷⁸ Mas, José (1942) *Arrullos. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, editorial Kapelusz y Cía.

¹⁷⁹ Los ejemplos son numerosos. Citamos un libro de la década de 1960 con reimpressiones que llegan hasta 1988 y otro de 1992, coincidente con el quinto centenario: *“Yo llevaré de aquí, al tiempo de mi partida, seis o siete de estos hombres para que aprendan a hablar”*. Lectura “12 de octubre”, en Guy de Vigo, H (1968) *Tierra litoral. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz y cía editores, 2ª edición [1961], pp. 115. El ejemplar consultado corresponde a la decimotava tirada de la segunda edición, de 1988; *“...todos tenían hermosos cuerpos, buenas caras y buena estatura. Los cabellos cortos y gruesos, casi como cerdas de cola de caballo. No son ni negros ni blancos”*. Mérega, Erminia (directora) (1992) *Travesía. Libro de lectura para 5º grado*, Buenos Aires, Editorial Santillana, pp. 34. Ver otros ejemplos en Artieda, 2005, 2006.

En resumen, las primeras impresiones de Cristóbal Colón dejaron una larga y amplia estela que incidió en distintas épocas y ámbitos (Arrom, 1992:66). En el contexto histórico en el que se elaboraron los libros escolares en estudio, la porfiada continuidad de concepciones de tanta antigüedad fue útil para apoyar la representación de una otredad indígena que ya desde la irrupción europea se presentaba sin religión, sin lengua, sin ley, sin armas, sin vestimenta, sin pudor. Esta caracterización es parte de las imágenes discursivas que trataremos en la Parte II.

CAPÍTULO 4. CONQUISTA, RESISTENCIA Y EVANGELIZACIÓN

Así como son claras las coincidencias entre las escritoras y los escritores de los libros escolares acerca de los 'beneficios' que trajo aparejada la llegada de los europeos, es evidente que la conquista fue un asunto controversial. La invasión de México y la de Perú y las figuras de Hernán Cortés y de Francisco Pizarro, son los ejes recurrentes de las controversias. En los Antecedentes mencionamos que Pérez Siller (1992) encontró discursos ambivalentes y contradictorios al estudiar cómo se narraba la conquista en manuales de historia de distintos países de América. Este autor interpretó estas discordancias como manifestación de las dificultades para asimilar "*el traumatismo del nacimiento*" (pp. 39-40). Quien esto escribe considera necesario otros marcos interpretativos y posiblemente el tratamiento de otro tipo de información para acordar con esa interesante hipótesis. Con todo, llama la atención el empleo de adjetivaciones opuestas, antagónicas incluso, para caracterizar a los conquistadores.

En este capítulo incorporamos también lecturas donde se narra la resistencia calchaquí que tuvo lugar en el siglo XVII. Si bien son escasas, proveen de valiosos elementos de análisis a favor de nuestro interés en desentrañar los matices. Determinadas imágenes visuales colaboran en un sentido similar. El tratamiento acerca de la tarea misionera completa la unidad temática que encaramos en estas páginas.

La conquista europea y la resistencia indígena

- **Las controversias iniciales**

En *El lector americano*, J. A. Núñez (1892-1893) transcribe un texto de W. H. Prescott quien recrea la “Captura de Atahualpa” (pp. 235-240).¹⁸⁰ Este último resalta la crueldad de Pizarro y del dominico, fray Vicente Valverde, a quien se muestra justificando la violencia.¹⁸¹ Prescott critica lo absurdo de la exposición del *Requerimiento*,¹⁸² describe a un “monarca” indígena respondiendo con dignidad y con conocimiento de la situación amenazadora en que se hallaban,¹⁸³ y narra “*el combate, o más bien, la matanza*” de innumerables personas valerosas pero indefensas frente al poder de las armas de los españoles (pp. 238).

Distinta es la visión que el libro ofrece sobre Hernán Cortés: gentil, valeroso, inteligente, de buena figura y “buena cuna”. Alude a sus ambiciones y a disputas internas pero no se extiende en otros juicios (pp. 264-267). Tampoco hay lecturas sobre la conquista de México, salvo escasas referencias en una lectura en la que se

¹⁸⁰ Suponemos que es un fragmento escogido de *History of the Conquest of Peru* (1847), del mencionado historiador norteamericano William H. Prescott (1796-1859). No pudimos acceder a su consulta.

¹⁸¹ “¿No veis que mientras estamos aquí gastando tiempo en hablar con este perro, lleno de soberbia, se llenan los campos de indios? Salid a él, que yo os absuelvo’.” Palabras del religioso a Pizarro, en pp. 238.

¹⁸² El autor se refiere al documento que debía leerse antes de atacar a una población: Juan López de Palacios Rubios, J. (1513) “Notificación y requerimiento que se ha de hacer a los moradores de las islas e Tierra Firme del Mar Océano que aun no están sujetos a Nuestro Señor”. En:http://www.encyclopediavirginia.org/El_Requerimiento_by_Juan_Lopez_de_Palacios_Rubios_1513. Página consultada el 22/6/2015.

¹⁸³ “Es dudoso que Atahualpa se hiciese cargo de ninguno de los curiosos argumentos con que el religioso quiso establecer una relación entre Pizarro y San Pedro, y aún que debió concebir nociones muy incorrectas acerca de la Trinidad, si, como dice Garcilaso, el intérprete Felipillo le explicó este misterio diciéndole que los cristianos creían en tres dioses y un dios, que hacían cuatro. Pero es indudable que comprendió perfectamente que el objeto del discurso era persuadirle que debía renunciar a su cetro y reconocer la supremacía de otro rey.” (Prescott, citado en Núñez, 1892-1893: 237)

describe la sociedad y la cultura azteca antes del 1500 dando cuenta de un alto grado de desarrollo (pp. 48-51).

Eduarda Rodríguez Larreta (1901), emplea un texto de Diógenes Decoud para caracterizar a los dos conquistadores.¹⁸⁴ Hernán Cortés es *“la más viva personificación del aventurero de iniciativa, de valor y de perseverancia”*, ambicioso y lúcido estratega militar comparable a los más importantes jefes romanos (pp.79). Sin embargo,

“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!” (pp.81).

Se destaca el ejercicio maquiavélico del poder que combina la crueldad y la clemencia, la diplomacia, la persuasión, la astucia y la violencia.¹⁸⁵ Por ejemplo,

“...penetra a los templos, pisotea á los ídolos y coloca otros sobre su antigua base, apresca al emperador en medio de su corte,..., quema á los príncipes, tortura á los reyes y luego los mata, asedia, incendia, destruye, vence en medio de peligros, reedifica, organiza, deshace pueblos para fundir una nueva nación y ofrecerla á su rey, se apodera del tesoro de los dioses, guarda para sí las cinco esmeraldas de Mexitli, ...y derrama el oro hasta hacer millonarios a sus soldados, esclaviza, perdona y asesina como si el crimen debiera compartir su gloria, y realiza en cinco años de peripecias, ..., la más valiosa conquista del mundo” (pp. 81).

La conclusión de este fragmento nos plantea dudas: *“la más valiosa conquista del mundo”* nos deja la pregunta respecto de qué es lo que se busca transmitir, ¿una crítica descarnada o una concepción tal como ‘el fin justifica los medios’?

¹⁸⁴ “La conquista de América. Cortés y Pizarro”. En Rodríguez Larreta, 1901:79-85.

¹⁸⁵ Respecto de la caracterización del ejercicio maquiavélico del poder en Hernán Cortés, seguimos a Pastor (2008).

En Francisco Pizarro convergen los peores rasgos de los conquistadores. España debe avergonzarse porque

“...fué una calamidad para el Juhuantinsuyu (sic),... el héroe sombrío que exterminó una raza sin piedad, fría y cruelmente. ...desde el día en que, descendiendo los Andes, penetró al valle de reposo de los Incas, su vida se empaña con las crueldades, las rapacidades y los grandes vicios. Más ignorante que supersticioso, prohió la muerte de Atahualpa...; holló el Cuzco como un flagelo, profanó todo lo que tenía un tinte de pureza, hasta a la vestal del convento incásico; dio libre expansión a los instintos de sus aventureros y se complació en degradar cuanto fué posible esa nación” (82-84).

Del conjunto de textos relevados, es una de las pocas autoras que expone acerca de la lucha calchaquí –una de las guerras prolongadas de mayor envergadura que tuvo lugar en la primera mitad del siglo XVII en el noroeste de la actual Argentina (Hernández, 1992).¹⁸⁶ Los pueblos indígenas ofrecieron tenaz resistencia en la conquista y en la colonia (Hernández, 1992; Martínez Sarasola, 2000, entre otros), pero la amplia mayoría de libros de lectura hace silencio al respecto.

La lectura “El cacique de Hualfín” (pp. 97-101) fue escrita por Juan B. Ambrosetti,¹⁸⁷ científico contemporáneo de Eduarda Rodríguez Larreta. Ambrosetti

¹⁸⁶ La guerra entablada por este pueblo contra los conquistadores comenzó en 1630 y duró aproximadamente hasta 1659 (Hernández, 1992; Martínez Sarasola, 2000). “No eran sólo los indios del Tucumán los que protagonizaban alzamientos armados por aquella época en América. Tan sólo por nombrar tres casos cercanos, recordemos que en 1628 se sublevaron los guaraní en el Paraguay, en 1655 se levantaron desde el Maule al Bío Bío los mapuche chilenos, y en 1661 el mestizo Antonio Gallardo encabezaba la resistencia armada en La Paz. Sin embargo, señala V. Sierra: ‘En la llamada guerra de los calchaquí, no sólo hubo que someter a una de las razas más audaces y guerreras, sino que hubo que hacerlo dentro de la más ingrata geografía. En ninguna parte de América se enfrentó una resistencia tan enérgica y duradera, con tan precarios elementos’.” (Sierra, 1967:36, citado por Hernández, 1992:153).

¹⁸⁷ Juan B. Ambrosetti (1865-1917) formó parte de los exploradores de los “nuevos territorios”, en su caso el territorio de Misiones entre 1891 y 1894. Fue director de la sección Zoológica del Museo Provincial de Paraná (1886), director del Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1905), profesor de

narra el enfrentamiento final entre el gobernador del Tucumán Alonso de Mercado y Villacorta¹⁸⁸ y el líder calchaquí. La posición del narrador es de empatía y admiración hacia el pueblo calchaquí. Destaca su sufrimiento, su dignidad y la decisión de su líder de quitarse la vida cuando los españoles le exigieron la rendición.¹⁸⁹ Este es un fragmento del final de la lectura.

“Después de amanecer, los españoles mandaron parlamentarios. El viejo cacique, que en vano había esperado refuerzos, comprendió que el fin de su raza se acercaba. Escuchólos en silencio; 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; la flor de sus guerreros había desaparecido...Y más allá ¡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.” (ídem:100-101).

El *Texto nacional de Lectura* de Eduarda Rodríguez Larreta (1901) es una compilación de *“Artículos originales inéditos expresamente escritos para este libro por literatos argentinos”* (ídem). Encabeza la obra un extenso texto sobre los indígenas de

Arqueología en esa Facultad y referente de los estudios etnográficos, folklóricos y arqueológicos en Argentina (Alcaraz, 2007, s/p).

¹⁸⁸ Alonso de Mercado y Villacorta se hizo cargo de la gobernación del Tucumán en 1655. Sobre la guerra que emprendiera contra los calchaquí, ver Hernández (1992).

¹⁸⁹ El evento de marras, según Hernández (1992) es el siguiente: *“En los meses de invierno del año 1659, tropas castellanas nuevamente comandadas por el Gobernador, abatieron a los valerosos hualfín, que fueron repartidos entre la soldadesca para el servicio personal doméstico.”* (pp. 164-165).

Bartolomé Mitre,¹⁹⁰ titulado “Las civilizaciones americanas, sus monumentos y su decadencia fatal” (pp. 1-9). A nuestro juicio, el libro combina el rechazo de las acciones de los conquistadores, la nostalgia por un heroico pasado calchaquí, y la certeza de la desaparición inexorable de los indígenas explicada por la ciencia y justificada por la inferioridad racial.

- **¿Y si los bárbaros fuéramos nosotros?**

En 1906 se publicó *Patria*, de Joaquín V. González, libro y escritor ya nombrados. La lectura concerniente a la conquista es una conferencia que este intelectual dictó en 1892 en ocasión de los 400 años del arribo de Cristóbal Colón. La misma lleva por título “Sobre la civilización en América” (pp. 157-184). Consistió en argumentar sobre si era apropiado sostener que las sociedades indígenas eran civilizadas; civilización que niega basado en lo que entiende como la ausencia de gobierno, religión, escritura y arte, entre incas, mexicas, quichuas, mayas y sociedades indígenas del norte de América. Afirma asimismo que la violencia era necesaria porque los pueblos civilizados no podían esperar a los que estaban en tránsito, aunque esa violencia haya sido “*desgarradora*”; ¿quizás Joaquín V. González *nos* está diciendo –a los escolares imaginarios– que el fin justifica los medios? Leamos al escritor:

¹⁹⁰ Bartolomé Mitre (1821-1906), político, militar, presidente entre 1862-1868 comandó la guerra de la Triple Alianza contra Paraguay (1865-1870), lideró una de las fracciones principales del liberalismo porteño y su expresión política la Unión Cívica Nacional, inauguró la etapa fundacional de la historiografía argentina con un clásico *Historia de Belgrano* editada en 1886. Fundó uno de los diarios más influyentes en la escena política nacional, *La Nación*. Desde esa tribuna, entre otras, incidió en la legitimación de la historiografía que se escribió en esa época y que además mantuvo su vigencia avanzado el siglo XX en las escuelas medias del país (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005).

“...las razas conquistadoras;..., que representaban la cultura moderna, no podían ni debían (sic) por respetos transitorios, detenerse á esperar que los indígenas completaran su evolución civilizadora, apenas comenzada á diseñar con contornos perceptibles en aquella época. El sacrificio fue desgarrador, sin duda, para los sentimientos humanos, y hoy todavía lo lamenta el corazón; pero las leyes históricas son incontrastables, y la raza superior tenía que cumplir su gran misión,...” (pp. 175-176).

Su discurso no difiere de las coordinadas ideológicas de sus coetáneos. En su conferencia echa mano de ideas evolucionistas, socialdarwinistas y eurocéntricas; elogia al liberalismo británico y a la cultura grecolatina y critica la mixtura de razas porque debilitó la base poblacional del continente. Lo interesante, a nuestro modo de ver, es que lleva el análisis al límite de preguntarse *si los bárbaros no habríamos sido nosotros*, duda que reprime en el instante en el que la toca el límite. Para ello necesita negar lo que describieron los Cronistas de Indias.

“...hubo mucha fantasía en los relatos de los expedicionarios, muchas relaciones intencionales y no pocas miras especulativas en aquel propósito de agigantar y embellecer lo que a su paso encontraban; porque en caso contrario habremos de deducir que fueron más bárbaros los que venían representando la civilización europea, y que la destrucción de las monarquías americanas fue un verdadero retroceso para la humanidad: consecuencia monstruosa que se destruye por sí misma, y ante cuyas enormidades la investigación histórica tiene que seguir rumbos más positivos y razonables...” (pp. 175).

Su duda es un atrevimiento inadmisibles porque destruiría el andamiaje ideológico que precisamente él, un intelectual orgánico del orden liberal conservador, contribuyó a construir. Sería *“monstruoso”* que la conquista sirviera para reflejar la imagen de la propia barbarie.

Maristella Svampa (1994) es una de las investigadoras que ven en J. V. González uno de los más lúcidos intelectuales del grupo gobernante de los ochenta. Sostiene que, como a sus pares, lo inquietaba el cosmopolitismo resultante de la inmigración, y que fue uno de los pensadores que produjo desplazamientos semánticos de la dicotomía civilización/barbarie. Sarmiento ubicó la primera en la ciudad y la segunda en la campaña, en cambio González invirtió los términos y buscó las raíces de la tradición en la campaña y en la figura mitificada del gaucho proponiendo su inclusión en la familia nacional. Svampa concluye en describir a González como un intelectual polifacético que resiste clasificaciones reduccionistas, a la vez que constata sus límites porque no puede alejarse de una retórica positivista. En los albores del Centenario de 1910 persistía en la idea de una “barbarie residual”, iletrada y regresiva, resistente a los esfuerzos de la educación para disolverla (González, 1905, citado en *ídem*:95). Entre dichos límites estaba el de negar la integración de los indígenas en la comunidad imaginada, tanto como parte de la historia pasada como del presente o del futuro nacional. La conferencia/lectura del libro *Patria* da cuenta de ello.¹⁹¹

- **Continuidad de controversias sobre la conquista y planteos indigenistas**

Las controversias sobre la conquista no se resuelven en ediciones posteriores a 1910, al mismo tiempo que afloran los replanteos nacionalistas y las expresiones indigenistas.

¹⁹¹ En su estudio sobre *El Juicio del siglo* (obra de Joaquín V. González publicada en 1910), Juan B. Terán (2008) nos aporta claves para interpretar el pensamiento de aquél en relación a los indígenas. Dirá que, para González, “Eliminados el indio y el negro, la sociedad argentina muestra, debido a la mezcla del europeo y el mestizo, un predominio creciente de la raza blanca, que González, como toda la clase dirigente de su tiempo, concibe como capital humano invaluable.” (pp. 187).

Hemos encontrado numerosas lecturas que elogian la conquista y caracterizan a Hernán Cortés como un modelo ejemplar, un líder y un genio militar al servicio de grandes causas, la de la corona española y la de la cruzada de la fe; al mismo tiempo que un hombre valeroso, generoso, inteligente y hábil negociador. Por ejemplo, en *Almas en flor* de Clara Toro y Gómez (1924), las lecturas alusivas son muestra de una alabanza extrema. Un poema de José Santos Chocano¹⁹² elogia la decisión de Cortés de quemar las naves con las que desembarcaron en la península de Yucatán porque fue una hazaña propia de “*un dios del paganismo*” (pp. 81), merecedora de los cantos homéricos, y puso a los españoles ante la disyuntiva de “*¡La victoria o la muerte!*” (pp. 80).¹⁹³ Él y todos los hombres de la comitiva eran más poderosos, altos, fuertes y bellos que los colosos y los titanes de la mitología griega. Hernán Cortés era, además, un hombre tierno.

“...mostraba una caricia perpetua de ternura / en el tornasolado metal de su armadura;.../y si los pies movía, dejaba como huella / una flor...una estrella... una flor... una estrella” (ídem:80).

Al pie del poema, la autora del libro formuló una serie de preguntas, la última decía: “*¿Cuál es la causa más segura del éxito?*” (pp. 81). Como no hay otros datos distintos de los que resumimos, podríamos inferir que se esperaba que los alumnos encontraran la respuesta en las cualidades sobrehumanas de Cortés y de los hombres que él comandaba. No hay alusión a los mexicas; sólo referencias a las selvas y a las alturas en las que los españoles se internaron con sus caballos.

¹⁹² “Cortés quema sus naves”, en ídem: 80-81.

¹⁹³ Respecto del proyecto político y económico de Hernán Cortés, las disputas con el gobernador de Cuba Diego de Velázquez y las razones de la quema de las naves, que distan de las que se plantean en esta lectura, los textos de consulta son numerosos. Para esta tesis seguimos a Pastor (2008:101-193).

Del mismo tipo es la posición que esgrime J. M. Cotta, director de escuela y profesor de un colegio nacional en la provincia de Buenos Aires. En 1926 se editó su libro titulado *La abeja de oro*.¹⁹⁴ Para él, la conquista fue una “*poesía épica*” comparable con las aventuras narradas en la *Ilíada* (pp. 205), y los conquistadores fueron paladines que atravesaron obstáculos inenarrables, por ejemplo “*hordas aborígenes*” (pp. 207). Los “*niños y los pueblos*” deberían representarse a Cortés como “*un semidiós invulnerable a los dardos de los aztecas*” (pp. 206-207). Este docente debate con quienes alegan cuestiones humanitarias frente a las matanzas provocadas por los conquistadores. ¿Discute con sus colegas, con personas ajenas a la escuela, o con ambos sectores?

“...-lejos de toda disquisición de humanitarismo, crítica histórica y puntos de vista de las modernas doctrinas sociales-, (los conquistadores) son singulares protagonistas, y sus acciones, crueles mil veces, provocan, dentro de la estética en que encuadraron sus concepciones Shakespeare y tantos otros trágicos, verdaderas fuentes de sublimes emociones”. (pp. 206)

Según J. M. Cotta (1926) el fin justifica los medios: el balance arrojó un saldo beneficioso para la humanidad. Los conquistadores

“...concurrieron fatalmente a sembrar gérmenes étnicos en las nuevas razas, donde, con las nuevas avalanchas humanas que trajo la emancipación y el progreso, se moldearon nuevos pueblos y nuevos ideales” (pp. 207).

Poco más de diez años después, las maestras María E. Robredo y María L. Cumora (1938) mantenían el mismo criterio. La lectura “*Los descubridores del siglo XVI*”, recrea un diálogo entre dos alumnas sobre las impresiones que les dejó la clase del profesor de Historia.

¹⁹⁴ Cotta, J. M. (1926) *La abeja de oro*, Buenos Aires, Oceana editores.

“-Lástima que destruyeran todas las obras de la cultura indígena: Las de metal precioso, para fundirlas y convertirlas en lingotes; los templos para probar la falta de poderío de los dioses indios.

-Es verdad. Pero, de cualquier modo, creo que después de las palabras del profesor, admiro más al grupo de descubridores” (pp. 97).

Recordemos que en la conferencia convertida en lectura escolar en 1906, Joaquín V. González dijo que *“el sacrificio (eufemismo con el que se refería a la masacre de la Conquista) fue desgarrador”* pero inevitable. La reiteración de esta idea en libros escolares posteriores nos permite comprobar su arraigo aún cuando los libros y los docentes hubiesen cambiado.

Volviendo a la década de 1920, Héctor P. Blomberg escogió una poesía de Leopoldo Díaz para exponer sobre la conquista.¹⁹⁵ La poesía se titula *“La conquista de México”* en la que Díaz se ocupa de rituales aztecas. El escritor describe un templo donde reina una diosa de *“horrorosa imagen”*, el suelo está sembrado de cráneos y de noche sobrevuelan *“búhos de alas enormes”* y *“vampiros de vuelo sosegado”*. En esa atmósfera macabra los mexicas beben sangre humana. La escena despierta horror hasta entre hombres valientes como Cortés quien decapita la esfinge al tiempo que: *“...el sacerdote que la sangre escancia / A los pies del ícono rueda inerte”* (pp. 97).

Esta lectura nos ofrece varios ángulos de análisis, escogemos dos. En primer lugar, nos detenemos en el poema que muestra la influencia del modernismo literario cuya efervescencia en Argentina tuvo lugar entre 1890 y 1910. Entre los rasgos principales del movimiento –del que participó Leopoldo Díaz– se encuentra la búsqueda de un pasado prehispánico glorioso: incaico, maya, azteca, con lo cual intervendrán *“...en la polémica en torno de la definición de una identidad específicamente*

¹⁹⁵ Consultada la novena edición de *El Surco* de 1926, citada en el Capítulo 2.

nacional y local" (Terán, 2008:161). Esto nos permite entender mejor el tema y las razones de la selección de esta poesía, escogida por un escritor (H. P. Blomberg) que se desenvolvía en el medio cultural y artístico de Buenos Aires, y que era afín a las expresiones poéticas del pensamiento indianista latinoamericano.¹⁹⁶ Respecto de lo indígena, osciló entre la imagen habitual de la crueldad azteca –como vemos en esta lectura-, las explicaciones raciales y evolucionistas de desaparición de las sociedades primitivas, y un indigenismo en el que denunciaba el presente de explotación y desigualdad. Todo ello en tres libros de lectura de su autoría, que exponemos en otros Capítulos de la Tesis.

Respecto de Leopoldo Díaz (1862-1947), la poesía proviene de *Atlántida conquistada* (1906), conjunto de poemas sobre la conquista de América. El Consejo Nacional de Educación alentó el uso de la obra de este poeta en las escuelas en una etapa donde coincidió el auge del modernismo literario con la preocupación por la enseñanza patriótica.¹⁹⁷ En 1908, el entonces presidente de dicho Consejo dispuso la compra de 50 ejemplares del libro citado "*para las bibliotecas de las escuelas superiores más importantes*" de la ciudad de Buenos Aires.¹⁹⁸ Además, en 1909 se publicaron otros poemas del mismo autor en la revista editada por ese organismo escolar, la cual tenía amplia y efectiva circulación en todas las escuelas nacionales del territorio argentino.¹⁹⁹ Estos datos parecen explicar por qué hemos encontrado otras poesías

¹⁹⁶ En dicho Capítulo 2 mencionamos que la Editorial Estrada editó una *Antología. Poetas que cantaron al Indio de América*, con "Introducción, selección y notas de Héctor Pedro Blomberg". Consultada la primera edición de 1950.

¹⁹⁷ La preocupación por la "enseñanza patriótica" entre las autoridades del Consejo Nacional de Educación en vísperas del Centenario de la Revolución de Mayo, fue tratada entre otros por Marengo, 1991:133-146.

¹⁹⁸ Cf. Consejo Nacional de Educación Revista *El Monitor de la Educación Común* (EMEC), Año XXVIII, núm. 428, tomo XVII, agosto 31 de 1908, pp. 1002-1007; EMEC, Año XXVIII, núm. 433, tomo XXVIII, enero 31 de 1909, pp. 502-508.

¹⁹⁹ Ver otros números de la misma revista con poesías y también con artículos de ese autor en <http://www.bnm.me.gov.ar>. Página consultada el 20/2/2015.

del mismo Díaz en el corpus de textos consultados, aún en ediciones y reediciones de años posteriores.

En segundo lugar, profundizamos en la ilustración que encabeza el poema. En el tercio superior de la página una composición de tres imágenes superpuestas ilustra la poesía. En el plano del fondo se representa la serpiente emplumada, el profeta mexica Quetzalcóatl; en los extremos de esa imagen y en un plano sobresaliente dos figuras en clara actitud de enfrentamiento. A la derecha del lector suponemos a Hernán Cortés vestido con armadura y esgrimiendo una espada. A la izquierda un jefe indígena pero su apariencia no es la de un mexica. Más bien se asemeja a un sioux porque sostiene un bastón de mando con cuernos de bisonte, viste una chaqueta de mangas largas con flecos como las de cuero de ciervo que usaban esos indígenas del norte de América, y corona su cabeza con un tocado emplumado que parece hecho con plumas de águila.²⁰⁰ El empleo de imágenes indistintas para retratar a los indígenas es un hecho que se repite en otros libros de lectura. No es una cuestión privativa de estos textos, sino que la circulación de las mismas imágenes para retratar a indígenas de pueblos distintos fue conformando una visión genérica en la que todos los retratados entraban bajo la categoría “indio” negando las diversidades étnicas (Alvarado y Giordano, 2007).

²⁰⁰ Agradecemos la detallada lectura de esta figura a Lecko Audencio Zamora, del pueblo Wichí.



Img. 8 - Blomberg, H. P. (1926) *El Surco. Libro de lectura*, Ángel Estrada y Cía. ed., 9ª ed., pp. 97.

Hay libros escritos por mujeres, docentes, donde no se habla directamente de la conquista pero sí de sus efectos. Es el caso de Rosa Fernández Simonin (1935).²⁰¹ Asimismo, de Lola S. B. de Bourget (1934), feminista, poeta, próxima al socialismo y maestra en una escuela normal de la provincia de Buenos Aires.²⁰² Sus lecturas parecen evidenciar el debilitamiento, en los años 20, de la hermenéutica bajo los

²⁰¹ Fernández Simonin, Rosa (1935) *El niño argentino. Libro de Lectura*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 9a. ed.

²⁰² Bourget, Lola S. B. de (1934) *Panoramas. Texto de lectura para 4to. grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 9a. ed.

patrones del determinismo biológico y racial y la puesta en relieve de razones sociales, culturales y económicas para explicar la situación en la que se encontraban los indígenas (Funes, 2006:137). Estas docentes destacan lo que traducen como tristeza y sufrimiento de los indígenas en Argentina, estados que atribuyen a la desarticulación cultural y religiosa. Lo tratamos en el Capítulo 7, por el interés que tienen las imágenes discursivas y visuales que componen sobre los indígenas.

Nos abocaremos a *Isondú*, libro de lectura de Elina González Acha de Correa Morales, cuyo perfil presentamos brevemente en el Capítulo 2.²⁰³ A nuestro juicio, es un libro paradigmático para interpretar la antedicha incidencia de las preocupaciones acerca de la reformulación de la nación en el temprano siglo XX. Por ejemplo, la puesta en valor del interior del país, de la campaña, sus habitantes, sus viviendas (el rancho humilde y la cabaña del propietario de una hacienda de mediana extensión), sus costumbres, sus actividades, sus valores; y el contraste entre ese ambiente donde transcurre una vida pura, tranquila y sencilla, donde predominan el trabajo, el esfuerzo y los valores espirituales, y el ámbito citadino de ocio, comodidad y superficialidad, donde prevalece el materialismo.²⁰⁴ No es tema de esta tesis profundizar en esos cambios en el libro en cuestión, pero interesa su mención para contextualizar el tratamiento que Elina Acha hace de los indígenas en *Isondú*.

Las lecturas sobre la conquista ofrecen pocos indicios del pensamiento de la autora sobre el tema, es decir, no se manifiesta abiertamente crítica. De todos modos,

²⁰³ En las ediciones consultadas (1916 y 1926) se observa un notorio cuidado puesto en la composición del libro, que incluye un importante número de ilustraciones sobre los distintos temas que se tratan. En 1904 el libro fue distinguido en una exposición internacional en Estados Unidos según figura en la portada de las dos ediciones mencionadas: "*Obra premiada con medalla de plata en la exposición de San Luis (E.U.) en 1904*".

²⁰⁴ Cf. "El rancho", "La cabaña I", "La cabaña II", en *ídem*:8-11, 13-17, 58-61. Acerca del desprecio a los valores utilitarios, pragmáticos y materialistas, que se encuentra en libros como el que estamos analizando y que proviene del movimiento modernista de esos años, ver Terán, 2008:156-161.

en esas lecturas resalta la primacía del interés económico alejado de intenciones religiosas y el contraste de orígenes sociales de quienes llegaron a este continente. Para tratar acerca de la procedencia social, escogió la poesía “Tierras fabulosas” del libro ya citado de Leopoldo Díaz. En la misma, el autor apela a pares opuestos: “...hidalgos y pecheros, el noble y el mendigo arabeloso, soldado obscuro y capitán famoso, vagamundos y frailes y guerreros”, a quienes convoca “sed de renombre y de fortuna...el oro puro que Cipango cría” (pp. 111). La otra lectura consiste en una semblanza de Hernán Cortés de la Condesa Emilia Pardo Bazán, escritora española feminista,²⁰⁵ quien se extiende en la frágil salud de Cortés cuando niño y subraya la mezcla de valor, astucia, ansia de gloria y afán por ir a las Indias “...donde diz que el oro se mide por hanegas y se ven pueblos con casas de tejas de oro y paredes de plata.” (pp. 327-329). Más adelante distinguirá dos aportes culturales durante la colonia en el Río de la Plata:

“I. Los soldados que conquistaron por medio de las armas, y establecieron instituciones civiles de acuerdo con el mandato de las autoridades de la Metrópoli; II. Los misioneros que con paciencia y bondad ejemplares catequizaron las tribus indígenas.” (Correa Morales, 1926:95-96)

Antes de seguir, queremos llamar la atención sobre el título del libro. Según explica la autora, *Isondú* es una palabra del idioma guaraní que quiere decir gusano de luz y que se encuentra en la selva de Misiones. En el prefacio se lee lo siguiente:

*“No sé, dice el doctor Holmberg, que exista nada más hermoso en los límites de la fauna sudamericana. El **Isondú**, nombre que en guaraní significa **gusano de luz**, es,*

²⁰⁵ La condesa Emilia Pardo Bazán (1851-1921), escritora española de posiciones de avanzada en defensa de los derechos de la mujer. Ver su producción en <http://www.cervantesvirtual.com>. Página consultada el 25/3/2015.

a no dudarlo, una verdadera maravilla en el pequeño mundo entomológico.” (s/p. Destacado del original).

La elección del nombre en guaraní marca una diferencia en el panorama de textos escolares de la época. Recordamos que la primera edición de este libro data de 1901, cuando las ideas respecto de la importancia del idioma nacional tenían un indudable predominio en la escuela argentina.²⁰⁶ Suponemos que en esta autora, el hecho de recuperar términos indígenas forma parte del propósito de colaborar en la búsqueda de las genuinas tradiciones de los argentinos.²⁰⁷

La escasa extensión de contenidos sobre la conquista se distingue de la cantidad de lecturas (10) de explícita referencia a las culturas de los pueblos indígenas, además de los retratos de tehuelches (3) y de las referencias en las orientaciones didácticas a pie de página de lecturas que no los tienen como tema central. Estos números corresponden a la edición de 1916. En la edición de 1926, aumentan las ilustraciones (8) y las lecturas (14), y se mantienen los mismos contenidos ya analizados sobre la conquista.

En las dos ediciones se repiten dos lecturas sobre la resistencia calchaquí. En las mismas se resaltan las virtudes de este pueblo que resistió durante mucho tiempo a los conquistadores españoles: “Los indiecitos” y “El patrono del Huaco”.²⁰⁸ Analizamos la primera por la mayor cantidad de datos que ofrece, incluyendo la reproducción de una escultura titulada “Cautiva” (pp. 21) de Lucio Correa Morales,

²⁰⁶ El libro de lectura contiene numerosas palabras o expresiones indígenas. Volvemos a este tema en el Capítulo 7.

²⁰⁷ Al final de cada lectura, Elina Acha incluye temas para trabajar con los escolares. En una de ellas, que trata de una leyenda indígena, sugirió: “*Belleza de las tradiciones. Cómo se conservan. Por qué razón los argentinos tenemos pocas tradiciones. ¿Es fácil conocer las de los indios?*” (*ídem*:276).

²⁰⁸ González Acha de Correa Morales (1926:20-23, 189-192 respectivamente).

su esposo, y miembro del grupo de escultores modernistas de principios de siglo de Argentina, como dijimos antes.

En “Los indiecitos” se narra uno de los episodios de la guerra calchaquí cuando un grupo de 60 niños descendió al campo de lucha al ver que los españoles estaban masacrando a sus mayores. Según el relato, los niños rechazaron ponerse a salvo porque “... se tendrán por cobardes, si teniendo arcos y flechas para el combate no van a ... morir al lado de sus guerreros, que son sus padres, hermanos, amigos...” (pp. 22).

Lucio Correa Morales, autor de esta lectura,²⁰⁹ interpreta que acciones de esa naturaleza muestran los valores y los ideales más importantes de una sociedad, y la educación que transmiten a la infancia. Agrega que, al igual que en tierras lejanas - Esparta y Australia-, también en Argentina hay ejemplos de los cuales es posible derivar sublimes enseñanzas.

“En nuestra tierra heroica tenemos también hermosísimos ejemplos que ofrecer a la historia, y tanto, que, tal vez, ningún pueblo presente uno igual al dado por el batallón de 60 niños calchaquíes en la época de la conquista”. (pp. 20)

En el enunciado transcrito afloran las búsquedas de un pasado en el cual es posible encontrar las raíces de lo argentino. Los “primeros nacionalistas” (Funes, 2006) de los años 10 y 20 rastrearon esas raíces para sustentar una identidad que, según ellos, corría peligro de disgregación frente a las transformaciones devenidas con la inmigración europea. En 1910 Ricardo Rojas había publicado *Blasón de Plata*,²¹⁰ obra en la que postulaba lo indio como parte de la amalgama de la nación.²¹¹ En

²⁰⁹ Su nombre figura en la edición de 1926.

²¹⁰ La primera edición de *Blasón de Plata* fue publicada por el diario *La Nación* en 1910, con reediciones en otras editoriales en 1912 y en 1922. Cf. Funes, 2006:180.

²¹¹ Ricardo Rojas (1882-1957) formó parte de los pensadores nacionalistas que desde principios del siglo XX imaginaron formas de integración de los elementos heterogéneos que

Historia de la literatura argentina este pensador dirá que: “dentro de ese **crisol** esos fundantes han sido: el **indio**, común a todo el continente, y el **español**, creador de la primera estructura europea de las ciudades de América.” (Rojas, 1959 [1917], en Funes, 2006:199. Destacado de Rojas).

Elina González Acha leyó a Ricardo Rojas. Son varias las evidencias, entre las cuales está su sugerencia de leer la *Historia de la literatura argentina* para profundizar en los aportes culturales de los españoles en América (1926:96). También una lectura acerca de los negros y los indígenas en la colonia que es la transcripción literal de un fragmento de *Blasón de Plata* ya nombrado (1926:269-270).

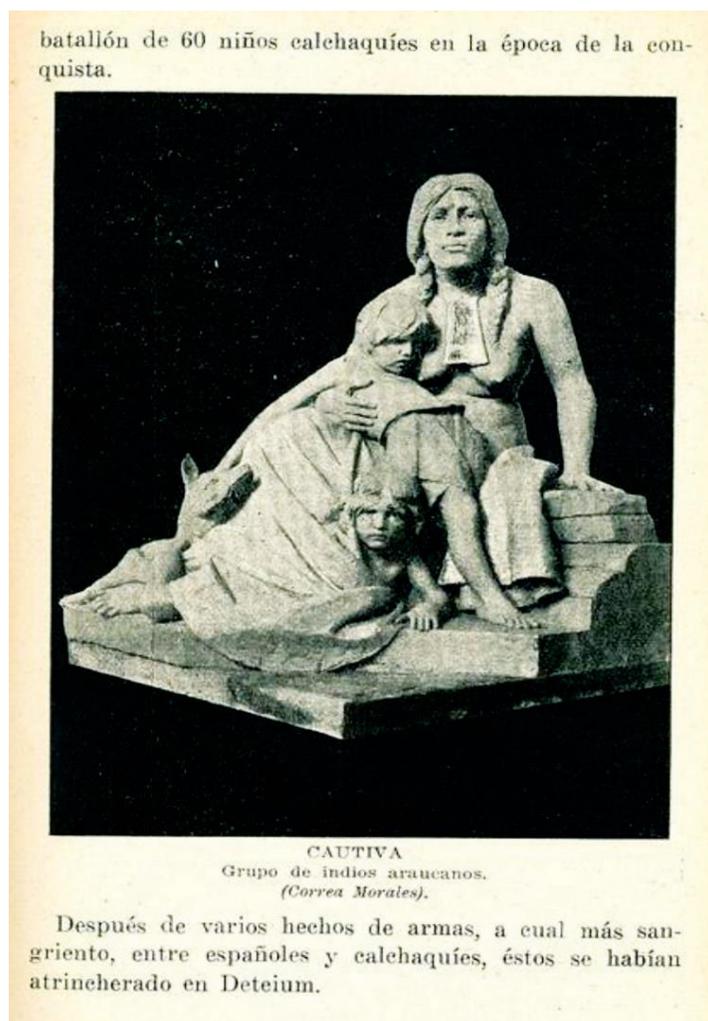
Como adelantamos, intercalada en las carillas de la lectura “Los indiecitos”, se encuentra la imagen de una escultura realizada por Lucio Correa Morales titulada “Cautiva. Grupo de indios araucanos”.²¹² La obra representa un grupo de prisioneros indígenas, mujer y dos niños con un perro a sus pies. La mujer tiene los senos descubiertos, un pectoral adornando su pecho, y un peinado con trenzas. Sentada sobre un montículo de piedras, rodea con el brazo derecho a uno de los niños mientras el otro está semiculto en los pliegues de una tela que envuelve la

componían la población de Argentina. En *Blasón de Plata* (1910), *Historia de la literatura argentina* (1917) y *Eurindia* (1924), propuso una dicotomía que aspiraba a superar la sarmientina. En el primero de esos textos escribió: “Bárbaros, para mí, son los ‘extranjeros’ del latino; y no pueden serlo quienes obraban con el instinto de la patria –así fuera un instinto ciego-. Por eso yo diré en adelante: ‘el Exotismo y el Indianismo’, porque esta síntesis que designa la pugna ó el acuerdo entre lo importado y lo raizal, me explica la lucha del indio con el conquistador por la tierra, del criollo con el realista por la libertad, del federal con el unitario por la constitución –y hasta del nacionalismo con el cosmopolitismo por la autonomía espiritual-. Indianismo y exotismo cifran la totalidad de nuestra historia, incluso la que no se ha realizado todavía.” (Rojas, 1910:164, citado en Quijada, 1994:570)

²¹² Citamos la edición de 1926; la imagen corresponde a la pág. 21. Mientras que en esta edición el epígrafe dice araucanos, en 1916 se lee: “CAUTIVA. Grupo de indios tehuelches” (pp. 21). Adjudicamos esta diferencia a la influencia araucana sobre dichos grupos, entre ellos los tehuelches, en un proceso que se llamó la araucanización de las pampas, razones que podrían explicar la mención indistinta. Ver Martínez Sarasola, 2000; Hernández, 1992, entre otros.

falda y las piernas de la cautiva. Echado, el perro dirige la atención hacia ella, quien ocupa el lugar central de la escena.

La imagen es un recurso importante en el libro de Elina Acha. En este caso tiene el tamaño de una página en 1916 y casi la misma dimensión en 1926. Llama la atención el mensaje que interpretamos que transmite, congruente con la imagen discursiva. El rostro tiene rasgos marcadamente indígenas, pómulos y nariz de base ancha y labios gruesos. El ceño fruncido y la mirada al frente a la par de un torso y un mentón levantados, a nuestro juicio comunican una imagen de sufrimiento pero también de altivez y de dignidad.



Img. 9 - González Acha de Correa Morales, E. (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 21.

Lucio Correa Morales (1852-1923) formó parte del grupo de escultores modernos de la “generación del 80”.²¹³ Esa obra data de 1905 y significó una ruptura en la representación artística en Argentina que hasta el momento mostraba sólo a las prisioneras blancas de los indígenas. Una obra clásica y contrapuesta es “La vuelta del malón” de Ángel Della Valle (1892), un cuadro que alimentó el imaginario de los argentinos con relación a los peligros de las “*hordas indígenas*”. En el lienzo se destaca una cautiva de piel blanca, que contrasta con las pieles oscuras indígenas, y yace desfalleciente en los brazos de uno de sus captores. Éstos escapan a caballo luego de atacar un poblado y una iglesia. La pintura fue reproducida en el libro *Hogar y Patria*, del mismo año de 1916, de la maestra Felisa Latallada.²¹⁴ Estas imágenes contrapuestas en textos escolares del mismo año, de distintas autoras, docentes las dos, pone en evidencia la policromía de discursos en la producción editorial en estudio. Finalmente, los análisis parecen no agotarse porque en la edición de 1926 de *Isondú* convivirán la familia indígena cautiva y la blanca cautiva pintada por Della Valle. Las inferencias que podamos proponer al respecto, corresponden a otras partes de esta Tesis.

- **Un discurso a destiempo**

En el libro de lectura *Bajo nuestro sol* (1930), de Ricardo Ryan, se explica la conquista como la fase inicial de la historia de relaciones entre los países colonizadores y sus colonias.²¹⁵ Las lecturas: “Los pueblos”, “Las colonias”,

²¹³ En los años 80, los llamados “primeros modernos” fueron parte de “...ese tiempo en el que ‘las ‘bellas artes’ fueron discutidas en relación con la política y la economía”, un tiempo en el que hubo quienes sostuvieron ‘su importancia estratégica para el destino de la nación’.” Fueron los comienzos de la conformación de un “campo artístico diferenciado” que tenía como “telón de fondo,...la constitución de todo el campo intelectual en la Argentina, con sus formaciones, sus instituciones, sus profesionales”. (Laera, 2009:482).

²¹⁴ Latallada (1916:34). La misma reproducción se encuentra en López de Nelson, 192?:37. Incluimos esta imagen y profundizamos su análisis en el Capítulo 5 (ver imagen 11).

²¹⁵ Ryan, Ricardo (1930) *Bajo nuestro sol. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores, Buenos Aires, 4a. ed. No encontramos datos que nos informen acerca de este autor,

“Propósitos de los colonizadores”, “Los indios” y “El ideal de independencia” (pp. 101-121) conforman una unidad temática.

El autor sostiene que las naciones están diferenciadas jerárquicamente. Asia y África se encuentran en el escalón inferior, en una situación de minoridad y desamparo.

“Hay naciones grandes, pequeñas, fuertes, débiles, activas, indolentes, progresistas, estancadas, retrógradas, etc.”

“Algunos de estos pueblos son tan inferiores que se encuentran, en medio de la vida civilizada, en una situación idéntica, por lo peligrosa, a la de un niño de cinco o seis años que debiera ganarse el pan y vivir solo, por su propia cuenta, en una ciudad inmensa y populosa” (pp. 101-102).

A continuación, se expone respecto de los derechos legítimos que tienen los países europeos para conquistar estas regiones.

“Reflexionando sobre todas estas diferencias, se llega a comprender la razón que tienen muchos países cuando se consideran con derecho para tomar posesión de ciertas regiones asiáticas y africanas con el fin de imponer a los habitantes de las mismas las costumbres e instituciones europeas” (pp. 107).

Describe con bastante detalle las transformaciones del espacio, y la imposición de las formas capitalistas de explotación económica y de dominio simbólico.

quien también escribió *Primeros pasos: método de lectura para primer grado*, editado por Ángel Estrada en 1934.

En: <http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/exposiciones/familia>.

Página consultada el 13 de julio de 2015.

“Cuando una de esas naciones adelantadas y poderosas conquista una región con propósitos de civilizarla, inicia su tarea construyendo, generalmente, importantes obras... Construye, ..., diques y canales para evitar las inundaciones y aprovechar las aguas de los ríos. Abre caminos carreteros, eleva puentes y establece líneas ferroviarias y telegráficas para facilitar las comunicaciones y el comercio entre los distintos lugares poblados de la región. Funda escuelas, casas de comercio y establecimientos industriales,...” (pp. 107-108).

Argumenta a favor de la apropiación de los recursos naturales y la explotación del trabajo de la población nativa. Los países colonizadores tienen que recuperar la inversión en recursos económicos y personal cualificado, cualificación de la que carecen los nativos.

“Al realizar tales esfuerzos, al imponerse voluntariamente semejantes sacrificios, esos países no han de proceder, ..., movidos por el único afán de beneficiar a un pueblo extraño e inferior. Lejos de ello: ..., busca ante todo, su propio provecho. La nación colonizadora se apodera de todos estos bienes naturales, improductivos hasta entonces, pero que ella sabe aprovechar. ..., emplea para los trabajos más sencillos a los naturales del pueblo conquistado, que, a causa del atraso en que han vivido hasta entonces, tienen muy pocas necesidades. ... De este modo obtienen los colonizadores, por bajísimos precios, grandes cantidades de productos que consumen o venden a otros países” (pp. 113-114).

Finalmente, frente al lamentable estado de atraso de los indígenas de este continente: *“Fue, ..., enorme el servicio que España prestó al mundo al realizar la conquista y la civilización de las tierras americanas” (pp. 119).*

La secuencia termina con *“El ideal de independencia”*. Definida como *“el derecho de exigir un gobierno propio” (pp. 120)*, es el estado de evolución al que pueden

llegar las colonias por dos razones, la influencia de la cultura de los conquistadores y la inmigración extranjera que dará como resultado *“el espíritu de un pueblo nuevo, que nace porque empieza a sentir y pensar de un modo propio, original y distinto”* (pp. 121). La población nativa se diluye, y el componente extranjero (en sus dos vertientes, la conquista y la inmigración) es el que asegura erradicar los males de este suelo.

Interpretamos en este grupo de lecturas la presencia de un discurso extemporáneo que reactualiza en alguna medida la dicotomía sarmientina. Al mismo tiempo, es un discurso que hace caso omiso de las redefiniciones posteriores que tuvieron lugar en el orden más amplio de la política y la cultura argentinas, y en el de los discursos escolares que se analizan. También parece asincrónico con respecto al clima de creciente xenofobia de entreguerras, propio de tendencias nacionalistas emergentes hacia los años 30 en Argentina.²¹⁶

La evangelización

Los autores y las autoras de los libros escolares consultados coinciden en aprobar la tarea misionera. Las lecturas alusivas son numerosas y sus contenidos son similares.

Los relatos sobre los misioneros habilitan las críticas a los conquistadores. Se comparan los métodos de los dos grupos y se desplaza la responsabilidad de la destrucción y el sojuzgamiento de las sociedades indígenas a los segundos. Por ejemplo, en 1902 Rafael Fragueiro escribía lo siguiente:

²¹⁶ Sobre la xenofobia en nacionalismos de entreguerra en Argentina, ver Cucuzza, 2007:45-50.

*“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!”*²¹⁷

Se pondera el modelo misional jesuítico y se lamenta y critica su expulsión. Son habituales descripciones sobre las ruinas de esta orden religiosa, del tenor de las que escribió Elina González Acha (1916):

*“Las ruinas de Santa Ana, de Loreto, más allá de San Ignacio, y luego otras y otras más; en todas ellas, por la grandiosidad de los monumentos derruidos, se ve cuánta era en su tiempo la florecencia de la república jesuítica; pero todo ha pasado: **los misioneros fueron arrancados de aquellas tierras; los pobres indios esclavizados**; en los campos cultivados, en las huertas y en los jardines, creció de nuevo la maraña. Los templos, las escuelas, los hogares, donde el niño indígena, parecía haber sido redimido de la esclavitud por la religión de Jesús, se derrumbaron o fueron cubiertos por la vegetación;...”* (pp. 116-117. El destacado es nuestro).

Las críticas se dirigen siempre a la conquista militar, no a la intervención misionera a la que se valora y se considera necesaria. Los religiosos terciaron en la conquista a través de “dulces” formas de asimilación.²¹⁸ Ellos procuraron sustituir el *modus operandi* de conquistadores y encomenderos, que tenía sus ventajas pero que era económicamente oneroso y humanamente reprobable. Este último es el

²¹⁷ Fragueiro, Rafael (comp.) (1902) *La niña argentina. Serie primera. Cuarenta y tres lecturas instructivas para niñas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Ed, pp. 28.

²¹⁸ Tomamos la noción de “*asimilación dulce*” de los misioneros por contraposición a la conquista violenta de los conquistadores, de Varela y Alvarez-Uría (1991).

planteo que encontramos, por ejemplo, en *La Argentina* (1934) de Florián Oliver, a quien ya presentamos como Inspector de escuelas de Buenos Aires.

“La pacificación de los indios fue un problema de difícil solución. El empleo de la fuerza no era el medio más apropiado; había que emplear muchos recursos y se perdían muchas vidas. Las encomiendas tenían sus ventajas; se obtenía la colaboración del indio en los trabajos, pero no era el procedimiento más plausible, pues, en definitiva, los aborígenes estaban sometidos a la esclavitud sin recibir por sus tareas mayores beneficios. Para obtener esa pacificación se establecieron las misiones religiosas, confiadas a sacerdotes de distintas órdenes:...” (pp. 28).

En estos textos escolares también se dio mucha importancia a Bartolomé de las Casas por sus denuncias y sus enfrentamientos con sectores poderosos.²¹⁹ Es un asunto que se reitera a lo largo del período en estudio. Lo ejemplificamos con la lectura de un libro reeditado en 1894,²²⁰ de Esteban Lamadrid, otro Inspector de escuelas de la ciudad de Buenos Aires entre 1893 y 1903:

“Bartolomé de las Casas, héroe del cristianismo, abrazó el estado eclesiástico y marchó á América, descubierta hacía poco, para trabajar por la salvación y libertad de los indios, que eran tratados por los españoles con inhumanidad. Después de haber dirigido inútiles amonestaciones a aquellos hombres crueles, se resolvió las Casas á volver á Europa para hacer presente á Carlos V las quejas de los oprimidos. Aunque pobre y sin protectores, no temió denunciar como monstruos y tiranos á hombres poderosos por sus riquezas, por su crédito y su poder. La voz de aquel apóstol generoso fué oída, y se suavizó la suerte de los pobres indios. Nombrado Las Casas Obispo de Chiapas, regresó á América. Sin embargo, a pesar de las órdenes de Carlos V, comenzó

²¹⁹ En *El Surco* (1926), Héctor Pedro Blomberg hacía notar que Bartolomé de las Casas mantuvo enfrentamientos hasta con virreyes y “contra el mismo rey de España” (pp. 172-173).

²²⁰ Lamadrid, E. (1894) *Nociones Prácticas de Moral*, ed. correg. y aum., Buenos Aires, Lajouane editores, pp. 109.

de nuevo la persecución contra los indios. Con riesgos de su vida, se dedicó Las Casas a defenderlos y consolarlos, cumpliendo este deber sublime por espacio de cincuenta años con infatigable ardor y caridad evangélica, sin cesar de dar ejemplo de todas las virtudes” (pp. 109).

Queremos llamar la atención sobre el año de reedición de este libro, 1894, porque se escribió a la sombra de las campañas militares al sur y es simultáneo a las campañas militares en el Chaco (1884-1911). Según explicamos en el capítulo siguiente, fueron públicos los vejámenes y masacres que sufrieron los indígenas a manos de las milicias y de civiles. Sin embargo, en estos libros escolares se elude mencionar esos hechos contemporáneos. Al mismo tiempo, se elogia la valentía de De Las Casas y se reprueba *“la destrucción”, “la crueldad”, “la monstruosidad”, “las matanzas”, “las torturas”, “la desolación”* de una conquista europea cómodamente distante.

CAPÍTULO 5. LA OCUPACIÓN DE LOS TERRITORIOS INDÍGENAS EN EL ACTUAL TERRITORIO ARGENTINO

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera exponemos la historia de relaciones entre sociedades indígenas y no indígenas, en lo atinente a la disputa y la ocupación de la Pampa, la Patagonia y el Chaco.²²¹ En la segunda parte, examinamos la narrativa en los libros de lectura.

Es un capítulo considerablemente más extenso que los anteriores y que pone de manifiesto lo que expusimos antes, es decir, el peso que tuvo el tema en la narrativa escolar.

Contexto histórico

“Dios nos ha hecho nacer en los campos y éstos son nuestros; los blancos nacieron del otro lado, y vinieron después aquí, a robarnos los animales y a buscar plata en las montañas. Esto dijeron nuestros padres y nos recomendaron que nunca olvidáramos que los ladrones son los cristianos, y no sus hijos...”

“Es cierto que prometimos no robar y ser amigos, pero con la condición de que fuéramos hermanos... Pero ya es tiempo que cesen de burlarse de nosotros, todas sus promesas son mentiras. Los huesos de nuestros amigos, de nuestros capitanes asesinados por los Huinca²²², blanquean en el camino a Choele-Choel y piden venganza, y no los enterramos porque debemos siempre tenerlos presente para no olvidar la falsía de los soldados”
(Valentín Saygüequé, 1876 circa, citado por Francisco P. Moreno, 1936) ²²³

²²¹ Nos extendemos en la historia relativa a la frontera pampeano-patagónica o frontera sur, mientras que las referencias respecto del Chaco son más reducidas. Esta disparidad se debe a la profusión de contenidos en los libros escolares referidos a la frontera sur en detrimento de la extensión dedicada al Chaco (ver Capítulo 2), lo cual haría ocioso un desarrollo equivalente.

²²² *“Huinka, del verbo en mapudungum huink'lf: robar. Así se designaba y se continúa identificando despectivamente al 'blanco', o no-indígena, dentro de la sociedad mapuche...”* (Hernández, 1992:228. Destacado del original).

²²³ Tomado de Hernández (1992:220, 241-242).

- **Disputas por las tierras y el ganado en la frontera sur**

Respecto de la frontera pampeano-patagónica,²²⁴ partimos de la Colonia para seguir el hilo del conflicto secular que alcanzó su punto cúlmine en el último tercio del 1800. Consideramos que insertar ese final de siglo en la larga duración permite una comprensión más acabada del contexto histórico que nos ocupa.

La literatura especializada pone de manifiesto la complejidad de las relaciones entre las sociedades indígenas y las sociedades colonial y criolla, en el actual espacio geográfico nacional. También describe el funcionamiento y la estructura de las sociedades indígenas de la Pampa, la Patagonia y el Chaco que mantuvieron su autonomía y el control del territorio que habitaron desde la época de la conquista hasta finales del siglo XIX y principios del XX.²²⁵

Los dominios indígenas eran muy extensos; hacia la mitad del siglo XIX representaban alrededor del cincuenta por ciento del actual territorio argentino. Entre esos territorios indígenas y los habitados por las sociedades colonial y criolla se extendían las “fronteras interiores”. Una de ellas separaba a la Pampa y la

²²⁴ Mayo (2000) aclara la definición de frontera -que toma de Frederick Turner- como “*un área de tierras libres (abiertas a la apropiación de la sociedad hispanocriolla) que corría por el borde extremo del asentamiento sin excluir por el territorio indio próximo. Era la zona de contacto entre indios y ‘blancos’.*” (pp. 12) Los procesos que se sintetizan en este capítulo incorporan una definición espacial más amplia. Para la frontera sur cubren el territorio que comprende desde esa área de frontera hasta el extremo sur de la Argentina.

²²⁵ Es necesario distinguir a los indígenas que no estaban sujetos a las autoridades coloniales y luego criollas, de los indígenas integrados tempranamente a la colonización española quienes habitaban un área situada al noroeste que abarcaba parte de las actuales provincias de Salta, Jujuy y Tucumán. También de los pueblos que habitaban al sur y al este de esa región y que ofrecieron tenaz resistencia a los españoles, los que al final del período colonial quedaron sujetos a la sociedad mayoritaria en diversos grados de integración (Hernández, 1992; Quijada, 2000a).

Patagonia de Buenos Aires, sus alrededores y el resto de territorios del norte; la otra en el noreste, aislaba a la región del Chaco.

Lo que se encontraba más allá de esas fronteras era “el desierto”, esto es, los territorios autónomos antedichos. Pero, como nos dice Pablo Wright (1998), desierto es un lexema

“...clave para comprender la percepción de los argentinos de origen europeo de un Otro molesto y amenazante desde la llegada de los primeros españoles al Río de la Plata en el siglo XVI... La gente que habitaba en él vivía en una suerte de vacío de clandestinidad cultural que hacía peligrar los proyectos de control territorial” (pp. 36-37).

El mismo Wright explica que el término “...se transformó en parte del bagaje terminológico de la cultura criolla para lidiar con la Indianidad; para nombrar una entidad casi inmensurable y desconocida” (pp. 38).²²⁶ Sin embargo, la representación de vacío se irá modificando en la segunda mitad del siglo XIX entre los miembros de las élites dominantes.

A su vez, la frontera se asumía como una línea divisoria “casi física”, nos dice Quijada (2000a:60). Era el área de contactos entre los dominios de las dos sociedades, la indígena y la ‘blanca’; un área sin límites ni extensiones estables que se movía en función de las posibilidades de ejercicio efectivo de ocupación de una u otra de las partes en contienda (Levaggi, 2000). La frontera

²²⁶ La palabra desierto comenzó a ser utilizada en el siglo XVIII en cartas de religiosos, primero como adjetivo, “tierra desierta”, y luego adquirió un carácter sustantivo, “el desierto”. Cf. Castellán, 1980, citado en Wright, 1998:37.

“...limitó el territorio que dominaban real y efectivamente las autoridades españolas, primero, y argentinas, después, y lo separó del que continuaron ocupando las naciones aborígenes libres, ajenas a los repartos de tierra hechos entre sí por las monarquías europeas y las repúblicas hispanoamericanas” (pp. 18).

En la colonia y en la etapa criolla, la disponibilidad de ganado²²⁷ de la pampa húmeda²²⁸ fue crucial para la economía de las sociedades indígenas y no indígenas; las primeras para comercialarlo en el mercado chileno, las segundas para el abastecimiento interno y la exportación de carnes y de cueros al mercado británico sobre todo, y en ambos casos por los múltiples usos en la vida cotidiana.²²⁹ Circuitos simétricos y antagónicos, a medida que el ganado escaseaba y los conflictos se agudizaron el circuito indígena se definirá como bárbaro e ilegal (“*roban y venden*”)²³⁰ al tiempo que, desde los últimos decenios de la colonia, el *comercio libre* del blanco será el comercio legítimo (Viñas, 2013:82-83).

²²⁷ Entre 1580 y fines del siglo XVII, el área del Río de La Plata era un extenso territorio donde proliferaba el ganado salvaje, caballar y vacuno, que se había reproducido ilimitadamente a partir de las primeras cabezas que trajeron los españoles. Los indígenas aprendieron el uso del caballo, el consumo de carne vacuna y se dedicaron a la comercialización. Ellos y los españoles y criollos ejercieron la caza indiscriminada de estos animales, lo que llevó a su disminución y extinción. La última caza importante de ganado cimarrón se habría registrado en 1718 (Coni, 1979:24, en Barba, 2007).

²²⁸ Zonas fértiles de las actuales provincias de Buenos Aires, sur de Santa Fe y de Córdoba, que se transformaron en el epicentro de la vida económica de indígenas y de blancos (Viñas, 2013:81).

²²⁹ Durante el siglo XVIII, las regiones ganaderas más importantes eran la Banda Oriental y la Mesopotamia argentina. La ganadería bonaerense se limitaba a abastecer a la ciudad y a la campaña; lentamente y a fines de ese siglo comenzará a adquirir importancia la actividad de exportación (Barba, 2007).

²³⁰ “...‘*Roban y venden*’, se lee en *Malaspina y Jorge Juan*; y en los virreyes *Olaguer Feliú y Sobremonte*: ‘*Roban de los campos españoles y comercian de manera ilegítima*’.” (citados en Viñas, 2013:83).

La organización paulatina del régimen de tenencia de tierras, los sistemas de estancias²³¹ para la domesticación y cría del ganado cuya disponibilidad en estado salvaje había desaparecido prácticamente, y la definición de una jurisprudencia que legalizaría el control de la tierra y del ganado ubicarán a los indígenas por fuera del sistema; carentes “*de la legalidad escrita*”, en “*un extenso escenario de clandestinidad*”, en términos de Viñas (pp. 92).

Durante el Virreinato, la militarización de la frontera consistente en el levantamiento de una línea de fortines,²³² la organización de milicias y las expediciones punitivas, fue la estrategia de las posiciones hispanocriollas para defenderse y para lograr correr la línea divisoria a su favor. A fines de la época colonial, la situación en la frontera era inestable y la ampliación del área ocupada por españoles y criollos fue escasa (Hernández, 1992; Martínez Sarasola, 2000; Duart, 2000; Barba, 2007).

Con el advenimiento de los movimientos independentistas, de 1810 a 1813 se sucedieron proclamas y decretos que sostuvieron la igualdad ante la ley y la emancipación de tributos y relaciones serviles que sufrieron los indígenas en el Virreinato. Pero este cuerpo de normas estaba dirigido sobre todo a los grupos indígenas asimilados o sometidos, por ejemplo, los localizados en el noroeste del territorio. Como nos dice Martínez Sarasola (2000)

“Los rebeldes tehuelches, araucanos, guaikurúes o charrúas no encajaban en los planes de los jefes revolucionarios que como Moreno, Chiclana, Monteagudo,

²³¹ “*estancieros...alude, principalmente, al proceso de ‘estar ahí, en la tierra’ de manera permanente y escriturada.*” (Viñas, 2013:81). Destacado en el original. Para 1774 el desarrollo de las estancias bonaerenses todavía era incipiente (Barba, 2007).

²³² El primer fortín se levantó en 1739 en Arrecifes, actual territorio de la provincia de Buenos Aires, desde donde las primeras milicias rurales voluntarias que lo guarnecían debieron hacer frente a múltiples malones. Durante el siguiente siglo y medio la frontera sur se cubrió de una línea de fortines (Walther, 1973 citado en Hernández, 1992:223).

Belgrano o Castelli estaban más volcados a la unidad con la población indígena. Las fronteras con Chaco, Pampa y Patagonia seguirían inestables y peligrosas” (pp.160).

Los grupos indígenas de la Pampa y la Patagonia intervinieron activamente en la política y las guerras independentistas.²³³ Participaron asimismo de las guerras civiles que tuvieron lugar entre 1820 y 1862.²³⁴ Sin embargo, el conflicto central al que aludimos se mantuvo en paralelo a estos procesos. Barba (2007) da cuenta detallada de los avances y retrocesos de las fronteras interiores, de la reiteración de

²³³ En los primeros años de la independencia, uno de los hechos que se menciona es la firma de los caciques Quintelén, Vitoriano, Epugner, Errepuento, Tutuñamqüm y Vitoriano, entre otros, en el Petitorio del 25 de mayo de 1810, donde se reclamaba la creación de la Primera Junta de Gobierno y se presentaban los nombres de quienes la conformarían. Entre las milicias voluntarias que se organizaron para las invasiones inglesas se contaban los cuerpos de Indios, Morenos y Pardos. En su campaña hacia Chile y el Alto Perú, el General José de San Martín parlamentó con los pehuenches que vivían a ambos lados de la cordillera de los Andes de modo de obtener su autorización para cruzarlo y su apoyo en caballos, vituallas, etcétera. Un pampa-mapuche fue el guía por el Paso de Los Patos y Uspallata durante el cruce. Asimismo mapuches integraron los ejércitos que lucharon contra los ejércitos españoles en batallas decisivas como las de Chacabuco y Maipú. Los ejércitos del norte como los del noreste del territorio argentino, comandados por Manuel Belgrano y por Martín Miguel de Guemes también estuvieron conformados por kolla y por parcialidades guaraní. Guaraníes, charrúas y afrodescendientes eran la base de las milicias de José Gervasio de Artigas (1764-1850). Se destaca la participación de los indígenas en las milicias artiguistas y la figura de Andrés Guacurarí o Comandante Andresito (1778-1822?), de origen guaraní, quien fuera designado por Artigas como Comandante General de las Misiones. Tuvo a su cargo las fuerzas guaraníes, un papel de relieve en la lucha contra los portugueses y el dominio, entre 1815 y 1819, de una extensa región del norte de Argentina, anterior parte del asiento de las Misiones Jesuíticas (Hernández, 1992; Martínez Sarasola, 2000; Magrassi, 2005).

²³⁴ La historiografía da cuenta de que las posiciones de estos pueblos no fueron monolíticas en ninguna de las dos etapas, en las que hubo adhesiones a uno u otro contendiente. A su adhesión a favor de la independencia de España, podemos agregar que pampas, mapuches y ranqueles fueron contactados por los realistas y lucharon a su favor. Según se conoce, en ocasiones el llamado provino de los misioneros que se introducían en sus tolдерías para intentar evangelizarlos. Los estudios también exponen sus alianzas con los ‘blancos’ para pelear contra otros pueblos indígenas y defender la frontera. Las diferencias internas, los distintos modos de posicionarse frente al oponente, la sociedad “blanca”, y de interpretar el futuro de sus pueblos, así como las divisiones que lograba generar el mismo oponente, explicarían la diversidad de estrategias y comportamientos entre mapuches, ranqueles, tehuelches y otros.

ciclos de ataques mutuos, instalación de fortines, tratados de paz y fijación de límites. Destaca la campaña de Juan Manuel de Rosas²³⁵ de 1833, aprobada por la Legislatura porteña. Esta campaña infligió derrotas importantes a los indígenas. Una idea de la magnitud de los enfrentamientos la da el número de 3.200 muertos entre los indígenas y 1.200 prisioneros, el rescate de 1.000 cautivos, la extensión de la frontera hasta Bahía Blanca y Carmen de Patagones y la incorporación de 2.900 leguas cuadradas, cuya ocupación efectiva fue de todos modos precaria. Juan Manuel de Rosas emitió órdenes de exterminio como la siguiente:

“Si alguno es de una importancia tal, que merezca que yo hable con él, mándenmelo; pero si no, lo que debe hacer usted, luego que enteramente no lo necesite para tomarle declaración, es dejar atrás una guardia y luego que ya no haya nadie en el campamento, se los echa a los indios al monte y allí se los fusila... Por eso mismo no conviene que, al avanzar una toldería, traigan muchos prisioneros; con dos o cuatro es bastante; y si más se agarran, éstos, allí en caliente no más se matan a la vista de todo el que esté presente, pues que entonces, en caliente, nada hay que extrañar y es lo que corresponde” (Zigón, 1986:78, citado en Hernández, 1992: 214).

A la par de estos enfrentamientos, Juan Manuel de Rosas mantuvo relaciones diplomáticas y alianzas con jefes indígenas.²³⁶ Se logró una paz relativa con parcialidades del sudoeste de Buenos Aires y el sur de Río Negro, pampas, voroganos, tehuelches. Sin embargo, los choques no cesaron. Por ejemplo, en 1837 grupos provenientes de Chile y Neuquén atacaron un punto importante del límite

²³⁵ Juan Manuel de Rosas (1793-1877) fue gobernador de Buenos Aires y uno de los principales hombres fuertes de la Confederación del Río de La Plata, en dos períodos, 1829-1832; 1835-1852.

²³⁶ El citado Levaggi, entiende por relaciones diplomáticas los vínculos interétnicos pacíficos en el ámbito estatal. Estaban encaminadas a resolver los ciclos de enfrentamientos armados y lograr acuerdos entre las partes, que permitieran períodos de paz. Se expresaron en tratados, capitulaciones o convenios verbales o escritos. Se celebraron entre indígenas de Pampa, Patagonia y Chaco y representantes de la Corona, desde el siglo XVI. Los gobiernos criollos mantuvieron la misma práctica (Levaggi, 2000; Briones y Carrasco, 2000).

de la frontera y obtuvieron casi 100.000 cabezas de ganado. Ataques de este tenor recibían el nombre de malones.²³⁷

En cuanto a las sociedades indígenas, desde el siglo XVII en la Pampa se estaba produciendo un proceso de sustitución de las culturas pampeanas antiguas por la araucana o mapuche, debido a la migración de esos pueblos desde la margen occidental de la cordillera de los Andes. Esa migración se profundizó en la primera mitad del siglo XIX motivada, entre otras razones, por “*la riqueza ganadera de las pampas argentinas*” (Quijada, 2000a:62); desde la década de 1860, por la conquista militar chilena de la Araucanía.²³⁸

Según Quijada (2000a), a mediados de 1800 la región había llegado a un alto grado de homogeneización cultural y lingüística debido al proceso de “araucanización”. Los indígenas estaban organizados en extensas unidades políticas, los cacicazgos, y ejercían el control de distintas zonas.²³⁹ Entre los

²³⁷ Malón o maloca es un término araucano, que alude a las tácticas defensivas de los indígenas ante la necesidad de mantener su modo de existencia (Tamagno, 2001:115), o responder a operaciones represivas de las tropas coloniales o criollas (Quijada, 2000a). Esta última investigadora atribuye estas tácticas originariamente a las etnias araucanas. Eran ataques sorpresivos a las estancias, por medio de los cuales se obtenían ganado y hombres y mujeres cautivos (*idem*:63). En su libro, Quijada cita a Solís (1991) quien sostiene que los malones se consolidaron en la segunda mitad del siglo XVIII, “*convirtiendo al guerrero indígena en un formidable rival económico del hacendado hispano-criollo*”. (*idem*:64).

²³⁸ El avance definitivo del Estado chileno en la región de la Araucanía tuvo lugar entre 1869 y 1881 (Quijada, 2000a).

²³⁹ Debemos resaltar que la complejidad de las redes políticas, de negocios y culturales, entre los grupos étnicos, así como la diplomacia y todas las estrategias seguidas con los “blancos” excede nuestros marcos de estudio y, por supuesto, los alcances de esta tesis. Lo que venimos sintetizando da cuenta muy parcialmente de aquella realidad y en los últimos años se publican investigaciones a las que es posible recurrir para una idea más ajustada. Del conjunto de importantes trabajos mencionamos: Pavez Ojeda (2008) quien se ocupó de la escritura epistolar mapuche en el siglo XIX y, dentro de ella, del Archivo de Juan Kallfükura; Vezub (2009) quien estudió la historia de la “Gobernación Indígena de las Manzanas” de Valentín Saygüequé; Mandrini (2008) quien ofrece un panorama sintético de las Pampa y la Patagonia. Sumamos los trabajos pioneros de Hernández (1992) y Martínez Sarasola (2000) primera edición de 1992, frecuentemente citados.

cacicazgos nombramos el de Juan Kallfükura,²⁴⁰ del tronco mapuche,²⁴¹ quien articuló a mapuches, tehuelches, manzaneros, voroganos y huilliches. Estos controlaban un territorio vasto y económicamente estratégico como la región del Neuquén, la “Gobernación Indígena de las Manzanas”, liderada por Valentín Saygüequé, cuyo centro estaba en la confluencia de dos ríos, el Limay y el Neuquén.²⁴² Estas menciones son una muestra del control de caminos, pastizales, aguadas, y otras riquezas de la tierra, de dominio indígena. Entre los no indígenas, el desconocimiento del territorio en disputa y de lo que ofrecía para el modo de explotación capitalista, era una desventaja que se subsanaría recién con las conquistas militares que habilitaron las exploraciones sistemáticas (Viñas, 2013; Hernández, 1992; y otros).

El nombrado Juan Kallfükura es uno de los ejemplos más evidentes de las complejas relaciones políticas, militares, culturales y económicas entre las dos sociedades, indígena y criolla. Fundador de la Confederación de las Salinas Grandes,²⁴³ que encabezó durante más de cuarenta años hasta su muerte en 1873, al igual que otros líderes como Saygüequé alternó acciones pacíficas con agresivas para obligar a sus contendientes a negociar (Bechis, 2006). Esa fue la estrategia de Kallfükura con Juan Manuel de Rosas, Justo José de Urquiza,²⁴⁴ Bartolomé Mitre y jefes militares y altos funcionarios de la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-

²⁴⁰ Para los nombres indígenas seguimos la grafía de obras de historiadores o antropólogos, si bien no hay uniformidad entre ellos.

²⁴¹ El longko (jefe en mapuche) Juan Kallfükura (1790 c - 1873) “Pertenece probablemente al linaje huilliche, que junto con picunches, mapuches *strictu sensu* y ‘pehuenches araucanizados’ integraban el gran tronco mapuche que constituyó la base de la población indígena de los ‘salineros’ en el centro de la pampa.” (Martínez Sarasola, 2012:99).

²⁴² La Confederación gobernada por Valentín Saygüequé (c 1818-1903) agrupaba alrededor de 60.000 mapuches, tehuelches, huilliches y otros. La zona se encuentra al sur de la provincia de Neuquén, cercana a la cordillera de los Andes. El lago Nahuel Huapi era parte de sus dominios (Hernández, 1992).

²⁴³ Zona de importante y codiciado reservorio de sal, se encontraba a una distancia aproximada de 500 kilómetros de la entonces ‘aldea’ de Buenos Aires.

²⁴⁴ Justo José de Urquiza (1801-1870), Presidente de la Confederación Argentina entre 1854 y 1860.

1874).²⁴⁵ Desde la década de 1830 sostuvo “...el triángulo clave de la resistencia indígena en las llanuras de Pampa y Patagonia, conformado por Salinas Grandes, Carhué y Choele Choel” (Martínez Sarasola, 2012:102).²⁴⁶ A su muerte, su hijo Manuel Namunkura asumió el liderazgo hasta caer prisionero en la campaña comandada por el general Roca.

La literatura especializada se ocupa de precisar que no es correcto reducir las interacciones fronterizas a una cuestión militar. Se estudian los intercambios comerciales,²⁴⁷ los trasvasamientos culturales, la convivencia entre “blancos” e indígenas, las alianzas entre autoridades indígenas y criollas (Hernández, 1992; Martínez Sarasola, 2000; Quijada, 2000a; Rato, 2007, Mandrini, 2008 y otros). Al mismo tiempo, antropólogos e historiadores dan cuenta del mundo mestizo de la frontera, que se comienza a conocer por medio de los debates de la élite dominante desde mediados del siglo XIX. Dice Gabriela Nacach (2006), por ejemplo, que esta élite

“...va dejando de lado la idea de desierto en tanto vacío de civilización o vacío de orden, y va dando a conocer el sorprendente mundo mestizo de la frontera, que contiene en sí mismo una lógica propia y un orden a desentrañar sino desconocido,

²⁴⁵ Adviértase que Bartolomé Mitre y Justo José de Urquiza encabezaban las facciones enfrentadas en las guerras civiles luego de la caída de Juan Manuel de Rosas (el poder centralista de Buenos Aires y la Confederación respectivamente); el longko (jefe indígena en mapudungum) Kallfükura negociaba o se enfrentaba con cada uno según los movimientos que considerara estratégicos.

²⁴⁶ Juan Kallfükurá tuvo a su mando cerca de trece mil hombres: los ranquel comandados por Yanquetruz, Payné, Paguitruz y Epumer sucesivamente; los tehuelche gobernados por el cacique Casimiro; los pampa a cuyo mando estaban Juan Manuel Cachul y Juan Katrüel; los vorogano de Coliqueo y otros (Hernández, 1992).

²⁴⁷ Investigaciones recientes muestran la importancia de los indígenas en la vida económica de la sociedad post-colonial, especialmente en los primeros tiempos. Se cifraba sobre todo en el intercambio de ganado vacuno, caballos, cueros y sal por tabaco, yerba mate, riendas de montar, aguardiente, hierro manufacturado, cuchillos, espejos, cintas negras y espuelas de hierro (Hernández, 1992:210).

ocultado, invisibilizado por los centros de poder, en post de la política de conquista ya preparada formal y discursivamente desde la Ley 215 del año 1867.” (ídem:1)

Asimismo, Pavez (2008) y Vezub (2009) advierten acerca de una cuestión crucial que emerge de la correspondencia mantenida entre jefes militares y jefes indígenas como el nombrado Saygüequé. Estos investigadores señalan las alternativas políticas distintas del exterminio y los proyectos inclusivos de nación que parecen leerse en ese intercambio epistolar.²⁴⁸ Esa correspondencia se mantuvo encubierta, por lo que razonan acerca de la utilidad de ocultar los archivos a favor de la oclusión de proyectos nacionales diversos y de la imposición de “una ‘voluntad única’ (de etnia, nación, raza, pueblo, tribu o Estado)” (Pavez, 2008:20).²⁴⁹ Una reflexión similar puede aplicarse a la utilidad de los libros escolares para lograr esta oclusión, sobre todo cuando quienes participan en la factura de los libros –por ser autores o porque sus escritos se transforman en lecturas escolares sobre el tema– son ellos mismos actores relacionados con la conquista y responsables del ocultamiento de los hechos. Lo mostramos en la segunda parte del capítulo.

²⁴⁸ Las diferencias de perspectiva en el tratamiento de la diversidad indígena no son sólo de ese período, sino que se asientan en una tradición intelectual que remite durante la etapa criolla a Artigas y se discute ampliamente en época de Juan Manuel de Rosas (Shumway, 1995). Quijada (2002b) estudia esta cuestión entre las élites intelectuales del Río de la Plata en los siglos XVIII y XIX.

²⁴⁹ Sobre la base de los archivos que guardan correspondencia mantenida entre los mandos indígenas y los gobiernos porteños, obispos y otros, entre 1861 y 1873, la historiografía y la antropología reciente profundizan en la complejidad de las relaciones políticas entre dichos gobiernos y Juan Kallfükura (Pavez Ojeda, 2008:11); y los mismos gobiernos y Valentín Saygüequé, de la Gobernación de las Manzanas, entre 1860 y 1881 (Vezub, 2009). Asimismo, en orden a ahondar en la complejidad de esta historia de relaciones entre pueblos indígenas y Estado entre 1852 y 1880, recomendamos el trabajo de Martha Bechis (2006) quien formuló hipótesis sobre lo que denominó “*asimilaciones antagónicas*” de líderes como Valentín Saygüequé. Bechis interpretó de ese modo el esfuerzo de este jefe indígena de crear una conciencia de unidad, una nacionalidad indígena, conservar su territorio, y a partir de ello pensar la viabilidad de anexarse como sub-unidad al Estado-nación frente a la amenaza cierta de exterminio que comenzarán a vivir en esas décadas.

Durante su presidencia, Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) fortaleció las unidades militares, aseguró las fronteras en puntos estratégicos y los conflictos armados cobraron intensidad. Lo sucedió Nicolás Avellaneda (1874-1880) cuyo primer Ministro de Guerra, Adolfo Alsina²⁵⁰ proyectó un foso de la longitud de la frontera y paralelo a la misma que impidiese a los indígenas llegar a poblaciones y estancias y aprovisionarse de ganado y de víveres.²⁵¹ Al mismo tiempo que se cavaba “la zanja de Alsina” como se la conoció, el gobierno nacional continuaba con el corrimiento paulatino de la frontera (Martínez Sarasola, 2000).

Los jefes indígenas tehuelche, ranquel y mapuche reaccionaron frente a la amenaza cierta de invasión de sus territorios. Martínez Sarasola (2012) publicó numerosa correspondencia de jefes indígenas dirigida a las autoridades políticas y militares en la que protestan y proponen tratados de paz,²⁵² entre ellas una firmada en 1875 por Manuel Namunkura -hijo de Juan Kallfükura- y más de un centenar de caciques integrantes de la Confederación de las Salinas Grandes, además del cacique principal mapuche Vicente Catrunao Pissen (o Pincén).²⁵³

El gobierno nacional continuó su política de avance sobre los dominios indígenas, de manera que entre 1873 y 1877 los conflictos se agudizaron,

²⁵⁰ Adolfo Alsina (1875-1877) falleció en el ejercicio de ese ministerio, y lo sucedió el citado Julio A. Roca.

²⁵¹ “El proyecto aspiraba a cubrir un total de 730 kilómetros entre Bahía Blanca y el sur de Córdoba; pero sólo se alcanzaron a construir unos 374 km. entre Carhué y la laguna del Monte.” (Martínez Sarasola, 2000:270)

²⁵² Este antropólogo da a conocer correspondencia de similar tenor escrita por los indígenas desde 1780 (Martínez Sarasola, 2012). Levaggi (2000) compila convenios y tratados celebrados desde el siglo XVI, y Briones y Carrasco (2000) entre 1742 y 1878.

²⁵³ “art. 1º. El Cacique Gral. Don Manuel Namuncurá por su posición pide que la línea (sic) de fortines que se halla en su punto que permanece no sea movida más afuera por ser lindera con los campos heredados de su posición... art. 6º. El Cacique Gral. Don Manuel Namuncurá pide que el Superior Gobierno Nacional cumpla las condiciones establecidas en este tratado y no se tenga origen (sic) de hacer invasiones grandes como las dos invasiones grandes últimamente hechas...” (citado en Martínez Sarasola, 2012:164-166).

sucedíéndose ofensivas indígenas²⁵⁴ y contraofensivas militares. Los mapuche Albarito Rewmay, Bernardo y Manuel Namunkura,²⁵⁵ Manuel Grande, Cipriano Katrüel y Vicente Catrunao Pissen, y el rankülche Manuel Baigorria, entre los jefes de mayor rango, lideraron importantes ataques a estancias y poblados de la campaña bonaerense por medio de los cuales se hacían de ganado y otros bienes y apresaban cautivos y cautivas. Sin embargo, el ejército al mando de Alsina logró debilitar la resistencia, bloquear sus rutas comerciales y ocupar las zonas de pastoreo. Se incorporaron 2.000 leguas, se establecieron nuevos pueblos y fortines y se incrementaron las estancias y la actividad ganadera en manos de particulares (Hernández, 1992). En esos combates los indígenas se fueron debilitando; algunos optaron por rendirse frente al hambre, las muertes, el agotamiento de sus comunidades y las persecuciones -por ejemplo, en 1877 se entregaron tres jefes mapuche entre ellos Katrüel y sus “indios de pelea”.

Este debilitamiento facilitó la *estrategia ofensiva* que ideó Julio A. Roca,²⁵⁶ opuesta a la *estrategia defensiva*. En referencia a estas dos modalidades y a los desacuerdos que tenían al respecto los grupos dominantes de la sociedad criolla, Andermann (2000) expresa que:

²⁵⁴ “La angustia de los pueblos del desierto crecía en la medida en que ellos vislumbraban a un Ejército Argentino preparando la conquista definitiva de sus tierras. De hecho los caciques estaban bastante bien informados por relaciones personales, por comerciantes y publicaciones de la prensa, o simplemente por conjeturas o bien por un agudo instinto de intuición del futuro. Por eso se mantenían en estado de alerta y se aferraban a toda gestión pacificadora que les reportaría alguna ventaja. La correspondencia que mantuvieron con los jefes militares y aún con el Arzobispo de Buenos Aires, demuestra que su voluntad era mantener la paz pero frente a la agresión se unieron para enfrentar la guerra.” (P. Meinrado Hux, 1992, citado en Martínez Sarasola, 2012:7).

²⁵⁵ Los tres primeros eran hijos de Juan Kallfükura y formaron un triunvirato que lo sucedió en el mando tras su fallecimiento en 1873 (Martínez Sarasola, 2000:267).

²⁵⁶ El general Julio Argentino Roca (1843-1914) pertenecía al “entramado de oligarquías provincianas, que se irían articulando en el Partido Autonomista Nacional (y) representaba el punto de flexión de una estrecha alianza con el Ejército” (Viñas, 2013:17-18). Había participado en confrontaciones anteriores ligadas con el poder centralizador de Buenos Aires, entre las principales la guerra de la Triple Alianza (de Argentina, Brasil y Uruguay contra Paraguay, 1865-1870) donde ascendió a Comandante; y batallas contra rebeliones de caudillos federales dentro del país.

“En este debate se enfrentaban los partidarios de la guerra ofensiva contra los indios y aquellos de la guerra defensiva, esto es, de su asimilación gradual a la ‘vida civilizada’. Esta última postura prevalecía hasta principios de 1870... Pero es en la década siguiente que el tema cobra mayor vigencia dado el mayor interés del sector ganadero en la extensión de sus pastos hacia tierras indígenas...El presidente Avellaneda afirmaba en 1875: ‘la cuestión fronteras es la primera cuestión de todas... Es el principio y el fin, el alfa y el omega...Suprimir los indios y las fronteras no implica en otros términos sino poblar el desierto’...Difícil imaginar un eufemismo más perverso: exterminar es poblar, matar es engendrar.” (citado en Nacach, 2006:2)

El plan de Roca fue concebido como *“la solución final”*. Consistió en introducirse *“Tierra Adentro”*,²⁵⁷ perseguir a los jefes, matar o detener a *“los indios de pelea”*, invadir las tolderías y tomar prisionera a *“la chusma”* -niños, niñas, mujeres y ancianos. Entre 1878 y principios de 1879, *“...Roca dispone una ofensiva preliminar con pequeños contingentes de rápido desplazamiento, a fin de ir desgastando a los indígenas mientras prepara la expedición final.”* (Martínez Sarasola, 2000:276). Entre julio de 1878 y enero de 1879 el ejército llevó a cabo más de 20 expediciones en una táctica de desgaste y con tropas en disponibilidad después de la guerra con el Paraguay. Los indígenas fueron profundamente debilitados. Según los informes oficiales, mataron 1.250 indígenas, hicieron prisioneros a cuatro caciques Epumer, Katriel, Coyul y Pissen y a 2.421 mujeres, niños y ancianos y cerca de mil combatientes –a los que hay que sumar otros 1.149 combatientes que, según el presidente Avellaneda *“se entregaron voluntariamente”*. Respecto de Pissen, Martínez Sarasola (2000) acota que: *“Un alivio generalizado se extendió por Buenos Aires al conocerse la caída del irreductible cacique que de inmediato fue trasladado a la isla de Martín García para su confinamiento definitivo”* (pp. 277).

²⁵⁷ Denominación usual en la época para referirse al territorio indígena.

A partir de entonces se puso en marcha una expedición con 6.000 soldados organizados en cinco divisiones equipadas con fusiles remington. Esta expedición transcurrió en dos etapas; la primera entre abril y mayo de 1879, y es la que se conoce estrictamente como “Conquista del Desierto”. La primera división comandada por Roca llegó al lugar estratégico²⁵⁸ por donde los indígenas pasaban el ganado hacia Chile. Tomada la isla sin que se hubieran producido enfrentamientos,²⁵⁹ Roca volvió a Buenos Aires y quedaron en la Patagonia las fuerzas al mando del coronel Conrado Villegas. La segunda etapa transcurrió entre 1881 y 1885, y durante ese tiempo mataron a Manuel Baigorria, en 1884 se entregó Manuel Namunkura, cayeron prisioneros Antonio Modesto Inakayal y Foyel Payllakamino, y el 1º de enero de 1885 se rindió Saygüequé con 700 guerreros y 2.500 indios “de chusma”.²⁶⁰ El general Lorenzo Wintter quebró la lanza de combate, atributo de mando de Valentín Saygüequé (Hernández, 1992: 217), y comunicó al Jefe del Estado Mayor del Ejército que

“...hoy no queda tribu alguna en los campos que no se halle reducida voluntaria o forzosamente... En el Sud de la República no existen ya dentro de su territorio fronteras humillantes impuestas a la civilización por la lanza del salvaje. Ha concluído para siempre en esta parte la guerra secular que contra el indio tuvo su principio en las inmediaciones de esa Capital (Buenos Aires) el año de 1535” (citado por Walther, 1970:536, en Bechis, 2006:7).

²⁵⁸ El punto de llegada fue la ribera sur del Río Negro frente a la isla del lado chileno, Isla de Choele Choele.

²⁵⁹ “La primera división no había disparado un solo tiro”. (Martínez Sarasola, 2000:278)

²⁶⁰ Acerca de la cantidad de personas muertas y hechas prisioneras a lo largo de esta campaña, y la sucesión de caciques de distinto rango muertos en combate o fusilados, son numerosas las investigaciones, algunas de las cuales citamos en esta tesis. Un cuadro con los nombres de estos últimos, en Martínez Sarasola, 2000; referencias más extensas en Martínez Sarasola, 2012.

- **Ocupación del Gran Chaco**²⁶¹

“... el límite no sólo es el río Negro, sino también el Bermejo. El frío y la tropicalidad que habían sido mutilados al país. ‘Los soportes y el cabezal de la Argentina’. Los términos más extremos de un cuerpo geográfico que se había sentido desgarrado o desconocido. ...Es decir, ambos Desiertos como las ‘tierras de frontera’ que debían convertirse en ‘tierras para las colonias’. Resolviendo así el antiguo problema entre lo vacío y lo lleno, entre lo poblado y lo deshabitado, entre la cultura y la naturaleza. Entre trazar los límites definitivos y el ser violados a cada rato: peculiar epopeya del espacio planteada en el Facundo... Por supuesto, del espacio no como una dimensión aérea, sino como un parámetro concreto de la propiedad”. (Viñas, 2013:140).

Así como el control de tierras y ganado era el problema en la pampa húmeda y la Patagonia, lo prioritario en el Chaco era la explotación forestal, agrícola y en menor medida ganadera (Borrini, 1999). Fue el último de los territorios autónomos sobre los que avanzó el Estado nacional.

El Gran Chaco estaba habitado por pueblos indígenas que constituían dos familias lingüísticas, Guaycurú (Qom/Tobas, Moqoit, Pilagá, Vilela, Abipón y Mbayá); y Mataco-Mataguaya (Wichí, Chorote, Nivaclé) (Censabella, 2005). A los españoles les fue muy difícil penetrar la región, que les interesaba como camino para llegar al Imperio Incaico. Avanzada la Colonia, importaba como medio de comunicación de la región norte (entre los gobiernos del Tucumán y de Corrientes). Como en las tierras del sur, indígenas y “blancos” entablaban relaciones diplomáticas que se alternaban con acciones violentas. Los integrantes del tronco Guaycurú sobre todo, guerreros, disputaban con las poblaciones fronterizas españolas y criollas en busca de ganado.

²⁶¹ El Gran Chaco es un vasto territorio de alrededor de 300.000 km que a partir de la conformación de los Estados-nación se extiende en tres países: Argentina al norte, y Bolivia y Paraguay al sur. Su nombre es de origen quechua, *cháku*; recibió ese nombre en alusión a la diversidad y riqueza de su flora y su fauna autóctona. Significa la caza y también *“la cacería que se hace cercando a las presas”* (Lira, 1994, citado en Censabella, 2005:60).

Una de las etapas de mayores conflictos data de la década de 1780; los historiadores la vinculan con la rebelión iniciada en el Cuzco por Tupac Amaru. Qom, Abipon y Moquit atacaban poblaciones limítrofes a la frontera y los colonos respondían con matanzas masivas. Para esa época comenzó la instalación de los fortines. Con los movimientos independentistas, los indígenas intervinieron en las fuerzas patriotas y también fueron declarados ciudadanos libres (Martínez Sarasola, 2000). Pero los conflictos, al igual que en el sur, se mantuvieron y se agudizaron a medida que avanzaba el siglo XIX. Dos jefes qom, Cambá e Inglés, detenían constantemente los intentos de las fuerzas militares de ingresar a la región (Beck, 1994). Durante su primera presidencia, en 1884 el Gral. Julio A. Roca envió al Congreso un proyecto de ley por el cual solicitaba la autorización para repetir en el Chaco las campañas militares de los territorios del sur (Quijada, 2000a:80). Iniciadas las campañas sistemáticas y muertos ese mismo año los jefes indígenas mencionados, principió la desestructuración de la resistencia indígena. Oficialmente, las campañas tuvieron lugar hasta 1911. A diferencia de las que se emprendieron en el sur, éstas recibieron la denominación de “pacificadoras” porque las fuerzas militares debieron modificar su estrategia. Es decir, pasar de una fase de guerra a otra de búsqueda de control territorial y disciplinamiento laboral, lo que aseguraría la sujeción de los indígenas como mano de obra de las explotaciones agrícolas (Beck, 1994; Iñigo Carrera, 1983, 1984).

Desde el Ministerio de Guerra y Marina se dieron directivas para completar la ocupación.

“... El Chaco debía ser atravesado en todas direcciones haciendo una batida general de los restos de los Tobas y Mocovíes... caer de improviso en los rincones de los montes, guaridas del salvaje, para reducirlos por la persuasión o la fuerza...”²⁶².

²⁶² Memoria del Ministerio de Guerra y Marina 1899, citada en Beck, 1994:44.

A finales del siglo XIX, los resultados fueron 500 km cuadrados rastrillados y 4.500 indígenas sometidos. Entre 1907 y 1911 la frontera se fue desplazando progresivamente hacia el norte del país en dirección a la República del Paraguay, y las tropas militares fortalecieron los fortines abriendo caminos en el monte que comunicaban esos enclaves entre sí. Paralelamente se producía el avance de la colonización (Beck, 1994).

- **Distribución de las tierras**

El Estado obtuvo el control territorial y político de los dominios indígenas con implicaciones fundamentales para su definición como Estado-nación y para el proyecto económico agroexportador de las élites gobernantes. Se logró la unificación y consolidación del territorio nacional, y se alcanzaron condiciones necesarias para la expansión del capitalismo y la incorporación de los indígenas como fuerza de trabajo en los estratos más bajos del sistema productivo (Iñigo Carrera, 1983; Fuscaldó, 1985; Trincheró, 2000; Quijada, 2000a).

Según el discurso oficial las tierras ganadas al indígena serían pobladas por inmigrantes europeos y permitirían la inserción de Argentina en la línea de la civilización y el progreso. Pero entre fines del siglo XIX y la primera década del XX, se produjo un proceso de acaparamiento de la pampa húmeda en manos de latifundistas. En el Chaco, el proyecto de colonización tampoco logró concretarse (Rosso, 2007:66).

Los estancieros de los alrededores de Buenos Aires habían promovido la ofensiva militar contra el sur.²⁶³ Así como los hacendados que los precedieron

²⁶³ Véase, por ejemplo, el contenido de este documento de la organización que agrupaba a los hacendados de la pampa húmeda, la Sociedad Rural: “...las continuas invasiones y depredaciones que los indios salvajes hacen sobre nuestra frontera han demostrado ya hasta la evidencia que el actual sistema de defensa es inadecuado o al menos insuficiente, y es por ello que la

aportaron al sostenimiento de las tropas fronterizas, los contemporáneos al Gral. Roca solventaron parte de la campaña por medio de la compra anticipada de tierras.²⁶⁴ De esa manera, 391 personas se beneficiaron con 8.548.817 hectáreas. Por ley del 5 de setiembre de 1885 que premió a los militares por los servicios prestados, se distribuyeron 4.679.510 hectáreas a favor de 541 personas en La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut y Tierra del Fuego. En suma, entre 1878 y 1885, por aplicación de tres leyes del Congreso Nacional,²⁶⁵ se transfirieron al dominio privado un total de 19.621.665 hectáreas de tierras (Páez, 1970). Oddone (citado en *ídem*:111) precisa que en ese lapso 24 personas recibieron fracciones que oscilaban entre las 200 y las 650 mil hectáreas. Ese último año, Domingo F. Sarmiento denunciaba la entrega de tierras que contrariaba el proyecto de colonización.²⁶⁶ No era el único que lo denunciaba. También lo hacían oficiales como el comandante Manuel Prado (1863-1932), de las fuerzas militares de la frontera sur:

“Al verse después despilfarrada, en muchos casos, la tierra pública, marchanteada en concesiones fabulosas de treinta y más leguas; al ver la garra de favoritos audaces clavada hasta las entrañas del país, y al ver cómo la codicia les dilataba las fauces y les provocaba babeos innobles de lujurioso apetito, daban ganas de maldecir la gloriosa

Sociedad Rural ha creído llegado el momento de contribuir a un cambio radical en este sistema, apoyando el propuesto por el Excmo. Gobernador de la Provincia, para cuya realización los miembros de esta corporación y demás ciudadanos que suscriben ofrecemos la cooperación más decidida.” (Acta de la Sociedad Rural Argentina, 1870, citada en Barba, 2007). Ver también la correspondencia dirigida a la Sociedad Rural en Nicasio Oroño *Consideraciones sobre fronteras y colonias*, 1869, en Viñas, 2013:142.

²⁶⁴ La Ley N° 947 de 1878 puso en venta cédulas por un valor unitario de 400 pesos plata, canjeables por una legua cuadrada elegida a medida que avanzaba la frontera.

²⁶⁵ La citada Ley N° 947, la ley de Remate o subasta pública N° 1265 de 1882 y la Ley de Premios Militares de 1885.

²⁶⁶ *“¿En virtud de qué ley el general Roca, clandestinamente, sigue enajenando la tierra pública a razón de 400 nacionales la legua que vale 3.000? El presidente Roca, haciendo caso omiso de la ley, cada tantos días remite...órdenes directas,... para que suscriba a los agraciados, que son siempre los mismos, centenares de leguas... Al paso que vamos, dentro de poco no nos quedará un palmo de tierra en condiciones de dar al inmigrante y nos veremos obligados a expropiar lo que necesitamos, por el doble de su valor, a los generales y a los Atalivas.”* Domingo F. Sarmiento, *El Censor*, 18 de diciembre de 1885, citado en Viñas, 2013:100.

conquista, lamentando que todo aquel desierto no se hallase aún en manos de Reuque o de Sayhueque.” (Prado, 1960:127, citado en Mandrini, 1987:222).

En 1889, Paul Groussac²⁶⁷ describía orgullosamente esta escena:

“Estancias hay, a unas cien leguas de Buenos Aires, que pudimos conocer como campos abiertos a las tribus indias, donde hoy los carruajes con tiro inglés recorren la llanura, y en cuyas mansiones lujosas se come en traje de etiqueta.” (Groussac, 1889, citado en Viñas, 2013:137).

En el Chaco, el Estado nacional implantó tempranamente varias colonias,²⁶⁸ pero luego optó por el régimen de concesiones a empresarios, algunos de los cuales combinaban la actividad política con la empresarial; argentinos y extranjeros –de origen británico en especial. Los jefes militares también fueron beneficiados por la ley de premios de 1885 antes citada;²⁶⁹ en otros casos la entrega compensaba préstamos de capitales extranjeros a través de apoderados.²⁷⁰ En general, en el Chaco quienes recibieron las tierras a través de concesiones al poco tiempo las transfirieron a terceros sin poblarlas. A partir de la década de 1890, en ese territorio se consolidó el latifundio (Rosso, 2007).²⁷¹

²⁶⁷ Paul Groussac (1848-1929), de origen francés, referente de la élite intelectual, Inspector de Enseñanza y director de la Biblioteca Nacional, escritor y autor de libros de historia argentina.

²⁶⁸ Entre ellas, la colonia Resistencia en 1878, capital de la actual provincia del Chaco.

²⁶⁹ Por ejemplo, entre los adquirientes en el Chaco se encontraban el Gral. Lucio V. Mansilla, a quien nos referimos en la segunda parte de este Capítulo, con 20.000 hectáreas. y el Cnel. José M. Uriburu con 10.000 hectáreas.

²⁷⁰ Lucas González recibió 250.000 hectáreas; actuó como apoderado de la firma inglesa Murrieta y Cía. en el pago con tierras que el gobierno de Santa Fe realizó a esa firma para saldar una deuda (Gori, 1999, citado en Rosso, 2007).

²⁷¹ En 1891 se aprobó la Ley de Liquidación N° 2875. El Estado ofrecía diferentes alternativas a los concesionarios, entre ellas, los libraba de introducir familias si lo solicitaban, exigiendo sólo la introducción de capital en ganado y construcciones. Con la misma, se cambió el objetivo poblador por el de la inversión industrial y privada, retirándose de este modo el

El dominio de las tierras permitió expandir y afianzar el lugar de Argentina como productora de materias primas en el mercado internacional. La pampa húmeda se especializó en la crianza de ganado refinado y cultivo de cereales y el sur en la producción de ovejas; al norte el Chaco se incorporó al mercado externo e interno a través de la explotación forestal y azucarera principalmente, y el desarrollo de la ganadería en menor escala (Borrini, 1999; Bandieri, 2000, citados en Rosso, 2007).

- **Qué hacer con los indígenas**

Bartolomé (2005) analiza que la “invasión militar” (p. 4) a los territorios indígenas produjo un impacto demográfico cuya cuantificación es prácticamente inviable,

“...aunque el registro de enfrentamientos militares en el siglo XIX consigna las cifras de 10.656 nativos muertos en Pampa y Patagonia y 1.679 en el Chaco (Martínez Sarasola, 1992:570.) ..., nadie registró a los muchos miles de muertos de hambre, de sed, de frío, extenuados en las huidas o víctimas de las enfermedades deliberadamente transmitidas. El muy poco confiable censo de 1895 estimó que habrían sobrevivido unas 180.000 personas, aunque se tratan sólo de estimaciones.” (p. 4).

Lenton (1992), Quijada (1998; 2000a), Hernández (1992), entre otros, relevan informes, artículos periodísticos y debates en el Congreso, cuando tomaron estado público las masacres, la separación de las familias, las torturas, las violaciones sistemáticas de las mujeres y las niñas, los fusilamientos masivos de mujeres, hombres, niños y niñas, el confinamiento de grupos indígenas del sur en la Isla

Estado Nacional del compromiso de invertir en los medios necesarios para concretar la colonización (Schaller, 1986; Borrini, 1999, citados por Rosso, 2007:69-70).

Martín García,²⁷² la práctica de disgregación por la cual, por ejemplo, familias del sur habituadas al frío y la nieve fueron trasladadas al clima subtropical del noreste e incorporadas en régimen de semiesclavitud a los ingenios azucareros, durante la primera presidencia de Julio A. Roca (1880-1886). “Pocos sobrevivieron a la experiencia.” (Quijada, 2000a:80).

En 1881, alrededor de trescientos indígenas apresados en la campaña al lago Nahuel Huapi en la citada Gobernación de las Manzanas del longko Saygüequé,

“...fueron llevados a Carmen de Patagones...en el más lastimoso estado. Los pusieron entre las paredes de la Iglesia. Ahí estuvieron más de un mes bajo el azote de los vientos y las temperaturas invernales... Se dio la orden de separar a todos los niños para ser entregados a las familias de los pueblos ribereños. A los alaridos de las madres se mezclaban los gritos de los pequeños... Hubo una madre que en la desesperación de su dolor arrojó su criatura contra los ladrillos, gritando angustiada: tomen también éste, ¡asesinos!...” (Dumrauf, 1975:12-13 y Curruhuinca-Roux, 1986:97-98, citados en Hernández, 1992:240).

En su estudio acerca de los debates parlamentarios, Diana Lenton (1992) revela que:

“...algunos legisladores protestaban por hechos frecuentes, entre ellos, la entrega de niños de familias de indígenas del Chaco que fueron trasladados en barco al puerto de Buenos Aires. El Ministro de Guerra, Carlos Pellegrini, reconoció que los hechos del (puerto de) Riachuelo ‘se le fueron de las manos’. Otro hecho, también admitido por el Ministro de Guerra: ‘¡Un oficial Gomensoro, en su Expedición al Chaco, ha tomado doscientos cincuenta indios, entre niños y adultos, mujeres y hombres, y los ha hecho

²⁷² Isla del Río de la Plata bajo jurisdicción del gobierno nacional que en la segunda mitad del siglo XVIII funcionaba como cárcel y lugar de destierro. Fue lugar de confinamiento de muchos de los jefes indígenas del sur (Valko, 2010; Martínez Sarasola, 2000).

fusilar, diciendo en un parte oficial que habían sido muertos en la pelea!'. ” (pp. 38-39).²⁷³

En simultáneo a las rendiciones o a la toma de prisioneros, una de las prácticas fue el desmembramiento de los grupos familiares. En una suerte de subasta pública, eran ofrecidos a quienes estuviesen interesados en llevarlos para distintos fines. De esa manera madres, niños y niñas y hombres fueron destinados a lugares distintos y alejados unos de otros: servidumbre doméstica, labores agrícolas, empresas agroindustriales, alistamiento en la milicia, prisión en cárcel de máxima seguridad en la Isla Martín García. En Buenos Aires, el “reparto” estuvo a cargo de la Sociedad de Beneficencia²⁷⁴ y provocó algunas reacciones en contra, por ejemplo:

“...lo que hasta hace poco se hacía era inhumano, pues se le quitaba a las madres sus hijos, para en su presencia y sin piedad, regalarlos, a pesar de los gritos, los alaridos y las súplicas que hincadas y con los brazos al cielo dirigían. Éste era el espectáculo: llegaba un carruaje a aquel mercado humano...y todos los que lloraban su cruel cautiverio temblaban de espanto...toda la indiada se amontonaba, pretendiendo defenderse los unos a los otros. Unos se tapaban la cara, otros miraban resignadamente al suelo, la madre apretaba contra su seno al hijo de sus entrañas, el padre se cruzaba por delante para defender a su familia de los avances de la civilización, y todos espantados de aquella refinada crueldad, que ellos mismos no concebían en su espíritu salvaje, cesaban por último de pedir piedad a quienes no se

²⁷³ Estas situaciones no eran excepcionales sino reiteradas. Los diarios que se editaban en Buenos Aires publicaban numerosas noticias y las protestas y denuncias también procedieron de grupos de funcionarios, exploradores, militares, que participaban de la concepción monolítica para la época respecto de la “inferioridad de la raza indígena” pero diferían en cuanto al trato inhumano que recibían. Cf. Lenton, 1992; Martínez Sarasola, 2000; Bonatti y Valdez, 2010; Valko, 2010.

²⁷⁴ “Esta Sociedad, formada por damas de la burguesía porteña, se reservaba aún un último detalle macabro: en sus libros y actas no figura ningún nombre de los indios que pasaron por sus manos, ellos jamás fueron registrados.” (Alimonda y Ferguson, 2004:23).

conmovían siquiera, y pedir a su Dios la salvación de sus hijos.” (Diario El Nacional, 20 de marzo de 1885, p. 1, citado en Martínez Sarasola, 2000:294).

La política estatal genocida contra los pueblos indígenas del período que estudiamos, es una línea de investigación que tomó cuerpo en Argentina desde finales de los 90.²⁷⁵ Es el caso de los estudios de Feierstein (1999), Lenton (2010), Bayer (2010), Delrío (2010) y Valko (2010), entre otros. Feierstein se refiere a lo que entiende como el “*genocidio constituyente*” del Estado nacional que se apoyó en la “...*metáfora biológica ‘civilizatoria’ que constituía la matriz de los Estados modernos*” (pp. 60).²⁷⁶ Por su parte, Diana Lenton (2010) considera válido aplicar la definición de genocidio de la Organización de Naciones Unidas (1948) a “*la política de los ‘gobiernos de la...’generación del 80’ y las inmediatamente posteriores, contra los pueblos originarios del territorio que hoy ocupa el Estado argentino.*” (pp. 30)²⁷⁷

La cuestión de qué hacer con la cantidad creciente de indígenas sobrevivientes que ahora se encontraban *dentro* del espacio de jurisdicción nacional, fue uno de los debates principales del último cuarto de siglo.²⁷⁸ El contenido de los debates expone la cosificación a la que se sometía al indígena:

²⁷⁵ Véase, por ejemplo, la Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina coordinada por Diana Lenton y Walter del Río, ya constituida en 2010 (Lenton, 2010:29).

²⁷⁶ Para fundar su hipótesis, Daniel Feierstein (1999) retoma a Michel Foucault en *Genealogía del Racismo*.

²⁷⁷ Lenton transcribe la definición aprobada por la ONU en 1948, en la “Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio”. En su artículo 11° la ONU afirma: “*Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados ... perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo*”. (Citado en Lenton, 2010:29-30). Esta antropóloga agrega que, frente a la discusión sobre la validez de la aplicación ‘retroactiva’ del concepto, sigue la recomendación del organismo internacional respecto de la validez de su aplicación a la política nazi (1938-1945), y a las acciones turcas en Armenia (1915). Cf. *ídem*:30.

²⁷⁸ En 1885, el ministro de guerra Carlos Pellegrini declaraba que había alrededor de 8.000 indígenas a cargo de la Nación, y que el número aumentaba porque se iban sometiendo

“...un dato exterior al que no se lo consulta para nada, al que no corresponde consultar y sobre el que hay que actuar; una opacidad a la que se cree inerte y a la que se le propone una sumisión.” (Viñas, 2013:138).

David Viñas (2013) puso de relieve los proyectos de grupos económicos que ya en años previos a la ofensiva militar pretendían obligar a los indígenas a *“...aceptar la paz de la ‘civilización por el trabajo’.”* (pp. 140). Por su parte, Quijada (1999; 2000a) hace un análisis distinto. Interpreta que en la década de 1880 las élites discutían acerca de la posibilidad de *“ciudadanizar”* a los indígenas sobrevivientes *“...hasta alcanzar su total disolución en la sociedad mayoritaria.”* (Quijada, 1999:702). Ella expone que la mayoría optaba por un modelo asimilacionista fundado en el principio de *ius solis*, según el cual los indígenas eran argentinos por el hecho de haber nacido en el territorio. De manera que, sostiene, en general en los 80 estas élites no ponían en duda su condición de argentinos sino las estrategias para pasar del estadio de ‘barbarie’ al de ‘civilización’. Entiende asimismo que su incorporación al aparato productivo fue concebida inicialmente como uno de los medios de civilizarlos, junto con la entrega de tierras en el sur y la escolarización. Pero concluye que a pesar de esta ideología, en el sur la especulación como modo predominante de ocupación de los territorios desencadenó su aprovechamiento como mano de obra barata (Quijada, 2000a:84). La misma historiadora reconoce que en el Chaco, desde el principio de la conquista, los intereses económicos, políticos y militares coincidieron en preservar a los indígenas como fuerza de trabajo por su natural adaptación al hábitat. Finalmente, Mónica Quijada (2000a) concluye afirmando:

otros grupos. Los destinaron a los ingenios tucumanos, a los obrajes de San Luis, a la ganadería, como auxiliares de tropa, y *“a pesar de estas disposiciones, queda un considerable número..., a cargo de la Nación. ...no queda más disyuntiva que o abandonarlos a su suerte, es decir a que se mueran de hambre, o mantenerlos. .. estamos en la obligación de mantenerlos hasta que podamos disponer de ellos”.* (Carlos Pellegrini, 1885, citado en Lenton, 1992:36).

“La ciudadanización del indio sometido supuso su... integración como campesinos, peones de estancia o de obrajes, miembros de las fuerzas armadas, efectivos del servicio doméstico y otros destinos...” (pp. 84).

Martha Bechis (1992) aporta precisiones acerca del impacto político que tuvo en las sociedades indígenas el avance del Estado nacional sobre sus territorios. Los indígenas sufrieron la supresión absoluta de la autonomía política y del control de territorios que habían mantenido durante más de tres siglos. De resultas de ese proceso, pasaron de ser *“soberanos”* de sus territorios a ser *“grupos étnicos”* (pp. 104). En términos de Bechis, ello implicó

“... (la) reversión total de los estatus políticos respectivos de indios y criollos entre sí..., (y la)...inclusión de los aborígenes dentro del campo político de los criollos en el que se les impuso un estatus de minoridad o tutelaje.” (pp. 104)

Al mismo tiempo, esta antropóloga añade que durante el proceso independentista ambas sociedades se desarrollaron en paralelo y conservaban su externalidad. Sin embargo,

“En la medida en que se va definiendo la forma política de estado-nación la externalidad se va desvaneciendo hasta que la presencia de uno aparece como contradictoria para la presencia del otro.” (pp. 104).

Además de lo reseñado en las páginas que anteceden, esto último nos ofrece una perspectiva precisa para el análisis de los libros de lectura de los que nos ocupamos a continuación.

Narrar para la escuela

“Tampoco en la historia figura ese Capítulo; es preciso buscar los materiales en las crónicas de frontera; escritas por amanuenses asalariados por el gobierno, pues son los únicos que se conservan. Allí la conducta del blanco es paliada o puesta en contraste con la del indio, siempre peor.” Ezequiel Martínez Estrada. Muerte y transfiguración de Martín Fierro (citado en Viñas 2013:14)

A diferencia de las controversias que encontramos acerca de la lejana conquista europea, la narrativa sobre la historia del último cuarto de siglo referida a la historia de conflictos recién sintetizada, no presenta diferencias de igual grado. En su mayoría, los autores y las autoras de los libros escolares participaron de una operación performativa que proveyó de argumentos en relación con el antagonismo entre ambas sociedades al que hace referencia Marta Bechis. Los indígenas serían concebidos como enemigos peligrosos, frente a quienes corría riesgo cierto lo máspreciado: nuestra vida y la de nuestros seres queridos, nuestras propiedades y nuestros valores. Asimismo, hemos encontrado manifestaciones de un discurso diferente aunque minoritario.

En general, los textos siguen la misma estructura narrativa. Es la secuencia que explicamos antes: la estrategia defensiva seguida de la ofensiva y, entre medio, la ofensiva indígena. La “Conquista del Desierto” queda reducida a la excursión del Gral. J. A. Roca y dentro de este hecho se subsumen todos los acontecimientos referentes al sur. Se trata el conflicto secular por el ganado y las tierras, los ataques maloneros y el establecimiento de fortines, y se asocia esta historia con el origen de pueblos de la campaña bonaerense. Ninguno de los textos escolares relevados trata la conquista del Chaco. Sólo hay alusiones esporádicas a que todavía persisten indios salvajes en algunos lugares de esa región.

Del conjunto del corpus estudiado, en cuatro libros la violencia sale a la superficie: la especulación con las tierras que quedaron *disponibles*, la decisión de

desmembrar a las familias indígenas, el asalto del ejército a las tolderías, el saqueo de tumbas indígenas y la apropiación de sus restos. En el resto la violencia existe pero porque se la oculta, así como se ocultan las diferencias entre miembros de las élites respecto de las políticas a seguir antes y después de la conquista, y las posibilidades de relaciones pacíficas con los pueblos indígenas del sur y de conformación de otros proyectos de país (Nacach y Navarro Floria, 2004; Vezub, 2009; Bechis, 2006). La violencia también existe porque hay una presencia importante de la literatura de frontera en esos contenidos escolares, por medio de los cuales se incorporó a la escuela la ideología de los autores-actores de esa frontera, que hicieron la guerra contra el indio en su calidad de militares como es el caso de Lucio V. Mansilla,²⁷⁹ de Eduardo Gutiérrez²⁸⁰ –de Bartolomé Mitre²⁸¹ en un libro que mencionamos en el Capítulo sobre la conquista española- o de promotores activos de la estrategia roquista y exploradores del territorio seis meses después de la expedición de Roca, a la vez que saqueadores de tumbas y de objetos culturales de los indígenas muertos recientemente, como es el caso de Estanislao S. Zeballos.²⁸²

²⁷⁹ Coronel Lucio V. Mansilla (1831-1913), enviado a fines de 1868 por el entonces presidente D. F. Sarmiento como comandante de la frontera de Río Cuarto, al sur de la provincia de Córdoba, promotor de un acuerdo de paz que redactó con jefes ranqueles en esa frontera; sobrino de Juan Manuel de Rosas, integrante de una familia de la oligarquía porteña dueña de un negocio de salazón de carne, diputado en 1885 en el Congreso Nacional, autor de una serie de cartas en las que relata su estadía de dos semanas en territorio ranquel en pos del tratado de paz, dirigidas a su amigo Santiago Arcos (partidario de la guerra ofensiva) en el diario de Buenos Aires, *La Tribuna*, en 1870. Posteriormente, esas cartas se compilaron dando origen a *Una excursión a los indios ranqueles*, un libro emblemático dentro de la literatura de frontera. Volvemos sobre la obra en las próximas páginas.

²⁸⁰ Eduardo Gutiérrez (1851-1889) fue oficial del ejército y se desempeñó durante diez años en la frontera sur. Periodista y escritor, se dedicó fundamentalmente a resaltar la figura del gaucho y de otros sujetos populares como soldados y fortineras. Fue autor de clásicos del género como Juan Moreira y Santos Vega (Yuln, 2010).

²⁸¹ Bartolomé Mitre (1821-1906), era Ministro de Guerra en 1855 cuando ordenó una ofensiva contra las tolderías lideradas por Juan Manuel Cachul y Juan Katrüel “...quienes después de la primera sorpresa reaccionaron, provocando un contraataque que desmanteló a las fuerzas de Mitre infligiéndole gran número de bajas (16 muertos y 234 heridos)” (Martínez Sarasola, 2000:259). Sobre los enfrentamientos en los que intervino Bartolomé Mitre, remitimos a este autor, y a Isabel Hernández (1992) y Raúl Mandrini (2008).

²⁸² Estanislao S. Zeballos (1854-1923) fue un intelectual, escritor, político y “científico amateur” que inició estudios de abogacía y de ingeniería que no terminó. Abogado,

Podríamos decir, so pena de reiterarnos, que la violencia exuda en estas lecturas. Lo veremos a medida que presentemos los textos.

Empero también registramos, aunque en muy pocos libros, el retrato de una frontera compleja, mestiza, un mundo “culturalmente híbrido” (Nacach y Navarro Floria, 2004) donde los contornos entre lo indio y lo criollo se difuminaban, y donde había mujeres que peleaban -negras por añadidura.

El indigenismo sigue siendo una presencia notoria pero cualquier expresión de valoración consecuente no influye en las ideas sobre un indio irreductible, irreconciliable con *nosotros*. En todo caso, esta línea de pensamiento parece estar asociada -cuando se trata este tema- a las descripciones del mundo mestizo de la frontera y, en algún caso, a dar voz a sujetos populares también actores -aunque no autores como los miembros de la élite arriba enumerados.

Las obras de arte tienen una presencia muy importante. Entre las mujeres docentes se encuentran pinturas de factura contemporánea a las ediciones, que contribuyeron a consolidar el imaginario nacional sobre los malones, y sobre la *solución final*. No son meras ilustraciones sino que constituyen ‘lecturas’ en sí mismas o conforman una unidad con la dimensión lingüística.

Algunos relatos quizá cobran más fuerza, más carácter de ‘verdad’ para los lectores y lectoras, en tanto que quien da fe de los hechos “estuvo ahí” como

columnista del diario *La Prensa*, creador y director del Instituto Geográfico Argentino, miembro fundador de la Sociedad Científica Argentina; diputado en 1881 durante la primera presidencia de J. A. Roca, Ministro de Relaciones Exteriores, embajador argentino en Estados Unidos, y presidente de la Sociedad Rural en dos mandatos (1888-1891 y 1892-1894) (Díez, 2011; Nacach, 2006). Sobre su viaje de exploración y las acciones que emprendió como consecuencia del mismo, nos referimos en las páginas siguientes.

comerciante de frontera, soldado de fortín o habitante de poblado. Quien cuenta puede ser, además, amigo, abuelo o vecino del niño o de la familia que escucha.

Por último, está el caso de libros donde este tema no se pronuncia. Por ejemplo, en los libros de autoría de las nombradas Elina González Acha (1916, 1926), Lola S. de Bourget (1934), Rosa Fernández Simonin (1935) no hay lecturas referidas a los conflictos de frontera y a la ocupación posterior. Con todo, Elina González Acha presenta una situación singular en la que nos detendremos.

- **De lo ocurrido en la lucha contra el indio**

“Como una muestra del estado moral del indio y del abatimiento de su razón, él no entra a su vivienda de pie como el hombre que tiene conciencia de la superioridad de su estirpe, sino arrastrándose como las fieras para tenderse entre las basuras que le servían de lecho: sin tener idea del presente, sin recuerdos del pasado, sin proyectos ni esperanzas para el porvenir.”
(Mariano Pelliza, 1887, citado en Tamagno, 2001:114)

Este fragmento nos da una idea concreta de la concepción sobre los indígenas del político e historiador Mariano Pelliza,²⁸³ autor de *El Argentino*.²⁸⁴ Es un libro escrito porque, según él explica en el prólogo, *“En las escuelas de la República no hay adoptado ningún libro que, sirviendo de texto de lectura, describa los hechos del pasado unido a los espectáculos del presente,..”* de manera que la obra reseña *“...brevemente los acontecimientos más notables de la historia patria, junto con los progresos y conquistas últimamente realizados,..”* (*ídem*, s/p). *“La conquista del desierto”* (pp. 111-116) forma parte de esa historia reciente. Pelliza principia la lectura homónima

²⁸³ En el Capítulo 3, en nota al pie, anotamos una referencia breve sobre Mariano Pelliza. Fue ministro de gobierno entre 1886 y 1890, de manera que era imposible que desconociera los eventos que oculta.

²⁸⁴ Consultada la edición (sin numerar) de 1896 –la tercera es de 1891 según el prólogo de la que consultamos. Ver referencias bibliográficas en el Capítulo 2.

afirmando que: *“El acontecimiento más notable de la época presente es, sin disputa, la conquista del desierto.”* (pp. 111).

Este historiador explica que, a través del asesinato y del incendio, los indios bárbaros robaban el ganado argentino que llevaban a Chile. Esto ocurrió durante trescientos años y los intentos de impedirlo fueron onerosos e infructuosos, hasta que un héroe como fue el General Julio Argentino Roca decidió invadir las tolderías en lugar de seguir defendiendo las poblaciones criollas y el ganado con fortines, como se venía haciendo. Hubo opiniones en contrario, a pesar de las cuales él decidió la acción ofensiva y gracias a ello, en 1879 ganó 20.000 leguas cuadradas. En campañas sucesivas, sus lugartenientes completaron la obra y aumentaron las dimensiones del territorio conquistado. De ese modo, las ricas y bellas regiones sólo esperan que los inmigrantes extranjeros las conviertan *“en provincias y pueblos opulentos”* (pp. 114). Pelliza explica que

“...el general Roca, á despecho de las opiniones más conceptuadas puso en práctica un sistema vigoroso contra los salvajes, no para destruirlos, sino para someterlos y civilizarlos, trayéndolos vencidos á participar de los derechos que gozan todos los Argentinos.” (pp. 113).

La afirmación quita importancia a los debates entre miembros de la élite dominante respecto de la mejor manera de resolver “el problema indio”, que se clausuraron con el avance militar de Roca y la destrucción que Pelliza oculta. En rigor de verdad, podemos suponer que este libro es una ocasión en la que Pelliza exponía su adhesión a Roca, quien ejercía su segundo mandato como presidente (1898-1904) cuando se editó el texto escolar.

En otra lectura, en la que el escritor se dedica mayormente a describir “la región de las Manzanas” como un edén,²⁸⁵ alude brevemente a la toma del territorio gobernado por Valentín Saygüequé.

“Cuadrilátero es el nombre con el que se designa la hermosa región de las Manzanas, donde tenía el asiento de su gobierno el célebre cacique Seihueque.²⁸⁶ Este territorio fértil, arbolado y rico en pastos para la ganadería, ha sido últimamente sometido por una división del ejército argentino, al mando del general Villegas.” (pp. 116-117).

Tal como pensaba la élite a la que pertenecía, lo valioso son los territorios no la gente que lo habita, confinada en la Isla Martín García como era el caso de Saygüequé en ese momento y desmembrada su familia y la de quienes vivían en ese edén.

Historia de un niño, del Inspector de escuelas Francisco Sánchez de Guzmán (1898), contiene una lectura con abundante información. Recorre el conflicto desde el gobierno de Juan Manuel de Rosas hasta el momento presente. Es un diálogo en el cual quien fuera un comerciante de frontera relata a una familia la historia de la que fue testigo.

El narrador cuenta que a pesar de los avances logrados tras la campaña de Juan Manuel de Rosas, los estancieros que se establecían lejos de los centros de población no estaban seguros porque los indios armaron una confederación poderosa, y atacaban en malones con los que “...caían como torrente desbordado sobre

²⁸⁵ El nombre de Región o “País de las Manzanas” fue aplicado al sur cordillerano del Neuquén desde fines del siglo XVIII, y sugiere precisamente la imagen de un edén (Vezub, 2009:21), tal como Pelliza está reiterando. La misma imagen pervive en otros libros de lectura del período en estudio.

²⁸⁶ En esta parte, cuando corresponde transcribimos los nombres indígenas según aparecen en los libros.

las indefensas poblaciones de Buenos Aires, de Santa Fe, de Córdoba y de San Luis, llevando la desolación y la ruina por donde pasaban.” (pp. 315-316). Robaban ganado y hacían cautivos, especialmente mujeres porque eran muy *“lascivos”*. Los gobiernos se vieron obligados a tratar con caciques como Catriel y Namuncurá, incluso a reconocerles grados militares y pagarles subsidios *“para comprar la paz”* que nunca era segura *“...por la perfidia del salvaje, con cuya palabra nadie podía contar; y a veces también, por prepotencia de las autoridades fronterizas, que originaban sangrientas represalias.”* (pp. 317). A Adolfo Alsina, ministro de guerra de Domingo F. Sarmiento, le sucedió el general Julio Argentino Roca

“...quien á la cabeza de nuestros valientes soldados, fue barriendo de la Pampa á los salvajes, echándolos al otro lado del Río Negro, adonde llegó el 25 de Mayo de 1879, solemnizando así el aniversario de nuestra gloriosa revolución, apresando 15.000 indios y adquiriendo para la nación 20.000 leguas de territorio.” (pp. 319).

Uno de los datos más interesantes es el modo con el cual Sánches de Guzmán concluye la lectura, porque alude a la especulación con las tierras según adelantamos.

- “ – ¡20.000 leguas! exclamó asombrado el mayordomo.*
- ¡Qué espléndida campaña! exclamó al mismo tiempo don Severo.*
- Nosotros también la hicimos, agregó el negociante, pues obtuve una proveeduría, lo que nos dió,..., bastante que hacer.*
- Ese negocio debe haberle dado muy buenos resultados, dijo el mayordomo.*
- No tanto como parece; pero lo que sí hizo, fue ponerme en condiciones de conocer á los oficiales y soldados que hicieron la campaña y, por tanto, me ofreció la oportunidad para más tarde adquirir muchos de los campos que les fueron dados en recompensa, que en la época en que se distribuyeron se vendían muy baratos, y que*

después valieron mucho, cuando en 1880 el general Roca fue electo presidente.” (pp. 319-320).

Este fragmento nos motiva a detenernos en ciertas cuestiones. La primera tiene que ver con una aceptación desembozada de la especulación. Este Inspector de Escuelas la presenta como una conducta normal y ventajosa para quien especula. La segunda cuestión se refiere a los abusos en perjuicio de soldados. El descuido respecto de su suerte fue una queja difundida al término de las contiendas.²⁸⁷ Sin embargo, este Inspector contribuye a naturalizar este desinterés con lo que pareciera desatender la función moralizadora y patriótica que se espera cumplan estos textos. En tercer lugar, Sánchez de Guzmán tergiversa una información que tomó estado público en 1885. Como dijimos, Julio A. Roca fue denunciado por Domingo F. Sarmiento y por oficiales que intervinieron en la campaña porque en su primera presidencia (1880-1886) había promovido la venta por montos irrisorios. Como éste es otro libro cuya edición coincide con la segunda presidencia del aludido Roca, es dable suponer que no se atrevería a presentar ese hecho pero sobre todo que primó en él el criterio de ensalzar a la figura presidencial no sólo ocultando hechos sino también tergiversándolos.²⁸⁸ En cuarto lugar, el autor del libro conocía acerca de la vida en el espacio fronterizo. Describe situaciones reales: el personaje del relato se presenta como hijo de una viuda que estuvo al frente de una pulpería y que contó con el auxilio de un dependiente, hasta que una vez crecido él se hizo cargo. Cuando prosperaron, compartieron la administración del comercio con la inversión en tierras. Virgili (2000) reconstruyó este tipo de estrategia familiar en la frontera bonaerense.²⁸⁹ De manera que la figura del

²⁸⁷ Al respecto, recomendamos la lectura de *Guerra al Malón*, del Comandante Manuel Prado (1863-1932), quien integró los regimientos de frontera. Consultadas ediciones de la Biblioteca Popular C.C. Vigil: Prado, Manuel (1969) *Guerra al malón*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario; Prado, Manuel (1969) *Conquista de la pampa*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario.

²⁸⁸ Cecilia Braslavsky (1996), encuentra el ensalzamiento de figuras políticas como uno de los usos que se hace de la historia nacional en los libros de texto editados hasta 1930. No dice nada de tergiversaciones como la que presentamos.

²⁸⁹ Acerca de los sujetos en la frontera, véase también Ratto (2007).

comerciante que incrementa su capital en la frontera y luego lucra con los beneficios apropiándose de tierras otorgadas a la milicia no es producto de la imaginación del autor. Más bien es un sujeto social que tuvo ese tipo de comportamientos, a juzgar por las quejas de algunos de los afectados:

“Mientras andábamos, el alférez Requejo iba diciéndome: -Estos tipos son así. Puras dificultades para servir al gobierno, y después todo se vuelven cuentas. Si nos prestan un caballo, la cuenta; si nos dan un vaso de agua, la cuenta por el servicio; si nos contestan un saludo, la cuenta por la atención. ...Si usted precisa un peso, ahí están para complacerlo, le dan uno por dos, y el uno ha de ser todavía en artículos de sus boliches. ...Dentro de algunos años, cuando seamos viejos y hayamos dejado en estas pampas la salud, ..., iremos todos ladrando de pobres, sin pan para los cachorros, mientras ellos serán ricos y panzones, cebados con sangre de milicos, dueños, sin que les cueste un medio, de todas estas tierras que dejaremos jalonadas con huesos de nuestra propia osamenta.”²⁹⁰

Como dijimos en el Capítulo 2, el libro habría tenido mucha aceptación en el magisterio. Las cinco primeras ediciones se agotaron, recibió muchos pedidos de reimpresión y sugerencias de dividirlo para su empleo en dos grados sucesivos (Sánchez de Guzmán, 1908, “Prólogo”).

Andrés Ferreyra ocupó puestos jerárquicos en el sistema de instrucción pública.²⁹¹ Recordemos que la investigadora Cristina Linares considera a su colección “*El nene*”, como paradigma de la generación de libros de lectura modernos.

²⁹⁰ Diálogo entre el Comandante de tropas de frontera, Manuel Prado, antes citado, y un oficial, en 1877. Reproducido por el mismo Prado en su libro *Guerra al Malón*, 1969:21.

²⁹¹ En la portada de *Aventuras de un niño. Libro Segundo*, 19a edición de 1927, se lee: Profesor normal, Ex Inspector Técnico General de Instrucción Pública, Catedrático de Enseñanza Secundaria (jubilado). En el Capítulo 2 mencionamos a este Inspector y citamos el libro que analizamos en este ítem. También remitimos a Linares, 2012, para conocer su trayectoria en el sistema y aspectos de su concepción pedagógica.

Como dijimos antes, en esa colección no menciona a los indígenas y sí lo hace en *Aventuras de un niño. Libro segundo*. Este texto (primera edición de 1905) es manifestación de los replanteos nacionalistas cercanos al Centenario de la Revolución de mayo, y de la redefinición de los términos de civilización/barbarie ya aludida. Entonces, por ejemplo, el gaucho no es representación de la barbarie sino del “...tipo original, característico de nuestra sociedad. En él se resume lo que tenemos nuestro verdaderamente.” Independencia, autonomía, destreza, bravura, melancolía, son sus rasgos, aunque es una lástima que se encuentre en franca desaparición a medida que avanza el progreso (la locomotora y el telégrafo) (pp. 112-113). Los negros sirvieron con valentía y disciplina en las guerras independentistas y hasta alcanzaron grados jerárquicos. Mestizados, supieron escalar posiciones sociales.²⁹² En cambio, distinto y distante, despreciativo por momentos, es el trato que ameritan los indígenas. Lo trabajamos en el Capítulo 7. En éste nos ocupamos de “La Pampa conquistada” (pp. 187-191).

Andrés Ferreyra selecciona fragmentos de *Vida y costumbres en el Plata* de Émile Daireaux (1888)²⁹³ para presentar una versión de los enfrentamientos que se sucedieron entre 1875 y 1885, entre el ministerio de A. Alsina y la primera presidencia de J. A. Roca.

El texto es una apretada síntesis de esta historia. Comienza aludiendo al desplazamiento del cacique Katrüel y los ranqueles. Martínez Sarasola (2012) explica que este grupo estaba asentado en los campos de Azul, en la pampa húmeda, por

²⁹² “Tipos gauchos”, “El poncho y el chiripá”, “El antiguo gaucho”, “Un rancho”, “Los negros”, (pp. 112-123) componen una unidad temática en la cual el autor describe a los tipos nativos.

²⁹³ Emilio Daireaux (1843-1916), francés, se estableció en Argentina donde fue parte de las fracciones con intereses económicos en el país y el negocio de las exportaciones, y mantuvo relaciones con la dirigencia política, Bartolomé Mitre y Julio A. Roca por ejemplo. Escribió varias obras con sus impresiones sobre el territorio argentino, entre las cuales la que se cita y que fue editada poco tiempo antes del libro escolar que analizamos.

acuerdos previos con el gobierno nacional, pero en 1875 esas autoridades los obligaron a un desplazamiento forzoso respondiendo a la presión de intereses ganaderos criollos. El cacique nombrado se sublevó y recibió el apoyo de Namunkura, Manuel Baigorria y Vicente Pissén, quienes al mando de unos 3.500 guerreros arrasaron las poblaciones del centro de la provincia de Buenos Aires.

En el libro escolar se admite que el gobierno de Buenos Aires cometió un error, y que les ofreció *“tierras más alejadas y de menor valor”*. Se cuenta que, ante *“tal injusticia”*, toda la Pampa se levantó en armas: ranqueles, mapuches, araucanos, con las jefaturas de Namuncurá, Catriel, Epumer, Pincén, *“el más temido de todos”*, Orqueque y Shayhueque (pp. 189). A partir de aquí, se diluye la justificación del levantamiento y se sintetiza la historia de enfrentamientos desde Alsina a Roca. Daireux explica que se sitió a los indios por hambre, cavando una larga y profunda fosa para impedir que llegaran a los campos donde podían abastecerse de ganado; luego cuerpos de ejército *“...invadieron los campamentos reduciendo a cautiverio a las mujeres y niños”* (pp.189). Entonces, los guerreros se entregaron para salvar a sus familias porque

“El indio, ese salvaje, no conoce más que su hogar, no vive más que para las afecciones que en el mismo encuentra...Combate hasta la muerte para defenderlos, pero entrega su vida y hasta su libertad a fin de no verse separado de los seres que ama.” (pp. 189-190).

Sin embargo,

“El día en que los guerreros se presentaron a entregar sus armas, a fin de que les devolvieran sus familias, se los puso en fila; pero sus mujeres y sus hijos ya habían partido para Buenos Aires, y como el Estado no podía guardarlos eternamente, se anunció por medio de los periódicos que en el atrio de las iglesias se haría a los

ciudadanos que lo reclamaran, la distribución de aquellas mujeres y niños...Los ciudadanos se iban acercando y se llevaban consigo, unos por caridad y otros por interés, algunos de aquellos seres separados de la humanidad.” (pp. 190)

Los caciques fueron encerrados en la Isla Martín García “*donde algunos terminaron muy dolorosamente, muy lejos de sus amados campos*” (*ídem*). Sus guerreros fueron incorporados al ejército.

En el texto, la consumación del genocidio se describe casi sin piedad. La caridad y el interés son motivos prácticamente intercambiables. El dolor es, sobre todo, un reconocimiento para los hombres con rango de jefes no para la mujer ni para la infancia. En estas líneas, la cosificación se va deslizando naturalmente; el estilo de escritura genera obstáculos para reaccionar ante la impiedad, al mismo tiempo que para comprender y sensibilizarse ante el dolor humano.

Recordemos que este libro describe el “reparto” de mujeres y niños en una especie de subasta pública, que tuvo lugar a medida que el ejército avanzaba y mataba o tomaba prisioneros. No encontramos mención de estos acontecimientos en los otros libros del corpus.²⁹⁴ De todos modos, podemos suponer que el tema circuló

²⁹⁴ El reparto de menores que trabajarían como servidumbre doméstica fue muy difundido en la época, en distintos ámbitos. Entre otros, se aludió al hecho en una de las tres novelas muy conocidas, que dieron cuenta de la crisis del sistema financiero argentino en 1890. Es la novela *Quilito*, de Carlos María Ocampo, primera edición de 1891 de la editorial Garnier. El personaje lleva el nombre de Pampa, siempre maltratada por la familia que la llevó: “*La fatiga del trabajo diario la venció y quedó dormida,...* Y como siempre que soñaba, veía a su madre, perdida, como sus hermanos, en la gran ciudad, la odiosa escena de la Boca se reprodujo con fidelidad pasmosa: el buque atracado al muelle; el muelle atestado de curiosos; sobre la cubierta el montón de indios sucios, desgreñados, hediondos, como piara de cerdos que se lleva al mercado, cohibidos y temblando, por lo que ven y lo que temen; las mujeres, cerca del marido; las madres, apretando a los hijos junto a los senos escuálidos y tratando de ocultar a los más grandes bajo sus andrajos...Y un militarote, que arrastra su sable con arrogancia, procede al reparto entre conocidos y recomendados, separando violentamente a la mujer del marido, al hermano de la hermana, y lo que es más monstruoso, más inhumano, más salvaje, al hijo de la madre. Todo en nombre de la civilización.

en las aulas durante un tiempo considerable, a juzgar por el hecho de que el libro de Ferreyra tuvo numerosas reediciones, entre las cuales la décimonovena en 1927.

A continuación del texto de Daireaux, Andrés Ferreyra agrega una breve lectura en la cual informa que el “*terrible cacique Namuncurá*” fue “*reducido a la vida civilizada*” (pp. 191), y que vive con su gente en un campo cedido por el Estado nacional. Superpuesto sobre un ‘escenario natural’ (un campo con pastos y un árbol al fondo), se exhibe a un hombre retratado con una combinación de elementos indígenas y gauchos. En pose, de pie, sostiene con la mano derecha una lanza apoyada en el suelo; está cubierto con poncho, calzones, botas de potro y sombrero. Es un grabado. Al pie, el nombre de Namuncurá es lo que nos induce a construir la representación de un indio que se ha civilizado y está, tranquilizadamente, vencido.

Era habitual que se fotografiara a los caciques apresados en el sur, en ocasiones con una escenografía que asemejara un ambiente natural, y se los obligara a posar con lanzas o armas de fuego (Alimonda y Ferguson, 2004; Alvarado y Giordano, 2007). Este grabado imita ese tipo de fotos.

Porque aquella turba miserable es el botín de la última batida en la frontera.... (Ocanto, C.M. (1985 [1891]) *Quilito*, Madrid, Hyspamérica, pp. 15).



Img. 10 - Ferreyra, A (1927) *Aventuras de un niño. Libro segundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 19a ed., pp. 191.

Otro caso donde el narrador fue protagonista (como el comerciante de frontera antes aludido), es el que corresponde a las lecturas “Un patriarca” y “El nacimiento de un pueblo” (190-198), de un libro de José Aubín, profesor normal, coautor con Andrés Ferreyra de *El nene*. En este libro, titulado *Sentimiento* (1910),²⁹⁵ el narrador es Don Miguel, dueño de una estancia en las afueras de un pueblo bonaerense, Tres Lagunas. La lectura retrata a uno de los tipos sociales de la frontera del lado criollo. Don Miguel cuenta a los niños que cuando joven se instaló con otras familias en ese lugar, fue víctima del malón, sufrió la muerte de su mujer y su pequeño hijo, y vio cómo degollaban a un vecino que defendía a sus hijas a las que llevaron cautivas.

²⁹⁵ Aubín, José (1910) *Sentimiento: libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía., 3era ed.

Después de esa aterradora invasión en la que los indios “...arrasaron cuanto á su paso hallaron, haciendo gala de una espantosa crueldad” (pp. 196), los criollos se organizaron armándose mejor decididos a luchar para defender la tierra que ocupaban. Don Miguel concluye que “...el pueblo es una prueba concluyente del poder, energía y espíritu de empresa de nuestra raza...” y que esa historia de sufrimientos y desvelos es común a “...infinitos pueblos que son hoy justo y noble orgullo de la gran Patria Argentina.” (pp. 198).

L. Hidalgo Toledo, con una trayectoria importante en el sistema escolar de la provincia de Córdoba, fue autor de una serie de libros de lectura. Analizamos el tercero de la serie, titulado *El estudiante argentino* (consultada la 5a edición de 1911).²⁹⁶ Una lectura sobre el tema que nos ocupa se titula “Indio Toro. Fragmento de Recuerdos de la Frontera Argentina” (pp. 48-50). Consiste en una narración de Estanislao Zeballos, en la cual se recrea un asalto del ejército a una toldería de araucanos. No se indica el año, pero podemos suponer que el ataque tuvo lugar en algún momento de la etapa ofensiva.

Según el relato, los araucanos fueron sorprendidos en un momento de descanso de una celebración religiosa. A la orden de degüello, los soldados invadieron el lugar. Zeballos describe lo esperable en ese escenario: el llanto de los niños, el ladrido de los perros, las detonaciones, los gritos de los guerreros y de los soldados, el graznido de las aves de rapiña, una toldería convertida en un instante en “...campo de los horrores, de la sorpresa, de la sangre, de la cautividad y de la muerte.” (pp. 49). No hay palabras piadosas, o indicios de empatía con la población atacada. Más bien se lee el desprecio del observador, por ejemplo:

²⁹⁶ En la portada del libro se presenta a Hidalgo Toledo como Vocal del Consejo Provincial de Educación, Catedrático del Colegio Nacional y de la Escuela Normal de Niñas de Córdoba. Cf. Toledo Hidalgo, L. (1911) *El estudiante argentino. Tercer libro. Prosa, verso y autógrafos*, Córdoba, Pablo Aubinel y Cía., La maravilla argentina, 5a ed.

“Allí pululaba... el enjambre repugnante de las adivinas, con los pechos y las cabelleras llenas de joyas de plata. Sus caras horripilantes tomaron aspectos infernales, sorprendidas por el terror y por la cólera de los espíritus malos...” (pp. 49).

O la descripción descarnada de la muerte de un cacique y sus guerreros, que contrasta con la destreza del oficial que le dio muerte:

“...el cabo Rozas, desmontando velozmente y dueño de la arena, partió de un sablazo el cráneo de Millá Nahuel, mientras sus hermanos morían allí cerca, profiriendo á la faz de sus enemigos, con cólera de héroes impotentes, esta provocación arrogante: - ¡Huincá, cobarde!...¡Indio toro!...” (pp. 50. Destacado del original).

Este estilo difiere notablemente del que tienen todas las lecturas en las que se narran los ataques de los malones indígenas a las poblaciones criollas. Vimos un primer ejemplo en el relato hecho por “el patriarca” del pueblo, en el libro *Sentimiento* (1910) de Aubín. Los ejemplos son similares en otros libros que analizamos seguidamente. En los mismos, autores y autoras parecen transmitir la idea de que los malones son la expresión temible y demoníaca de la barbarie, mientras que el ejército es el brazo armado y justiciero de la civilización. Asimismo, parecen comunicar que la vida de los indígenas no tiene importancia, la de los no indígenas por el contrario es de un indudable valor.

Estanislao Severo Zeballos, de quien se tomó la narración del asalto a la toldería, “...encarna esa generación de fin de siglo artífice del discurso hegemónico de la Argentina agroexportadora, en el marco paradigmático de la Nación Civilizada” (Moyano 2004, 2008 citado en Díez, 2011).

Partidario de la política de exterminio promovida por Julio A. Roca,²⁹⁷ antes de la incursión de este último publicó *La conquista de quince mil leguas* (1879), libro donde argumentó acerca de la importancia de la estrategia ofensiva para conquistar los territorios indígenas. Esta iniciativa fue de mucha utilidad para conseguir adhesiones y financiamiento (Díez, 2011; Anzoátegui, 2012). Concluida la expedición roquista, emprendió un viaje de exploración por los territorios de resultas del cual escribió varias obras,²⁹⁸ algunas de las cuales fueron consultadas por autores de otros libros escolares que también estudiamos en este capítulo.

- **Los malones**

Felisa Latallada fue una maestra normalista de destacada intervención en asociaciones docentes y sociedades promotoras de la educación popular. La mencionamos en el Capítulo 2; así como al libro de su autoría, *Hogar y Patria* (cuarta edición de 1916). La obra, hecha en torno del centenario de la Revolución de Mayo de 1810, evidencia las preocupaciones nacionalistas frente al peligro cosmopolita de la inmigración. Latallada se detiene brevemente en el tema indígena; le dedica un

²⁹⁷ Siendo diputado en el parlamento nacional, Zeballos participó de debates donde se discutía qué hacer con los indígenas sobrevivientes. Diana Lenton (1992) recogió su intervención: “Se decía que estos indios debían ser tratados con arreglo a la civilización y a la humanidad, colocándolos bajo el amparo de las leyes que protegen a los habitantes de la República. Y yo debo decir que si fueran considerados habitantes del territorio y como tales sometidos al rigor de las leyes, habría sido necesario pasarlos por las armas, en la Pampa, sin forma de proceso, porque están en peor categoría que los salteadores mismos de caminos; y por consiguiente fuera del amparo que la civilización y la humanidad otorgan a los buenos habitantes de un país” (Debates parlamentarios, 1882, citados en *ídem*:31-32).

²⁹⁸ Son dos trilogías, la primera fue: *Descripción amena de la República Argentina. compuesta por Viaje al país de los araucanos* (1881), *La Región del Trigo* (1883) y *A través de las cabañas* (1888). La segunda: *Callvucurá y la dinastía de los Piedra* (1884), *Painé y la dinastía de los Zorros* (1886) y *Relmú, Reina de los Pinares* (1887). Citadas en Díez, 2011:3). Respecto de las fuentes que usó para escribir las mismas, remitimos a los muy interesantes estudios de Díez (2011), Pavez (2008) y Vezub (2009)

fragmento dentro de una lectura cuyo subtítulo es “Recuerdos del primer centenario” (pp. 31-34). Son las impresiones de una alumna después de visitar la exposición hecha en Buenos Aires para celebrar dicha fecha patria. En su recorrida por el salón de pintores argentinos la alumna se encuentra con “*La vuelta del malón*” (1892), cuadro de Ángel Della Valle ya nombrado (Capítulo 4), y escribe:

“ ‘La vuelta del malón’ es emocionante. La indiada retorna cargando los despojos: ‘es la tarde y la hora en que el sol dora la cresta de los Andes’, y con ellos una hermosa cautiva desmayada, una cruz e incensario saqueados en la iglesia del pueblo invadido...” (pp. 31).

Entre las páginas de la lectura, en color y del tamaño de una hoja, se intercaló la pintura.



ANGEL DELLA VALLE

La vuelta del malón.

PAG.13

Img. 11 - Latallada, Felisa (1916) *Hogar y patria. Libro de lectura para grados elementales y superiores*, Buenos Aires, Vidueiro, 1916, 3a ed., pp.33.

El contenido de la lectura es breve pero conciso y representativo de la idea que quiere transmitir esta docente. La niña imaginaria describe acertadamente parte del cuadro en el cual se representan indígenas que corren a caballo por la Pampa en un amanecer lluvioso, luego de haber atacado algún poblado. Entre los planos importantes que componen la obra pueden distinguirse tres: un indígena que blande –como si fuera una lanza- una cruz y una custodia; otro que lleva a una joven semidesnuda, de piel blanca, cuyo color contrasta con la piel intensamente oscura de su captor; un tercero que tiene en sus manos un maletín de cuero. Colgadas de sus cabalgaduras, cabezas decapitadas de las que aún chorrea sangre. Esto último no se distingue en la reproducción del libro. Quizás docentes bien informados, que supiesen de la pintura, pueden haber incluido este dato en sus explicaciones. De todos modos, los indígenas de la Pampa y la Patagonia no tenían esa práctica.

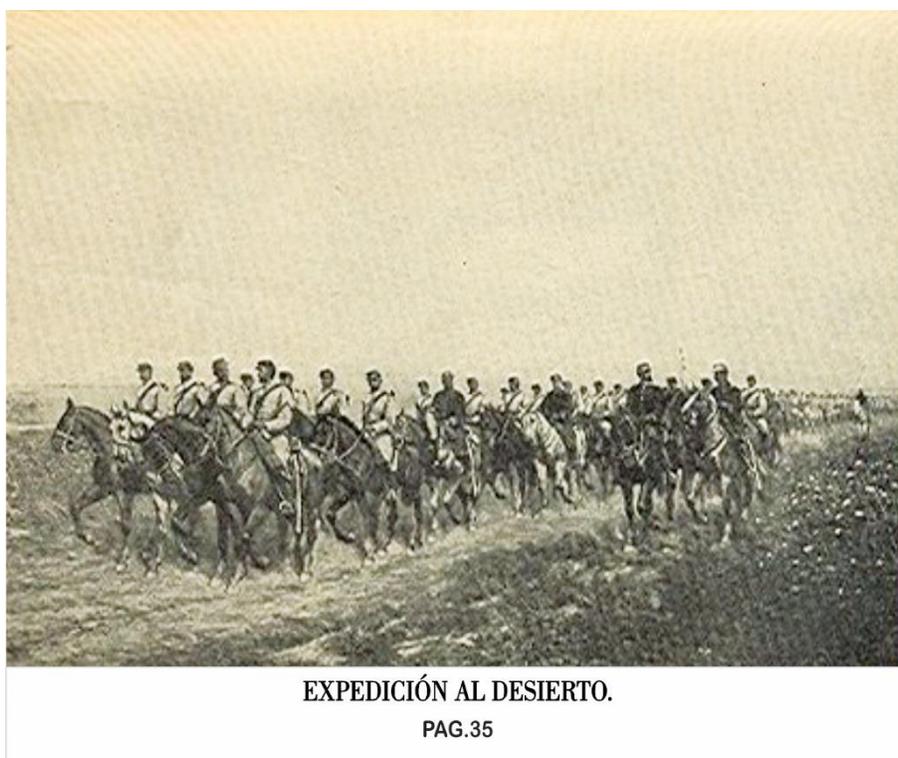
El libro acerca a docentes, escolares y familias que no necesariamente tenían la oportunidad de visitar la exposición o el museo, una obra señera en la representación del imaginario de la civilización y la barbarie. En este lienzo que el libro pone a circular, se nos advierte que la primera ha sido horadada por la segunda; la barbarie profanó dos valores sagrados: la religión católica y la virginidad de la mujer. Tanto el escrito escolar como la imagen visual que lo ilustra, suman argumentos a una historia en la cual los indígenas constituyeron un enemigo interno que fue necesario eliminar porque amenazaba nuestro orden social.

“*La vuelta del malón*” se difundió además a través de otros libros escolares, entre los cuales *Nuestra tierra* de Ernestina López de Nelson (192?),²⁹⁹ quien se ocupó de los indígenas en cuatro lecturas y dio importancia a las imágenes visuales.³⁰⁰ Además de ese cuadro, Ernestina López incluyó “*Expedición al desierto*” (1889) del

²⁹⁹ El libro y la autora fueron citados en el Capítulo 2.

³⁰⁰ Aclaramos que es un libro con muchas ilustraciones sobre los distintos temas que se tratan, no un rasgo privativo de los contenidos sobre los indígenas.

artista Juan Manuel Blanes. Los cuadros están a continuación el uno del otro, primero *Expedición...* (pp. 35) y luego *La vuelta...* (pp. 37). “*Expedición al desierto*” establece la iconografía de un mito institucional opuesto a “*La vuelta del malón*”. *Expedición* clausura el malón, nos asegura que ya no vuelve. La pintura representa la llegada a la margen septentrional del Río Negro, frente a la Isla de Choele Choel, de la división al mando del Gral. Roca el 25 de mayo de 1879; ya dijimos que en la narrativa escolar en ese hecho se subsumen todas las campañas militares posteriores.



Img. 12 - López de Nelson, E. (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 35.

Ernestina López de Nelson organiza el relato de forma ininterrumpida desde la llegada de Cristóbal Colón. La versión no difiere de las ya presentadas en el Capítulo 3, en lo relativo a un continente que ingresa a la historia a partir del

descubrimiento europeo. Asimismo, justificó la apropiación del territorio apelando al argumento de las tierras realengas.³⁰¹

La docente explica que este fue un “*período de nuestra historia nacional*” a la que “*se le llama **la conquista.***” (pp. 34, destacado en el original). A diferencia de los autores antes presentados, quienes caracterizaban a los indígenas como enemigos que se enfrentaban a los soldados, para Ernestina López los indígenas eran temerosos e ignorantes, así que huían de las “*...expediciones de hombres valientes (que) atacaban las tolderías*”. Al mismo tiempo, admitía que

“...multitud de indios perecieron en esa lucha con los blancos, y los pocos sobrevivientes se refugiaron en los bosques del norte o en la extremidad sur del territorio, donde todavía se les encuentra.” (pp. 34)

Los malones indígenas fueron una de las manifestaciones de la inseguridad y de la delincuencia en la campaña bonaerense. Es lo que nos sugieren las referencias de Ernestina López, las cuales por otra parte no difieren mayormente de las que encontramos en los otros libros.

“..., 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). Como los indios eran habilísimos ginetes (sic), 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.” (pp. 33)

³⁰¹ “Estas fundaciones 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.” (ídem:27).

La autora amplía esta información con un fragmento de *La cautiva*, poema de Esteban Echeverría.³⁰² Ella seleccionó los versos en los que se describe un malón que atraviesa “el desierto” después de un ataque:

*“¿Dónde va? ¿De dónde viene?
¿De qué su gozo proviene?
¿Por qué grita, corre, vuela,
Clavando al bruto la espuela,
Sin mirar en derredor?
¡Ved! Que las puntas ufanas
De sus lanzas, por despojos
Llevan cabezas humanas,
Cuyos inflamados ojos
Respiran aún furor.”* (pp. 38)

Estas estrofas están en el reverso de la página donde se ubicó la pintura antedicha, “*La vuelta del malón*”. Al igual que en el libro de Felisa Latallada (1916), en esta reproducción no es posible distinguir las cabezas degolladas. Sin embargo, con esos versos de Echeverría, Ernestina López se ocupa de hacer visible lo que es útil para hacer más creíble la imagen del horror asociada a lo indígena.

³⁰² Esteban Echeverría (1805-1851), mentor de la Generación de 1837 de Argentina, y de la Asociación de Mayo que agrupó a figuras como Juan B. Alberdi, Domingo F. Sarmiento, Bartolomé Mitre, y otros; la mayoría proscritos por Juan Manuel de Rosas y que debieron partir al exilio a fines de 1830 (Cucuzza, 2007). Escritor romántico, escribió *La cautiva*, poema extenso donde explora estéticamente la planicie mayormente controlada por los indígenas y trata acerca de las tolderías, los malones y los cautivos. En páginas anteriores, citamos a Wright (1998) quien interpreta que a partir de esa obra el término desierto adquirió una nueva dimensión poética, y condensó una carga semántica representativa de la indianidad con la que el mundo criollo tenía que lidiar. Como una manera de transmitir ese sentido, numerosos textos escolares reprodujeron distintos fragmentos del poema que describen el desierto.

Notamos un tratamiento similar de los malones en *Nubes diáfanas* (1932) de Luis Arena³⁰³ y en el libro ya citado, *La escuela de hoy*, de las maestras Matilde Aglae y Chalde (1934). Podemos destacar que con Arena nos topamos por primera vez con una presentación rayana en la caricatura, compuesta sin referencias a hechos históricos; un típico relato simplista de indios malos y soldados buenos.³⁰⁴ Dentro del corpus estudiado, es el único libro que tiene ese estilo; el resto imprime a la temática seriedad y dramatismo. Sus autores y autoras estructuran los relatos con datos históricos, y revisten los combates de un tono de epopeya propio de los hechos gloriosos del reciente pasado nacional.

En cuanto a Matilde Aglae y Chalde (1934), incorporan información que habilita a que algunos lectores conciban la proximidad de la historia, incluso se sientan parte del *nosotros* que se vio afectado por los ataques de los indígenas: “*Los padres y abuelos de algunos estancieros actuales, fueron los primeros en poblar el desierto, y muchos murieron en los malones.*” (pp. 74)

Nos encontramos nuevamente con la pluma de Estanislao Zeballos en *Patria Grande* de Arturo Capdevilla y Julián García Velloso (1934),³⁰⁵ quienes lo parafrasean

³⁰³ Arena, Luis (1932) *Nubes diáfanas. Cuentos y lecturas para niños*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Editorial Estrada. Luis Arena fue docente, y en 1934 administraba una revista pedagógica muy difundida, *La Obra*, y era secretario de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación, desde donde “*instó a iniciar la construcción de una pedagogía decroliana ...adecuada a la cultura del país,*” (Finocchio, 2013:227). Esos aires de renovación pedagógica no incidieron en un cambio de perspectiva sobre los indígenas, a juzgar por las lecturas que redacta.

³⁰⁴ Arena dedica varias páginas a “El Malón” (pp. 120-129); compone una secuencia que comienza con el ataque a un poblado y termina con el rescate de cautivos y la recuperación de objetos. El cacique “Timburá”, cuyo nombre no hemos identificado en las investigaciones que consultamos, habla con monosílabos, es cruel con su propia gente y muere durante el rescate: “*Una bala certera le había destrozado la garganta*” (pp. 128)

³⁰⁵ Capdevilla, Arturo y García Velloso, Julián (1934) *Patria Grande. Texto de lectura para 5º y 6º grados*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía, 2a. ed. Consultada también la 6a. edición de 1940.

en varias partes del libro. Lo que hace la diferencia es, sobre todo, la ausencia de eufemismos.³⁰⁶

“La historia es acción; esto es, concertada inteligencia que realiza obra; y el malón, que es todo lo que sabe organizar el indio, es solamente una fuerza arrasadora. Cuando se vive solamente para la guerra, se es una fiera, y no se tiene historia. La historia se caracteriza además por ser un proceso; idea, sentimiento, acción en marcha, en tanto que toda la vida del salvaje no representa ni vale más que un ciclón o una borrasca. De este modo, según iban sucediéndose los malones del indio, en las pampas de Buenos Aires o de Córdoba, sólo se engendraba una historia: la del blanco. El malón era siempre el mismo: un huracán en la noche; repetido cien veces, mil veces, siempre igual, incapaz de variación, de orientación, de rumbo moral. Incapaz de historia....Todo esto ha sido contado magistralmente en un libro magistral: La dinastía de los Piedra, por ese verdadero héroe civil de la conquista del desierto, que fue el doctor Estanislao S. Zeballos.” (pp. 136)

Como analizamos en páginas previas, la forma en que se construyó el relato sobre los ataques de indígenas y de no indígenas asevera que la vida de los indígenas no tiene valor. Esta lectura, entre otras del mismo texto escolar, es la expresión más cabal de esta concepción que queda sintetizada en la frase: *“toda la vida del salvaje no representa ni vale más que un ciclón o una borrasca.”*

Zeballos escribe una vez que había avanzado la destrucción y la matanza en el sur, y publica los textos resultantes de sus exploraciones entre 1881 y 1887. Estos escritores del libro de lectura se hacen eco en un contexto histórico muy distinto, cuarenta años después, promoviendo la pervivencia del desprecio a la vida humana entre escolares y docentes, sin asomo de dudas.

³⁰⁶ La expresión desembozada del desprecio campea la obra citada de Estanislao Zeballos. Ver Nacach, 2006.

José M. Macías unió *“los sentimientos de padre y de maestro”* (p. III) para escribir *Campo labrado* (1936).³⁰⁷ Redactó dos lecturas: “El rebenque de plata” y “El malón” (pp. 75-79). Quien cuenta la historia se llama Don Braulio; no fue testigo de los hechos pero transmite lo que le contó su padre que luchó contra Calfucurá, un indio ladino tan fiero como pícaro que engañaba a su gente diciendo que era enviado de Dios para rescatar las tierras ocupadas por los cristianos. Él incitaba a la lucha y al saqueo y con esos métodos se apropió de casi toda la pampa por mucho tiempo. Lo que Calfucurá codiciaba era el ganado. El ganado vino con los primeros españoles y se había criado en las pampas, salvaje y en abundancia. Españoles e indios rivalizaban por su captura y comercialización; mientras los españoles exportaban cueros a Europa, los indios arreaban el ganado hacia Chile. Cuando comenzó a escasear, a estos últimos los amenazó el hambre porque no sembraban, no les gustaba la agricultura. Entonces, *“El caballo los hizo jinetes temibles y el malón fue la respuesta salvaje del indio ante el avance de los colonizadores.”* (pp. 77).

La lectura, “Rebenque de plata”, combina información que acerca una comprensión parcial de la naturaleza del conflicto, con otra información producto de prejuicios que entorpecen la comprensión. Si pensamos en lo que este “padre y maestro” dice en la introducción en la cual se explaya respecto del trabajo intenso, dedicado y amoroso con el que se empeñó para lograr ese libro, podemos colegir que esas páginas expresaron lo que pensaba. Su pensamiento se componía de una mezcla contradictoria de datos y de prejuicios con la que habría encarado la enseñanza escolar.

En la lectura siguiente, Macías narra el ataque de un malón en el que intervino el padre de Don Braulio. Los indígenas

³⁰⁷ Macías, José M. (1936 [1933]) *Campo labrado*, Buenos Aires, Editorial Estrada.

“...sufrieron un tremendo escarmiento. Los mandaba el terrible Calfucurá y éste no pudo salvar ni su rebenque. En la huída se le cayó y lo recogió mi padre, que tuvo su parte en la lucha. Tal es la historia de mi rebenque.” (pp. 79).

Si bien no hay referencias precisas, suponemos que José Macías quiso recrear de esa manera los combates más cruentos que mantuvieron Kallfükura y los ejércitos de frontera poco antes de su muerte ocurrida, como dijimos, en 1873.

Gotardo Stagnaro y José Cabrejas escribieron *Del solar nativo* (duodécima edición de 1942), un libro de lectura para 4º grado, con el objeto de “afianzar el sentimiento de la nacionalidad” (p. 7-8).³⁰⁸ La descripción de los malones se repite; para esa fecha ya es un discurso consolidado, cristalizado. Del mismo modo se ha cristalizado la concepción que señalamos en el libro de Ernestina López de Nelson (192?): estos indígenas que habitaban, o más estrictamente pululaban, en la Pampa y la Patagonia, eran una manifestación de la inseguridad y de la delincuencia, algo así como los antepasados de los ladrones y los homicidas contemporáneos.

“Nada amante del trabajo y convencido de que se le despojaba de sus tierras, halló en el robo y en el ataque homicida los mejores medios de subsistencia. Así nació el malón.” (Stagnaro y Cabrejas, 1942:143).

No podemos evitar pensar que era una sentencia inapelable, porque nadie podía contestar “del otro lado” –sea porque no se estaba presente en el aula, sea porque de estarlo no eran tiempos para concebir la posibilidad de una contestación. Es interesante, además, ubicar esta frase recuperando la idea de sociedades

³⁰⁸ Stagnaro, Gotardo y Cabrejas, José (1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12a. ed.

antagónicas en la etapa de constitución del Estado-nación siguiendo a la citada investigadora Martha Bechis (2006). De igual modo, podemos entender dicha sentencia desde la perspectiva de la identidad y la alteridad que nos ofrecen Gossen, Klor de Alva, Gutiérrez Estévez y León Portilla (1993). Cuanta más barbarie tengamos el poder de adjudicar al otro, más aliviados de cargar con ella estaremos nosotros. Trabajamos este tema en la Parte II.

- **Los fortines**

En algunos libros el fortín está mencionado al pasar, su función queda sobreentendida; en otros son el núcleo temático que ordena las lecturas. Héctor Pedro Blomberg, en *El sembrador* (16a edición de 1925), los define como “centinelas del desierto”, “guardianes de la civilización nacional” desde donde los soldados vigilaban los campos (pp. 15-16). Blomberg explica que los gobiernos establecieron una línea defensiva de fortines para preservar la vida de “familias valerosas” de poblados y estancias que se decidían a “...habitar y civilizar los desiertos.”(pp. 16). El autor insiste en el deber de “recordar siempre” el papel que desempeñaron en la defensa de bienes y de vidas “frente a la amenaza terrible del malón”. Convoa a los lectores y las lectoras a incluir estas fortificaciones “en la historia y en las tradiciones argentinas” (pp. 16); es evidente que también debe recordarse a los indígenas pero como presencia que amenazaba esas tradiciones.

Adelina Méndez Funes de Millán (1931) escribió “para 6º grado y primeros años normales”. Su búsqueda de las raíces se anuncia en ese título, y se explica en el prólogo:

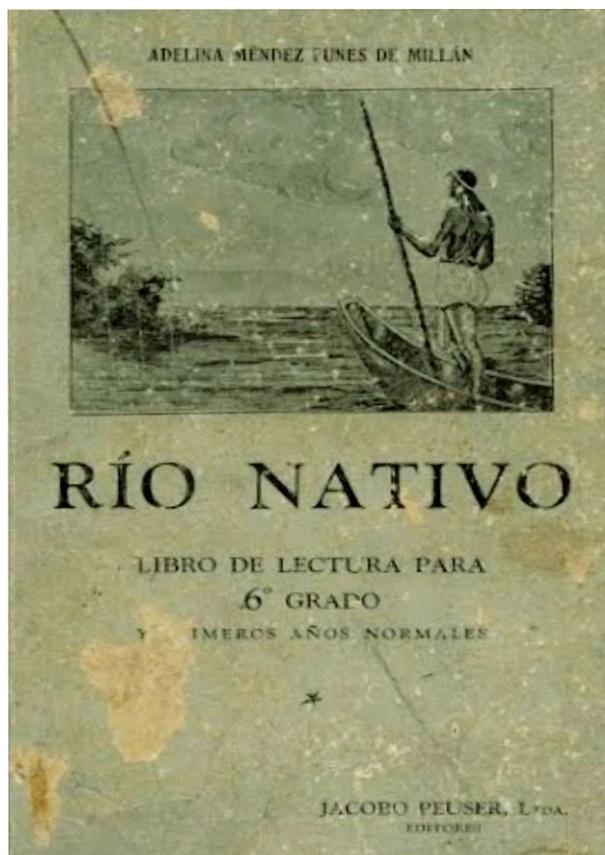
“He querido dar a estas páginas el sabor de lo nativo: tienen ellas, a veces, el murmullo del aire agreste que entre los montes se desliza, otras el retoque de la vida ciudadana, muchas el aroma provinciano.” (p. 5)

Ella manifiesta valorar las historias, las personas y los giros lingüísticos de los habitantes de los pueblos del interior del país. Registramos un dejo de nostalgia de un tipo nativo que desaparece lentamente por efecto de la civilización.

“Así este libro, copia en sus páginas muchos aspectos nacionales poco conocidos; pone de relieve idiosincrasias de los pueblos tierra adentro; relata creencias y estados espirituales, germen ancestral de la raza autóctona, y que la civilización borrará con el tiempo,…” (p. 5. El destacado es nuestro)

Desde la ilustración en tapa, el libro anuncia el tinte indigenista de la autora.³⁰⁹ En un recuadro que ocupa la mitad superior, la figura de un indígena domina el plano principal. De espaldas sobre una canoa, con la mano izquierda sostiene una vara larga. De tez oscura, musculoso, cabello largo y vincha, está cubierto con una especie de chiripá. La canoa está inmóvil en la superficie de un río, y la mirada del indígena fija en el horizonte. La imagen sugiere una región cálida, subtropical, del nordeste argentino. Un nativo, precisamente, sobre un *Río Nativo*.

³⁰⁹ Una selección de *Blasón de Plata* de Ricardo Rojas (libro citado en el Capítulo 4), en la que el escritor desarrolla sus ideas sobre la raíz indígena de la nacionalidad argentina, es otra evidencia de esa perspectiva indigenista. Cf. “De ‘Blasón de Plata’”, *ídem*:186-189. Analizamos esa y otras lecturas similares en la Parte II de esta Tesis.



Img. 13 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser.

Una poesía, a continuación del prólogo, vuelve a ilustrarse con la misma imagen. La poesía lleva el nombre del libro y dice que el río evoca “*los tiempos idos*” “*de la indiada bravía y los malones*”, “*los gritos salvajes de los indios*”, “*las leyendas heroicas*” y la patria que se levantó después, a sus orillas (p. 7).



Img. 14 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo*. *Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 7.

Como en los libros de Felisa Latallada (1916) y de Ernestina López (192?), en este libro la iconografía ocupa un papel importante en la transmisión de las ideas. En cuanto a lo indígena, mayormente es el motivo que estructura las lecturas. Además de la imagen descripta, incluye la reproducción de famosas obras de arte: “Expedición al desierto”, cuadro ya nombrado de Pedro Blanes (pp. 121), y “La huida del malón” (1860), de Franklin Rawson (pp. 123). En ésta, una familia de blancos huye en un caballo a toda velocidad dejando atrás un incendio, metonimia del salvaje.



“LA HUIDA DEL MALÓN”.

Óleo de Franklin Rawson - Existente en el Museo de Historia Nacional

PAG.123

Img. 15 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 122-123.

Esta maestra, de la que podríamos conjeturar que se desempeña en 6º grado cuando compone el libro,³¹⁰ nos deja en claro que conoce obras de Estanislao Zeballos y de Lucio V. Mansilla.³¹¹ En la lectura “Expedición al desierto” menciona negociaciones de paz entre oficiales y caciques indígenas quienes exigían regalos, sobre todo alcohol, y siempre terminaban traicionando los acuerdos (pp. 120). Suponemos que está parafraseando a Mansilla en *Una excursión a los indios ranqueles*, obra que más adelante ella nombra. Sin embargo, Adelina Méndez Funes no sigue fielmente la caracterización de Mansilla contenida en *Una excursión....*, en la cual este

³¹⁰ En el prólogo dice que: “Desde sexto grado se nos hace necesario a los maestros dar un cierto conocimiento e inclinación literarias (ídem:6). Asimismo, en la portada de otro libro de lectura de su autoría se presenta como “Ex Directora de la Escuela N° 1 de Mar del Plata”. Méndez Funes de Millán, A. (1937) *Canto al Trabajo. Texto de lectura para Cuarto Grado*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz, 7a ed.

³¹¹ En las lecturas examinadas remite a *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla, y a “las obras del doctor Zeballos.” (ídem:120).

militar describe las complejas negociaciones diplomáticas con Mariano Rosas, jefe rankül. Del mismo modo, no distingue las diferencias entre Mansilla y Zeballos y equipara su pensamiento al decir que ambos dejaron testimonio de “...los cuadros de falacia y sordidez” del mundo indígena.

En la literatura de frontera que ella cita, las posiciones de Lucio V. Mansilla y de Estanislao S. Zeballos fueron divergentes y respondieron a concepciones y a momentos históricos distintos, anterior a la ofensiva roquista el primero y seis meses después de la expedición de Roca el segundo, como ya adelantamos.³¹² En el caso de Mansilla, se internó “Tierra Adentro” con el fin de conseguir un tratado de paz y describió a los indígenas vivos, en dominio de sus tierras y con múltiples vinculaciones políticas, sociales y económicas entre ellos, con pobladores criollos y con actores del Estado nacional. También una frontera mestiza, e indígenas con rostro humano.³¹³ Esta última es una idea que parece captar Eloy Fernández Alonso (1924), autor del libro *El Argentino*, que presentamos al final de este Capítulo. En el caso de Zeballos, en cambio, se internó en un territorio conquistado, saqueó tumbas y describió a indígenas como arquetipos de una especie en extinción (Nacach, 2006; Díez, 2011; Pavez Ojeda, 2008). Ninguno de los dos reniega de la idea de apropiación territorial, pero el primero plantea la posibilidad de asimilación de indios que son “argentinos”.³¹⁴ Por el contrario, Zeballos sostuvo una separación irreconciliable entre lo blanco y lo indígena que ya era cosa del pasado, que era *muerto*.

³¹² Acerca de las diferencias entre las dos figuras mencionadas, remitimos a Nacach, 2006.

³¹³ Ver Nacach y Navarro Floria, 2004; Shumway, 1995.

³¹⁴ En una nota anterior, transcribimos la intervención de Zeballos en el Congreso Nacional justificando las masacres. Por el contrario, Lucio V. Mansilla en 1885 protestaba que: “...el Poder Ejecutivo...no trate a esos indios como salvajes, como esclavos, sino como ciudadanos argentinos...”. Era partidario de que se agrupase a los indígenas “en la zona de tierra donde vivió, bajo el cielo que vio desde que abrió los ojos a la luz del día, ..., rodeado de los espectáculos de la naturaleza, que ama; pero no comprendo ... que se me sostenga que es un acto humano arrancarlos de su hogar para inventarle una felicidad ficticia....No se hace más que acto de fuerza, acto de hipocresía, en nombre de las instituciones y de esa tan decantada humanidad!” (Lenton, 1992:38).

Desarrollamos esta idea al analizar la lectura “Las tumbas de la barbarie”, líneas más adelante.

De cualquier modo, pareciera que esta maestra no pudo distinguir las diferencias, sea por estar influida por el pensamiento predominante, sea por las mismas ambigüedades de Mansilla.³¹⁵ Se apoyó en ambos para sostener sus propias convicciones y difundirlas a través del texto escolar, y quizás también a través de sus clases, y en su transmisión anuló las divergencias. Cuestión que interesa no como ejercicio historiográfico, que no es el objeto, sino como posibilidad de ofrecer a escolares y docentes –y a ella misma– un matiz, una duda, una pregunta, una pequeña fisura respecto de una representación homogénea, compacta.

En la misma lectura, Adelina Méndez Funes deja en claro el andamiaje de sus ideas respecto de cómo la civilización debe controlar la barbarie indígena. El control de la barbarie supone la convergencia de ámbitos de actuación estatal (la sanción de normas y la coerción por medio del ejército),³¹⁶ científica (los científicos exploradores de los territorios conquistados) y religiosa (los sacerdotes de la Iglesia católica). Es lo que expresa al describir el cuadro llamado “La Expedición al Desierto”.

³¹⁵ Como dicen Nacach y Navarro Floria (2004) en *Una excursión ...* Mansilla confronta con la política de exterminio del entonces presidente Sarmiento, y “...aporta un valioso reconocimiento de ese mundo alternativo...”, a la vez que es un texto que admite distintas lecturas (pp.234-235). Por su parte, Shumway interpreta que “..., como Artigas, Hidalgo y otros en la tradición populista, (Mansilla) supone que la Argentina ya tiene una identidad, a la que se refiere como ‘nuestra fisonomía nacional, nuestras costumbres, nuestra tradición’, y que esa identidad de algún modo se encarna en los gauchos, los indios y los campesinos. (Pero) En Mansilla no hay una voz unívoca... Aunque dice que la auténtica identidad nacional está en los gauchos e indios a quienes él y su clase oprimen, ...La mejor alternativa de Mansilla es ‘cristianizarlos, civilizarlos y utilizar sus brazos para la industria, el trabajo y la defensa común’...propone la asimilación y explotación en términos apenas más humanos que los del liberalismo que ataca.” (Shumway, 1995:283-284).

³¹⁶ Sobre la modalidad de penetración represiva en la formación del Estado nacional argentino y el papel de los ejércitos, entre los cuales las tropas de línea custodias de las fronteras interiores, ver Ozslak, 1982:98.

“En el cuadro de Blanes, en primer término, están en medio de la pampa grandiosa, ..., los generales y jefes que reconquistaron para la hegemonía de nuestro país aquellas fértiles tierras: ...los generales Roca, Racedo, Lavalle, Lagos, Villegas, Uriburu, Campos, etc. En segundo plano civiles, marinos y militares, ..., sacerdotes y hombres de ciencia;... El artista ha simbolizado..., las fuerzas invencibles de la conquista realizada por la civilización: la ley, la fuerza, la ciencia, la fe. A la izquierda están, dominados y mansos, los caciques y sus mujeres, los muchachos y hasta los perros, que constituían parte integrante de la familia en el toldo.” (pp.122)



“CONQUISTA DEL DESIERTO”.

Óleo del Pintor Pedro Blanes - Existente en el Museo de Historia Nacional

PAG.120

Img. 16 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 121.

Al mismo tiempo, compone una lectura sobre los fortines que contiene notas novedosas respecto del conjunto discursivo presentado. “En las ruinas de un fortín” (pp. 75-81), reproduce el testimonio de un anciano criollo de más de 80 años, Pacífico Coria, quien prestó servicios allí a la edad de 20 años. Desde ese lugar lo destinaron

a la guerra de la Triple Alianza (1865-1870).³¹⁷ El fortín fue levantado en la colonia (1805) y dio origen a un pueblo bonaerense, 25 de mayo. Don Coria aprendió a leer “en el servicio de la Patria” y estaba orgulloso de ello, así como de las cicatrices ganadas en la guerra contra “la indiada” (pp. 81). Los salvajes eran “rancules”, pero había indios amigos, “cristianizados”, incluso algunos jóvenes que eran ahijados de los soldados. Había soldados que andaban en amores con indias, e indios que peleaban al lado de la tropa contra esos rancules. De hecho que el entonces joven Coria cuenta de sus andanzas con el soldado Funes, con quien solían escaparse del fuerte para visitar a las mozas de unas familias de indios cristianizados “...que eran amigos endeveras³¹⁸ de los soldaos³¹⁹,...”. (pp. 78)

Esta docente ha leído acerca de la complejidad de las relaciones en la frontera, la vida cotidiana de los soldados, las múltiples formas del mestizaje, las diferencias intestinas entre los grupos indígenas –así como, conjeturamos, supo de las incorporaciones obligadas a la tropa fortinera. Además, ella da voz a un sujeto popular, de los que efectivamente sostuvieron la guardia en esos lindes entre civilización y barbarie donde, en numerosísimas ocasiones, tales lindes se difuminaban y quedaban al descubierto, simplemente, los seres humanos. ¿Cuánto de todo esto era aprehendido por los y las colegas a quienes ella dedicaba el libro, y por los grupos de escolares que lo hayan leído? ¿Cuánto de esto se colaba en sus clases? Por supuesto que no pretendemos responder, pero rescatamos el hecho de que son lecturas que nos permiten asomarnos por un instante a descripciones de otra índole, más representativas de la frontera mestiza y de otro tipo de contactos interétnicos que efectivamente se desarrollaron en esas regiones. Quizás Adelina

³¹⁷ Prestar servicios en ambas contiendas fue un hecho habitual para los soldados y para los oficiales (Prado, 1969).

³¹⁸ “Endeверas”, expresión del habla popular de algunas regiones de Argentina, que significa ‘de verdad’.

³¹⁹ “Soldaos” por soldados. Respetamos las expresiones que se emplean en el libro con el propósito de transmitir las formas populares del habla, según manifiesta la propia autora.

Méndez mantiene coherencia con lo que previene en el prólogo, que ya transcribimos: *“este libro, copia en sus páginas muchos aspectos nacionales poco conocidos; pone de relieve idiosincrasias de los pueblos tierra adentro;...”*.

Arturo Capdevilla y Julián García Velloso (1934), en *Patria Grande* ya citado, también dedican una lectura a los fortines con el nombre *“Ayer, fortines; hoy, ciudades”* (pp. 42-44). Relatan su transformación conforme fue pasando el tiempo. De *“barbacanas en la nada de la soledad”* (pp. 43) durante la guerra al indio a lugares de albergue y comercio de la gente de paso, paradas de carga y descarga del ferrocarril y germen de poblaciones que alcanzaron diversos grados de urbanización. Dan ejemplos de ciudades conocidas de la provincia de Buenos Aires: Olavarría, Junín, Azul, Mercedes. Esta transformación paulatina de cantones a ciudades es para estos autores la muestra del triunfo de la civilización sobre la barbarie. Hemos visto, en las otras lecturas ya analizadas en las que hacen hablar a Zeballos, que no son partidarios de alguna forma de desplazamiento semántico de la dicotomía en lo que respecta a los indígenas, de manera que son contundentes cuando explican el fin de la función originaria de los fortines. Dirán que: *“Después se acabó eso; y se acabó de la mejor manera el mismo indio, incorporado a la civilización arrolladora. Arrolladora, y tanto más que sus malones.”* (pp. 43)

- **Las fortineras**³²⁰

Corría el año 1874, y uno de los momentos cruciales de las guerras civiles en Argentina. El fuerte General Paz, comandancia de la frontera oeste de la campaña bonaerense, quedó desguarnecido de soldados convocados de urgencia por el gobierno de Buenos Aires para intervenir a su favor en una de las tantas batallas

³²⁰ Para datos e interpretaciones de esta figura femenina, seguimos el trabajo de Ockier (2005).

intestinas.³²¹ En el fortín permanecían solamente dos soldados heridos y uno moribundo, las mujeres de los soldados y al mando “*el Sargento primero de Caballería, la negra Carmen*”. Al resguardo de esta precaria guarnición militar quedaban todos los bienes, muchos o escasos, de la milicia. También los valiosos quillangos que habían comprado a los indios.³²² Quedaba también la preocupación de un fuerte indefenso. Estaban en medio de indios “*amigos*” pero indios al fin, al mando de Manuel Grande, Coliqueo y Tripalaf. No se podía confiar en su palabra.

La “*negra Carmen*” disfrazó a las mujeres con uniforme de soldados, dispuso de las mínimas armas que les quedaron, organizó guardias en el mangrullo, y un mediodía ocurrió lo temido. Los indios avanzaron, confiados ante la debilidad del fuerte. Pero fueron recibidos por descargas de armas disparadas por ‘soldados hombres’. Heridos, perseguidos y maniatados algunos, los más huyeron despavoridos. ¡Qué sorpresa y rabia sintieron los prisioneros cuando vieron que eran mujeres las que los habían vencido!

A su vuelta, el coronel al mando comprobó que el fuerte y sus pertenencias se habían salvado gracias al valor y la previsión de la negra Carmen, comandante circunstancial “*de aquel cómico destacamento*”.

Hasta aquí, parafraseada, la lectura “*La negra Carmen (Escenas de la vida en los fortines)*”. Se encuentra en *El surco*, uno de los libros de H. P. Blomberg ya nombrado (1926:185-189). A continuación, la estudiamos desde varios ángulos.

³²¹ En 1874 Nicolás Avellaneda había ganado las elecciones nacionales para presidente y el general Bartolomé Mitre se sublevó. Este conflicto desguarneció circunstancialmente la frontera bonaerense, porque las tropas de línea fueron movilizadas hacia Buenos Aires (Martínez Sarasola, 2000:268). Desde antes de esa fecha, la agudización de las guerras internas y la Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) debilitaban periódicamente las fuerzas militares en la frontera bonaerense (Barba, 2007).

³²² Quillangos: abrigos de indígenas del sur hechos con pieles cocidas de animales tales como guanacos, zorros o avestruces.

En primer lugar, nos ocupamos de la información histórica que contiene. La presencia de las mujeres fue muy importante en la “guerra contra el indio”. Por ejemplo, durante la campaña militar al sur al mando del general Julio A. Roca, se contabilizaron 6.000 efectivos varones y alrededor de 2.000 mujeres.³²³ Allí, como en los fortines, se ocupaban de las tareas ‘propias del sexo’³²⁴ y según los fundamentos oficiales eran un recurso fundamental para aligerar las míseras condiciones de vida, por ende disminuir la desertión.³²⁵ Pertenecían a los grupos más pobres de la población. Podían ser las esposas, hijas, madres de los soldados, prostitutas, condenadas por delitos correccionales, entre otras. En cuanto al origen étnico, era diverso e incluía afrodescendientes como la que protagoniza esta lectura, mestizas e indígenas cautivas que los oficiales repartían a su arbitrio entre los subordinados. Tan necesaria se consideraba la presencia femenina que la historiografía menciona el caso de ‘malones blancos’ que secuestraban mujeres ‘blancas’ para el mismo fin. En ocasiones, las fortineras participaron en acciones militares directas, por orden superior o por propia iniciativa.³²⁶ La lectura alude a un hecho narrado por Gutiérrez -lo explicamos más abajo.

³²³ “Para vigilar este inmenso teatro de operaciones la nación sostiene 6.000 veteranos, a los cuáles hay que agregar por lo menos **dos mil mujeres**, haciendo un total de 8.000 bocas, que pesan sobre el presupuesto de la Guerra a cuenta del servicio de la frontera sobre la pampa”. (Estanislao Zeballos, 1986:272 citado en Ockier, 2005, s/p). Destacado del original).

³²⁴ “...conjuntamente con esa función afectiva y contenedora, las mujeres eran las encargadas del desempeño de otras muchas tareas: cocinar, lavar, acarrear agua y leña, mantener en condiciones la vestimenta de la tropa y la oficialidad, arrear las caballadas durante los desplazamientos del ejército, atender a los enfermos, amenizar los bailes, asistir a los velatorios y rezar por el alma de los difuntos. Tampoco faltaron oportunidades en las que algunas de ellas, por propia iniciativa u obedeciendo al pedido de algún superior, protagonizaron acciones bélicas que las fuentes se ocupan de destacar” (Ockier, 2005, s/p).

³²⁵ “...se trataba de conocer las razones que utilizaron los sectores dominantes a la hora de dar cuenta de la presencia de esas mujeres. En tal sentido, el argumento más comúnmente aceptado era que con ello se desalentaban las desertiones: las mujeres habrían cumplido así un papel significativo al hacer menos penosa la inevitable soledad a la que se veían condenados los hombres destinados a la frontera” (ídem).

³²⁶ Se daba el caso de fortineras insertas en las estructuras militares con algún grado de formalización.

En segundo lugar, analizamos los significados que desde nuestra perspectiva propone la lectura escolar. En la misma se destaca el papel activo de afrodescendientes en los combates contra indígenas. Se valora positivamente –como un servicio patriótico- que ese grupo étnico fuera capaz de integrarse a la sociedad criolla y participar de la construcción del país futuro por medio de la persecución a otro grupo social con el que compartían la misma historia de extrañamiento, discriminación e incorporación como fuerza de trabajo en la colonia y la época criolla. Es decir, miembros de etnias históricamente discriminadas, discriminando. Reconocidos y valorados por ello, como si por un momento pudieran ocupar un sitio *entre nosotros*, pudieran ser *como nosotros*, por esa acción de estigmatización que *compartimos*, que *nos* identifica en ciertas certezas que *nos son comunes*. Con el añadido, en esta situación, de la triple pertenencia identitaria, mujeres/negras/fortineras, lo que comportaba un grado más extremo de marginación. ¿Cuál es el mensaje, en términos pedagógicos, que se esperaba que comprendieran los lectores y las lectoras?

A propósito, la lectura no hace referencia alguna al riesgo de vida de las mujeres que quedaban en el sitio. Por el contrario, hace foco en el riesgo de pérdida de los bienes materiales que son propiedad de los hombres. Ello pareciera congruente con la desvalorización que se expresaba en los estereotipos sexistas y las posturas despectivas y de alto tono racista contra las fortineras, que pueden encontrarse en las fuentes alusivas de oficiales, intelectuales y funcionarios varios.³²⁷

³²⁷ “Ramos Mejía, dedica comentarios particularmente despectivos y de alto tono racista a las mujeres negras que habitaban el campamento de Santos Lugares en tiempos de Rosas. Rememorando los trabajos de sastrería y costura que desempeñaban las condenadas por delitos correccionales y las ‘esposas y queridas’ de la tropa que se encontraban en el mencionado lugar, Ramos Mejía apunta que las mismas estaban bajo la dirección ‘de un gallego asmático y por ende renegón, que comparaba a las mujeres con los ratones y **las tenía en un puño**’ (Ramos Mejía, T. III: 236, 237, 240, 241 y 258, subrayado en el original). *Idénticas marcas de género y clase pueden también observarse en Ebelot (1961),...el autor describe la llegada al campamento de los comisarios pagadores cuando todo el dinero que recibía el soldado, según decía, pasaba a ‘empilchar a su compañera’. ... ‘Es el momento en que*

Asimismo reitera una imagen de los indígenas como traicioneros, cobardes, presa fácil del engaño y tan débiles que pueden ser vencidos hasta por mujeres – negras- ayudadas por soldados moribundos. Ingredientes éstos que, de tanto reiterados a modo de sentencia, se irán construyendo como *obvios*, consustanciales a la ‘naturaleza del ser indio’.

Al mismo tiempo, menciona dos indígenas heridos cuyo final no se explica, y otros tres apresados y atados al mangrullo durante días, hasta el retorno de las tropas. No hay referencias al trato humanitario a los prisioneros. Esta ausencia habilita la construcción de un silencio cómplice, de una suerte de acuerdo implícito respecto de que los indígenas no son humanos, o al menos no merecen ser tratados como tales. El acuerdo ya no es sólo entre los hombres, sino que está corporizado en la voz y el pensamiento de una mujer –capaz de la más profunda ternura según estereotipos clásicos- negra por añadidura, pero astuta, valiente, y comprometida con los intereses de una abstracta sociedad nacional.

“Al segundo cañonazo, los indios se ponían en fuga dejando dos heridos dentro del mismo campamento.

... Tres indios que fueron alcanzados, en un trayecto de veinte cuadras que duró aquella persecución, los ató ‘mama Carmen’ y los trajo al mangrullo diciéndoles:

- No tengan cuidado, hijitos: aquí quedarán hasta que vuelva el coronel y diga qué es lo que ha de hacerse.

Cuando los indios vieron que ahí no había más que mujeres, querían morirse de desesperación; pero no había remedio, pues estaban fuertemente amarrados al mangrullo” (Eduardo Gutiérrez, en Blomberg, 1926:188-189).

aparecen los botines de colores chillones, los fulares amarillos y violetas, y en que chorrean perfumes las espesas caballerías negras, semejantes a colas de caballos, lacias o rizadas, según que la propietaria tenga sangre india o sangre negra en las venas’.” (Ebelot, 1961: 114, citado en Ockier, s/p).

Si bien no es objeto de esta tesis, queremos llamar brevemente la atención respecto de una lectura que tiene a una mujer afrodescendiente como personaje principal. Son escasas las lecturas escolares que se ocupan de este grupo poblacional de Argentina para el período en estudio, algunas de las cuales recuperan la intervención de 'gente de color' en las invasiones inglesas y en las guerras por la independencia.³²⁸ "La negra Carmen" podría participar de la misma tónica en el sentido de ubicar a esta mujer en el panteón de los 'héroes de origen popular',³²⁹ por su papel en la "gesta" que fue "la guerra contra el indio". En un discurso complejo, ambivalente, se los realza, valora e integra, al mismo tiempo que se los jerarquiza y distingue frente al *otro bárbaro* que hay que someter o eliminar.

En tercer lugar, nos referimos a otro aspecto relativo al contexto de producción de este texto convertido en lectura escolar. Como Blomberg lo indica, su autor es Eduardo Gutiérrez³³⁰ quien escribió crónicas de la guerra de frontera³³¹ de la que fue partícipe cuando se desempeñaba como Capitán del ejército bajo el mando del ya citado Ministro de Guerra Adolfo Alsina. "La Negra Carmen" es una de dichas crónicas. Comparando la lectura escolar con esa crónica, vimos que Blomberg hizo escasas modificaciones.

³²⁸ Es el caso de lecturas alusivas al "negro Falucho", 'héroe' de las guerras por la independencia; también las que ponen de relieve la participación del "negro Ventura" en las invasiones inglesas (Cucuzza, 2007:89-91).

³²⁹ Sin ser el único caso, nos parece importante destacar que es el mismo Blomberg quien se ocupa de poner de manifiesto la actuación de la 'gente de color' en las guerras por la independencia, en otro libro de su autoría, *El Sembrador*, analizado en este mismo Capítulo.

³³⁰ Como oficial del ejército de fronteras, Eduardo Gutiérrez estuvo destinado en el mismo fortín y año al que alude su crónica (General Paz, 1874) (Yuln, 2010).

³³¹ Gutiérrez, Eduardo (1961 [1886]) *Crónicas y Siluetas Militares. Escenas contemporáneas de nuestros campamentos*, Buenos Aires, EUDEBA. Yuln (2010) explica que es un "...escrito memorialista que forma parte de los relatos de guerra de fines del siglo XIX. Es una especie de tributo a quienes fueron sus compañeros de armas, destacando su bravura y heroicidad,.. El subtítulo específica: *Escenas contemporáneas de nuestros campamentos*, es decir que el relato tiene la finalidad de dar un pantallazo de la vida en los fortines y la frontera en la década de 1870" (*idem*:113).

Accedimos también a otros relatos de Eduardo Gutiérrez que tienen a la “mama Carmen” o “negra Carmen” como protagonista. Una de ellas narra la muerte del último de sus hijos en manos de un indígena, y la de este último en manos de esa madre, quien participaba del enfrentamiento.³³² Esta información nos permite acercarnos parcialmente a sentidos que permanecen ocultos en un relato que, distanciado de su origen y del conjunto discursivo del que formaba parte,³³³ se convirtió en lectura para la escuela.

Si bien con un estilo distinto al de Adelina Millán -en la lectura antes estudiada “En las ruinas de un fortín”- también “La negra Carmen” introduce contenidos que permiten acercarse en algún grado a la complejidad de la vida en la frontera durante la época en la cual indios, negros, mestizos, criollos, mujeres, hombres, convivían tanto como se enfrentaban entablando relaciones polifacéticas y de contornos, como ya dijimos, difusos.

- **El afán de coleccionar restos humanos**

“...los muertos fueron activamente perseguidos en sus tumbas de arena”

Zeballos, 1881: 191

Estanislao Severo Zeballos se internó “Tierra Adentro” en noviembre de 1879 con el propósito de explorar la región, con “...treinta y cuatro viajeros, que con quince remingtons pasearon, incólumnes, las grandes distancias”. La comitiva estaba compuesta por su hermano, teniente de la frontera, un fotógrafo, y dos de los coroneles que comandaban las divisiones de la campaña militar, Conrado E. Villegas y Nicolás

³³² “Amor de Leona”, en Gutiérrez, 1961: 91-94.

³³³ En el libro de lectura, Blomberg no presenta información que ayude a comprender mejor lo narrado, tampoco incluye datos biográficos de Eduardo Gutiérrez.

Levalle.³³⁴ Publicó sus notas de viaje en la trilogía que citamos al principio, cuyo primer tomo tituló *Viaje al país de los araucanos* (1881).

En ese viaje de reconocimiento Zeballos se introdujo en los cementerios indígenas, profanó tumbas y recolectó un total aproximado de 300 cráneos, que engrosaron la colección del Museo de Ciencias Naturales de La Plata (1884) y su colección personal (Valko, 2010). En el libro citado relata las reiteradas oportunidades en las que encontró cementerios y tumbas apresuradamente hechas luego de un combate, y cercenó cuerpos para retirar los cráneos.³³⁵ El empeño que ponía en ello puede cifrarse en esta frase: *“Durante la tarde, los muertos fueron activamente perseguidos en sus tumbas de arena”* (Zeballos, 1881: 191).³³⁶

³³⁴ Benarós, León (2002:11-12). Prólogo a Zeballos, Estanislao S. (2002 [1881]) *Viaje al país de los araucanos*, Buenos Aires, El Elefante Blanco, 1^a. reimp. 2005. Consultada también la edición príncipe: Zeballos, E. S. (1881) *Descripción amena de la República Argentina. Viaje al país de los araucanos*. Tomo I, Buenos Aires, Imp. de Jacobo Peuser.

En: <https://www.archive.org/details/descripcinamena01zebagoog>. Página consultada el 2/3/2015.

³³⁵ *“Zeballos no experimenta ningún reparo o pudor en relación con esta apropiación: ‘El esqueleto del cacique Mariano Rosas fue exhumado por el general Racedo y forma parte de mi colección histórica.’”* (Zeballos, 1886:88, en Díez, 2011:2). Como ya mencionamos, Mariano Rosas fue el jefe indígena con el que Lucio V. Mansilla acordó el tratado de paz al que nos referimos antes, además de que en su infancia vivió con Juan Manuel de Rosas quien se ocupó de educarlo en la cultura criolla (Mansilla, 1967 [1870]; Martínez Sarasola, 2000, 2012, entre otros).

³³⁶ Estanislao Zeballos compartía el discurso científico evolucionista de la época que funcionaba como legitimador de las masacres de los pueblos indígenas. Las tolдерías eran para él resabios de épocas pasadas destinadas a la extinción por contacto con el hombre blanco civilizado, más evolucionado. En ese esquema de pensamiento, no se conmovía al recolectar cráneos que eran, en todo caso, piezas arqueológicas, parte de la prehistoria: *“...contemplo con encanto estas ruinas de la primitiva civilización. Estoy enfrente de los orígenes de la humanidad.”* (Zeballos, 1881:246). Sus concepciones y su posición política, fervorosamente aliada a Julio A. Roca, hicieron que la recolección de cráneos se convirtiera en una cacería de trofeos destinada a corroborar sus postulados políticos, por lo que saqueó tumbas indígenas en Guaminí, Quethré Huinthrú y la sierra de Lihue Calel (Anzoátegui, 2012; Navarro Floria, Salgado y Azar, 2004:417).

La lectura “Las tumbas de la barbarie”³³⁷ alude a uno de los episodios que Zeballos narró en esa obra.³³⁸ En la misma se reproduce un diálogo entre el viajero y un oficial integrante de la comitiva de custodia. El oficial se muestra conmovido ante las profanaciones y pide a Zeballos que deje a los muertos descansar en las que fueron sus tierras. Éste se niega y justifica su accionar en nombre de la ciencia. Este es el diálogo en la lectura:

“Un día, mientras Zeballos cavaba esa tierra sagrada, el teniente Bustamante, apiadándose, le recitó estos versos:

‘¡Pobres indios! Sus bosques y el collado

Donde al sol adoraban, son ya ajenos;

y nada, nada se les ha dejado...

¡que les queden sus tumbas a lo menos!’

A lo que replicó sin demora el explorador:

- No, teniente. Si la civilización ha exigido que ustedes ganen entorchados conquistando estas tierras, la ciencia exige de mí que yo la sirva llevando estos cráneos a los museos. La barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni los despojos de sus muertos.” (pp. 206)

Al confrontar la lectura escolar con *Viaje al país de los araucanos*, encontramos la misma descripción hecha por Estanislao Zeballos, que Capdevilla y Villarino transcriben casi literalmente sin remitir a la obra o al autor. El texto de *Viaje...* queda indiferenciado dentro del propio texto escolar. Nos surgen determinadas reflexiones, que desarrollamos.

³³⁷ En *Patria Grande* de Capdevilla y García Velloso (1934:205-206)

³³⁸ Cabe precisar que una reedición de *Viaje...*, de 1934, fue simultánea a la primera edición del texto escolar que se cita *ut supra*.

En primer lugar, y salvando las distancias, podría pensarse que Estanislao Zeballos fue víctima de una apropiación como la que él ejerció con las memorias de un ex cautivo de los ranqueles, memorias que usó para escribir la segunda de las trilogías sobre “el desierto” ocultando su fuente.³³⁹ La mayoría de los libros de lectura que hemos analizado mencionan los autores o autoras de quienes extraen los textos.

En segundo lugar, vemos que Capdevilla y Villarino toman el lugar del autor/actor y asumen como propia la posición de aquél. A juzgar por este hecho, como por las otras lecturas del libro que hemos presentado en este Capítulo de la tesis, los autores del libro escolar adscribían a la posición de ese referente de la élite de los 80: “*el mejor indio es el indio muerto*”.³⁴⁰

En tercer lugar, hay que decir que entre la circulación inicial de la idea y la circulación escolar que analizamos, mediaban medio siglo de diferencia y otro contexto político. Es clara la congruencia de la idea de Zeballos en el contexto de origen. Nos preguntamos por la congruencia que pudiera haber tenido en el contexto de los nacionalismos filofascistas de los años de 1930 en Argentina. Colegimos que es una época donde bien podrían haber manifestaciones ultraconservadoras y enseñanzas escolares tales como que hay vidas que valen y

³³⁹ Díez (2011) explica la apropiación que hace Estanislao Zeballos de las “Memorias del ex cautivo Santiago Avendaño” y “Usos y costumbres de los indios de la pampa” (1854) del mismo Avendaño, que encuentra en el Archivo de Las Salinas Grandes en el viaje de referencia. Con esos textos construye la trilogía: *Callvucurá y la dinastía de los Piedra* (1884), *Painé y la dinastía de los Zorros* (1886) y *Relmú, Reina de los Pinares* (1887). Las citamos en la introducción del análisis de estas lecturas.

³⁴⁰ Tomamos esta síntesis del pensamiento de Estanislao Zeballos de Nacach (2006), quien concluye que: “*En primera y última instancia, Zeballos piensa como el Gral. Yankee Sheridan: ‘el único indio bueno es el indio muerto’.*” (pp. 17).

vidas que no, y que con los cuerpos de los vencidos cualquier ejercicio de dominio está permitido.³⁴¹

En cuarto lugar, la lectura mantiene vigente el aparato científico decimonónico que apoyó las narrativas de progreso y extinción y se erigió en voz autorizada que determinaba patrimonios y sus formas de preservación.³⁴² En ese marco de ideas, Zeballos no fue el único que se dedicó a la profanación de tumbas y la colección de restos humanos. También intervinieron otros exploradores y militares. Francisco P. Moreno entraba en los cementerios

“...para llevarse los restos aún calientes y analizarlos luego sin pestañear; aunque esos cadáveres fueran de hombres con los que él mismo había mantenido relaciones personales de extrema cordialidad y aprecio mutuo”. (Quijada, 1998:9)

Si pensamos el conjunto de lecturas que estamos estudiando en su totalidad, podríamos concluir dos cuestiones. “Las tumbas de la barbarie” del libro *Patria Grande* cierra el círculo abierto por “La Pampa conquistada” del libro *Aventuras de un niño* de Andrés Ferreyra (ver *De lo ocurrido en la lucha contra el indio*, en este capítulo). En aquel temprano libro escolar de 1905, se exhibía el poder sobre los cuerpos vivos –el reparto de mujeres, niños y niñas. En este libro de 1934, es el mismo poder que persiste pero se exhibe sobre los cuerpos muertos.

Asimismo, en esta narrativa los indígenas con los que el ejército, los españoles y los criollos se enfrentaron, no son parte de la comunidad imaginada en el sentido

³⁴¹ Respecto del surgimiento de nacionalismos filofascistas en la década de 1930 en la Argentina, hicimos alusión a ello en el Capítulo 4 y nos ceñimos al análisis de Cucuzza (2007:45-50).

³⁴² “Los indígenas vencidos se transformaron en parte del territorio y en parte de los resultados científicos de la expedición militar. Los sobrevivientes se constituyeron en objeto de observación, al mismo tiempo que su cultura material y sus cuerpos pasaban a formar parte de aquello sobre lo que ahora tenían soberanía la nación y la ciencia.” (Podgorny, 1999:167).

de Anderson (2005). La guerra emprendida contra ellos no fue una guerra que los argentinos debamos olvidar –siguiendo la dialéctica de la memoria y el olvido que analiza Anderson apelando a Renan- porque ellos no son nuestros hermanos; al contrario, porque para aspirar a esa condición tendrían que haber sido como nosotros, pero no lo eran. Constituyeron lo opuesto de lo que somos y de lo que estamos llamados a ser. En consecuencia, es una guerra que debemos recordar para no desviarnos de ese llamado.

- **Las “briznas” de un discurso diferente**

Con este subtítulo parafraseamos a Pierre Bourdieu (1999) para indicar nuestro interés en las *“briznas dispersas de un discurso rechazado”* (pp. 108). Es decir, nos interesa examinar la presencia de autores o autoras de libros escolares que hayan admitido la violencia ejercida contra los indígenas.

Adelantamos al principio el silencio de Elina González Acha (1916, 1926), Lola S. de Bourget (1934) y Rosa Fernández Simonin (1935), autoras de las que no puede sospecharse de indiferencia ante el tema indígena, pero que no tienen lecturas sobre “la guerra contra el indio” de finales del XIX. Recordamos haber identificado posiciones adscriptas al indigenismo en las tres mujeres, y numerosas lecturas e imágenes en la primera de las nombradas. No podemos hacer suposiciones respecto de las razones del silencio de Bourget y Fernández Simonin; pero Elina González Acha ejerce un silencio relativo, y desentona dentro del universo en análisis.

En primer lugar, está la inclusión de la imagen de la cautiva indígena; nos referimos a la reproducción del grupo escultórico hecho por su esposo, Lucio Correa Morales (ver Capítulo 4). La obra se usó para ilustrar una lectura de la sublevación calchaquí durante la colonia; pero los cautivos son tehuelches, lo dice el epígrafe al

pie de la imagen. Esto quiere decir que fueron apresados durante las campañas militares del sur. Son además un grupo familiar: madre e hijos, niño y niña, y perro -presencia común entre esas familias indígenas y leída por intelectuales y otros, como un indicio más de la suciedad y promiscuidad en que vivían; sin embargo, en esta escultura el animal es parte de una unión estrecha con los niños y la madre. Hemos visto asimismo que esos grupos familiares sufrieron separaciones desgarradoras en una especie de liquidación pública. En esa escultura el amor y la protección son un mensaje evidente. Elina González Acha no *escribe* ninguna lectura sobre la conquista y el sometimiento consiguientes, al mismo tiempo que decide colocar esa imagen visual. ¿Fue su forma de protestar frente a la crueldad manifiesta? No podríamos responder, pero consideramos válido pensarlo como un acto disruptivo frente al universo discursivo que estamos presentando.

En segundo lugar, en la edición de 1926 incluyó una lectura sobre salinas que estaban en territorio indígena y las disputas consiguientes. Ubica el hecho en la colonia. La citamos in extenso.

“En 1669 no había sal en Buenos Aires; calcúlese, pues, cuál sería la satisfacción con que se recibió la noticia de haber sido descubierta una gran laguna de la cual podía extraerse dicha substancia. Desde el primer momento se acordó que los vecinos pudieran sacar de ella toda la sal que desearan para venderla luego, ... En éste como en otros casos los cristianos tomaron posesión de la salina sin tener en cuenta el derecho de los indígenas que vivían en sus inmediaciones y la explotaban hacía mucho tiempo.

Los viajes a ‘Salinas Grandes’³⁴³ ... empezaron a hacerse..., todos los años, ... La más importante de tales expediciones salió durante el gobierno de Vértiz.³⁴⁴ Llevaba un

³⁴³ Las Salinas Grandes se encontraban a una distancia aproximada de 500 kilómetros de la entonces ‘aldea’ de Buenos Aires.

³⁴⁴ Se refiere al virrey Juan José de Vértiz quien gobernó el Virreinato del Río de la Plata entre 1778 y 1784.

conjunto de 1.000 hombres,... 12.000 bueyes; 600 carretas; y una escolta de 400 soldados, lo cual nos prueba dos cosas: la importancia y cantidad del artículo a extraer, y el peligro que debían afrontar al internarse en la región dominada por los puelches."

³⁴⁵ (González Acha, 1926:141-143.El destacado es nuestro).³⁴⁶

Es la única lectura del corpus consultado que se ocupa del comercio de la sal y que expone una crítica tan clara respecto del derecho de los indígenas y de la apropiación de los 'cristianos'. Ya advertimos que la lectura se detiene en el tiempo colonial lo cual establece una distancia conveniente respecto de las campañas militares a cargo de Julio Argentino Roca, a la sazón en el segundo ejercicio de la presidencia cuando el libro se editó por primera vez, en 1901. No tuvimos acceso a la primera edición de manera que no sabemos si ya estaba esa lectura.

Comparado con esta autora es otro el tono del Inspector de Instrucción Primaria de la Capital (Buenos Aires), Eloy Fernández Alonso, en su libro *El Argentino*, edición de 1924. El libro carece de frases semejantes a la que transcribimos sobre las salinas, pero representa a los indígenas como parte de nuestras raíces. Fernández Alonso compuso una antología de escritores argentinos, de manera que no escribió ninguna de las lecturas. Sin embargo, en el prólogo se trasunta el cuidado

³⁴⁵ Según Magrassi (2005), los Puelches son pueblos de la Patagonia. Los Mapuche los llamaron Tehuelche (gente tosca) y en ocasiones Puelche (gente del este), "*..lugar hacia donde parían sus mujeres por ubicar su cosmovisión en ese sector las fuerzas positivas. Por su elevada estatura (...) y complexión atlética, los europeos de Magallanes -...- les adjudicaron el nombre de Patagones...*" (pp. 37-38).

³⁴⁶ Además de la importancia de la sal para los alimentos, el producto era imprescindible para los saladeros que proveían al comercio de carnes con Inglaterra. Sobre finales de la colonia, en 1804, el procurador síndico del Cabildo de Buenos Aires, Feliciano Antonio Chiclana, propuso otorgar a los ranqueles, quienes habitaban en cercanías de las Salinas, la exclusividad de su abastecimiento pero el proyecto no fue aceptado (Hernández, 1992; Quijada, 2002). Desde 1834 aproximadamente las Salinas Grandes quedaron dentro de los dominios de la Confederación del mismo nombre, bajo el liderazgo del lonko mapuche Kallfükura ya nombrado. A su muerte, de su hijo Manuel Namuncurá. Recién en 1879 los indígenas perdieron su dominio.

que tuvo para la selección de los autores y de sus textos. En uno de los textos que eligió se habla de la “aniquilación” de los indígenas:

“(Las tribus indígenas de la Patagonia)...se han visto alejadas y casi aniquiladas por el invasor blanco y los temibles auxiliares que lo acompañan: el alcohol y las enfermedades contagiosas, que hacen estragos en esas razas. Los sobrevivientes, no más de dos mil, viven en pequeños grupos en la dilatada Patagonia; y prefieren esta región, porque hacia el sur, los escoriales de piedra impiden el frecuente tránsito de la raza invasora.” (ídem:247-248).

Consideramos que este fragmento ejemplifica un discurso que no se equipara al de la mayoría de libros que hemos presentado.

En cuanto a episodios en la frontera, Fernández Alonso no seleccionó temas relativos a las confrontaciones sino un fragmento del libro citado de Lucio V. Mansilla, *Una excursión a los indios ranqueles* (1967 [1870]).³⁴⁷ En la parte que él eligió, Mansilla describe indígenas con rostro humano y los contrasta con los criollos con los que convivían y, aunque el fragmento elegido es breve, quizás permitía entrever la frontera mestiza y relativamente accesible en lugar del mundo indígena hostil y desconocido caracterizado por Sarmiento (Nacach y Navarro Floria, 2004).

Eloy Fernández Alonso puso a la lectura el título de “Encuentros. Entre los indios ranqueles” (pp. 193-196). Mansilla narra el primer contacto que hizo con los ranqueles en su entrada al territorio indígena para consensuar el antedicho tratado de paz. Describe el asombro de los indígenas al ver a la pequeña tropa adentrándose

³⁴⁷ El autor del libro escolar menciona el autor y la obra y realiza una transcripción textual, que confrontamos con la edición hecha por CEAL: Mansilla (1967[1870]), Tomos I y II, cf. T I, pp. 94-96.

en sus dominios, sus pedidos de víveres (azúcar, alcohol, tabaco, café, yerba), y el miedo de los soldados. Retrata a indígenas y a criollos de esta manera:

“... , siendo remarcable las buenas disposiciones que denotaban todos los indios, y la mala voluntad de los cristianos cautivos o refugiados entre ellos. La afabilidad, por decirlo así, de los unos, contrastaba singularmente con la desvergüenza de los otros.”(ídem:195).³⁴⁸

A nuestro juicio, González Acha y Fernández Alonso son expresión de una tendencia que tomó distancia de la violencia simbólica ejercida en la mayoría de libros que encontramos, cuyos autores y autoras participaron –aunque con matices entre ambos- en la operación performativa que buscó instaurar un pensamiento único por medio del ocultamiento de hechos y de discursos y la propagación de otros.

³⁴⁸ El de Fernández Alonso es otro de los libros que en su prólogo nos informa que el libro tuvo aceptación en el magisterio: *“...la benévola aceptación que El Argentino ha tenido ya como texto de lectura en las escuelas normales del país y en las primarias de la Capital y de varias provincias.” (ídem:II).*

LOS LIBROS DE LECTURA

Parte II

LAS IMÁGENES DISCURSIVAS

PRESENTACIÓN

“La tentación de definir a lo Otro ha sido una constante del pensamiento occidental. Dicha pretensión puede leerse como una confesión de cierta pulsión quimerista que forma parte de las plumas más sesudas de la historia de la filosofía (pretender que se pueda identificar lo otro a partir del lenguaje de lo Mismo se revela como una –tal vez irresistible- quimera).” (Rabinovich, 2010:43)

“Somos un objeto de decoración, un adorno vistoso y olvidado en una esquina de la sociedad. Somos un cuadro, una foto, un tejido, una artesanía, nunca un ser humano.”
Discurso del EZLN³⁴⁹ en Nurio, Michoacán, 4 de marzo de 2001 (citado en *ídem*:44).

Si bien vista desde la perspectiva de la alteridad la tesis pivota en torno a la pulsión de definir al Otro indígena, de aprehenderlo para la escuela encerrándolo en las páginas de los libros de lectura, es en esta Parte II donde asumimos esta perspectiva de manera más directa. Acordamos con la idea de quimera que enuncia Silvana Rabinovich (2010), pero le adjudicamos razones históricas específicas. Es decir, no lo pensamos como una quimera solamente porque lo que se definió fue desde el lenguaje de lo Mismo sino porque, en el período finisecular de Argentina, en ese lenguaje lo que primó fue la intención de conquistar³⁵⁰ y anular en lugar del propósito de profundizar en el conocer³⁵¹ (Todorov, 1991a). Y de instalar a través de la figura del indígena el ícono de lo opuesto a lo Mismo. A medida que la conquista se consolidó y comenzó a ser parte del pasado, en el mejor de los casos ese ícono adquirió el significado que enuncia el EZLN. Pero, en esta segunda fase, también hubo voces de lo Mismo que se preocuparon por tender puentes y por comprender. En ese esfuerzo alcanzaron a imaginarlo en su otrora libertad al mismo tiempo que a tocar –quizá la superficie- del sufrimiento humano que calaba en ese Otro. Y

³⁴⁹ Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en México.

³⁵⁰ Nos referimos a la conquista de los territorios del sur y del norte de Argentina, no a la irrupción euro-occidental desde finales del siglo XV.

³⁵¹ Hablamos de profundizar porque los contactos interétnicos de diversa naturaleza de los que dimos cuenta en el Capítulo 5, ya suponían conocimientos mutuos entre sectores de las dos sociedades, indígena y criolla.

buscaron manifestarlo -aun con las limitaciones de aquél lenguaje- en los mismos libros de los que nos estamos ocupando aquí.

En función de lo dicho y considerando conceptualizaciones que nos provee la antropología, encaramos las lecturas escolares tratando de comprender y caracterizar los modos de un grupo social (un “nosotros”) de visualizar y de calificar o descalificar a otro grupo social (los “otros”) (Garreta, 2001:11). Nos adentramos en imágenes, concepciones, sistemas de clasificación nosotros/otros, esquemas interpretativos que constituyeron imaginarios sobre los indígenas.³⁵² Cabe aquí citar a Bourdieu (1985) porque consideramos que en las lecturas que estudiamos se manifiesta

“el monopolio respecto al poder de hacer ver y hacer creer, hacer conocer y hacer reconocer, imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, a través de esto, hacer y deshacer los grupos; ..., lo que se ventila en esas luchas es la posibilidad de imponer una visión del mundo social a través de principios de división que, cuando se imponen al conjunto de un grupo, constituyen el sentido y el consenso sobre el sentido y, en particular, sobre la identidad y unidad que hace efectiva la realidad de la unidad e identidad de ese grupo.” (Bourdieu, 1985:88)

³⁵² Respecto del concepto imaginario, tomamos en consideración el que adopta Quijada en los varios estudios que citamos en esta tesis, relativos a la historia de relaciones entre sociedad nacional y sociedades indígenas. Es el siguiente: “..., entiendo por ‘imaginario’ una forma determinada de ordenamiento de un conjunto de representaciones que las sociedades se dan a sí mismas, las cuales tienen una realidad específica que reside en su propia existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las funciones múltiples que ejercen en la vida social, y en su capacidad de influir sobre la toma de decisiones políticas.” (Quijada, 2000a:8). De igual modo nos orienta el planteo de Bourdieu (1999) referente a las representaciones mentales, a las clasificaciones de la ‘realidad’ que son absolutamente sociales, que no son ‘naturales’ sino producto de una imposición arbitraria dentro de un campo de luchas para la delimitación legítima (pp. 89).

En el contexto histórico en análisis y en términos de relaciones interétnicas, esta posibilidad de imponer una visión del mundo tiene lugar en un campo de interacción

“...entre culturas distintas dentro de un sistema social dado. Sus actores culturales son categorías étnicas (colectividad) o ‘grupos étnicos’ organizados, por lo regular, en una estructura superordinada. En la manipulación política de los símbolos, los ‘étnicos’ son los integrantes de los grupos subordinados mientras que las expresiones ‘grupo nacional’ o ‘cultura nacional’ refieren a la cultura dominante.” (Bechis, 1992:99)

Según las circunstancias históricas, los *otros* pueden ser próximos o radicalmente distantes. La última concepción tiene su expresión sobre todo al principio de la conquista europea de América: *“...extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie.” (Todorov, 1991a:13).*

A propósito de la conquista europea, Gossen, Klor de Alva, Gutiérrez Estévez y León Portilla (1992 y 1993) estudiaron la alteridad *“desde ambas orillas: desde el Mismo y desde el Otro”* (Rabinovich, 2010:45). La conceptualización que acuñaron pone el foco en el carácter relacional de la identidad y la alteridad, y en el carácter conflictivo que supone la definición de ambos términos. Estos autores sostienen que 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.” (Gossen *et al*, 1993, vol. 3, pp. 318. El destacado es nuestro)

Al mismo tiempo, plantean el carácter dinámico de las formas de narrar y de representar la alteridad.

“Las representaciones del uno y las representaciones de los otros están en continuo proceso de construcción, destrucción y reconstrucción. Su consistencia es siempre precaria y nunca sustancial...” (Gossen *et al*, 1993, vol. 3, pp. 375).

De igual modo, desestiman una expectativa de progreso lineal que suponga el debilitamiento progresivo de las relaciones asimétricas, y su reemplazo por formas más comprehensivas de diálogo, aceptación y valoración de las diferencias.

“A partir de los primeros encuentros interétnicos en las Américas, y hasta los más recientes, en lugar de un desarrollo progresivo de sentimientos de tolerancia, una gran variedad de formas de contacto cultural continúa caracterizando las relaciones entre gentes diferentes, sin que las más recientes prácticas sean necesariamente más benignas que las primeras.” (León-Portilla *et al*, 1992, vol 1:317)³⁵³

En los capítulos siguientes integramos los planteos sucintamente presentados, a los marcos interpretativos que orientaron la primera parte de esta tesis. Los títulos de Antaño y Ogaño, que utilizamos para los capítulos 6 y 7, se tomaron del nombre de una lectura³⁵⁴ en la que los indígenas representaban lo

³⁵³ Los cuatro investigadores nombrados editan tres volúmenes alterando el orden en que figuran en cada uno, de ahí el modo en que los citamos.

³⁵⁴ “Antaño-ogaño” forma parte de una serie de tres lecturas con el mismo nombre, en *Canto al Trabajo* ya citado (Méndez Funes de Millán, 1937:160-163, 171-177; 183-187).

arcaico.³⁵⁵ Pero además con esos nombres queremos significar, en primer lugar, la distancia y, en segundo lugar, la proximidad temporal que para la sociedad “blanca” del período en estudio, supusieron los indígenas de la época de la conquista y la colonia y los colectivos indígenas contemporáneos. Es decir, mientras los primeros podrían ser lejanos y exóticos,³⁵⁶ los segundos eran presencia concreta se tuviera o no contacto con ellos. Esta realidad explica la organización temática. En el **Capítulo 6. Imágenes de antaño**, nos circunscribimos a las lecturas que tratan el tiempo del desembarco de Colón y del arribo de los españoles al actual territorio argentino. En el **Capítulo 7. Imágenes de ogaño**, examinamos las representaciones relativas a los indígenas de las distintas regiones de Argentina en el marco de la conquista de los dos “desiertos” y las etapas posteriores. Correlato de la importancia que los libros escolares dedican a cada tema, el segundo capítulo es el más extenso.

³⁵⁵ Enmarcamos el sentido de lo arcaico en el planteo de Williams (1997) acerca de la dinámica de los procesos culturales. Este autor identificó tres tipos de elementos que se relacionan de diverso modo con la cultura dominante, lo arcaico, lo residual y lo emergente. Denomina “... ‘arcaico’ a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente para ser conscientemente ‘revivido’ de un modo deliberadamente especializado.” Por el contrario, lo residual es un “efectivo elemento del presente”, un elemento del pasado que “todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural.” (ídem:144)

³⁵⁶ Entendemos exotismo según es definido por Todorov (1991b): “...se aprecia lo lejano por ser lejano: a nadie se le ocurriría idealizar a vecinos bien conocidos (...). Los mejores candidatos al papel de ideal exótico son los pueblos y las culturas más alejados y más ignorados. Pero, el desconocimiento de los otros, la negativa a verlos tal como son, difícilmente puedan considerarse formas de valorar. Es un cumplido muy ambiguo el de elogiar al otro simplemente porque es distinto que yo. El conocimiento es incompatible con el exotismo, pero el desconocimiento es, a su vez, irreconciliable con el elogio a los otros; y, sin embargo, esto es precisamente lo que el exotismo quisiera ser, un elogio en el desconocimiento. Tal es su paradoja constitutiva.” (pp. 306)

CAPÍTULO 6. IMÁGENES DE ANTAÑO

De los taínos durante el desembarco de Cristóbal Colón

Así como son evidentes las coincidencias de autoras y autores de las ediciones escolares en todos los años del período estudiado, respecto de las alabanzas a Colón y a las consecuencias positivas del “descubrimiento” para el continente, es claro el consenso sobre la contraposición entre la inferioridad nativa y la superioridad extranjera. Como es de suponer por lo explicado en el Capítulo 3, lo que priman son las imágenes colombinas iniciales: la exhuberancia de la naturaleza, ciertos seres que están en algún lugar entre la vegetación y los animales –los contornos se difuminan y no se los distingue nítidamente- y la desnudez de todo aquello que es valioso y necesario para una existencia civilizada.

Cuando Luis Nata Gayoso y Julián López Catalán (1886) recrean el primer ‘encuentro’ entre los navegantes y los “insulares”, describen la vestimenta lujosa y variada que cubre a los españoles *versus* las pinturas “ridículas” en los torsos de los nativos; el despliegue del poderoso armamento español y la falta de armas de los “naturales”. Destacan los ritos y los símbolos católicos frente a las creencias de los taínos quienes pensaban que los europeos eran “...seres inmortales que venían siguiendo el curso del sol”.³⁵⁷

“Entretanto los insulares, que no se habían alejado, observaban en silencio las ceremonias, que no comprendían, pero que les infundían cierto respeto por lo extraordinarias. Eran aquéllos de cutis blanco, el rostro cubierto de barbas, vestidos con ricas y variadas telas. Las armas y sobre todo los cañones con su estrépito

³⁵⁷ Al respecto, Arrom (1992) acota que los taínos pronto cambiaron esta primera imagen “ilusoria” por una “...realista, cuando comprobaron que aquellos seres eran hombres mortales y muchos de ellos opresores y rapaces” (pp. 63).

llamaban mucho la atención de los indígenas, quienes consideraban a los extranjeros como hijos del sol (destacado en el original). (pp. 286).

Los insulares se maravillan al ver a los españoles, quienes quedan extasiados contemplando el entorno natural y no los perciben:

“... los españoles estaban sorprendidos por novedades que absorbían sus miradas: una naturaleza desconocida se les ofrecía; las plantas y los árboles, distintos de los de Europa, encantaban por su frondosidad y lozanía”. (Nata Gayoso y López Catalán, 1886:286-287).³⁵⁸

Estos nativos son ingenuos y desconocen los valores que se ponen en juego en los intercambios de objetos. De ahí, las cuentas de vidrio y los trozos de cazos rotos que tanto los entusiasman –lo adelantamos en el Capítulo 3.

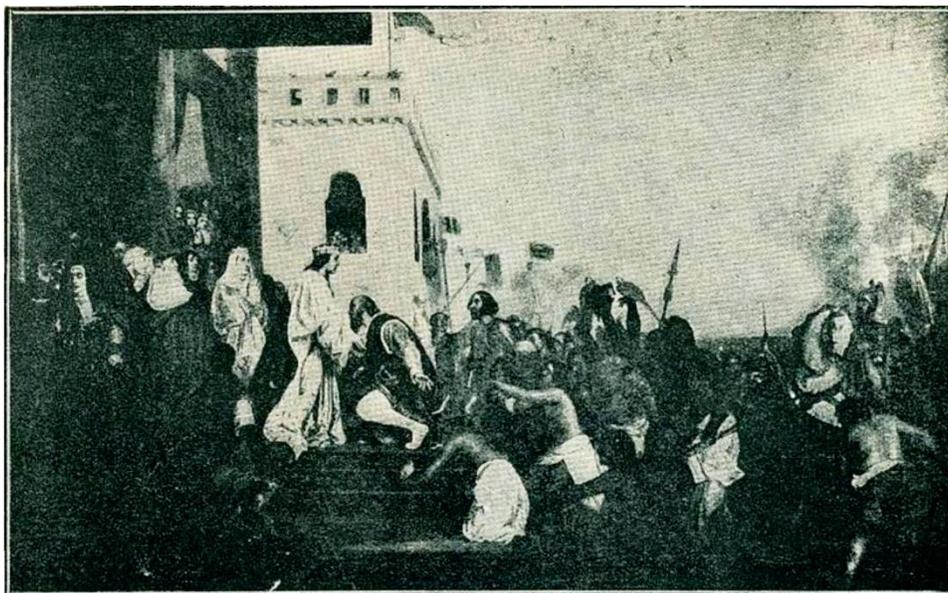
Los españoles no invaden, también lo dijimos. Sólo toman posesión de lo que les corresponde cumpliendo con las normas y procedimientos al uso. La razón los ampara, no hay nada que argumentar. Con más razón, si esos seres más que humanos parecen estar *“..., en algún lugar entre los pájaros y los árboles”* (Todorov, 1991a:41).

José H. Figueira (1918) quiso ilustrar el recibimiento a Colón en Barcelona. Adelantamos que escogió la pintura *“Recepción de Cristóbal Colón por la corte española en Barcelona, año 1493”* de Joseph-Nicolas Robert Fleury, que se conoció en 1847 (Reyero, 2004).³⁵⁹ Según la literatura especializada, el cuadro es *“...la más*

³⁵⁸ Todorov (1991a) observa que en ese viaje *“Colón ha descubierto América, pero no a los americanos”* (pp.57).

³⁵⁹ Fotografía de Neurdein Hermanos. Lámina XXX. En el libro de Figueira (1918), el cuadro figura con el nombre modificado: *“Recibimiento de Cristóbal Colón al regresar de su viaje a América”*, *ídem*:229.

famosa recreación sobre el tema..." del siglo XIX y forma parte de la iconografía que "...puso de relieve la simultánea condición del indio como un ser exótico y sumiso a los designios del europeo,..." (Reyero, 2004:729-730).



FOTOGRAFÍA NEURDEIN HNOS.

ROBERTO FLEURY.

LÁMINA XXX.

RECIBIMIENTO DE CRISTÓBAL COLÓN AL REGRESAR DE SU PRIMER VIAJE A AMÉRICA.

Img. 17 - Figueiras, J. (1918) *Trabajo. Libro cuarto*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. ed., pp. 229.

En *Un buen amigo* (1907), Figueira incorporó "Primeros homenajes a Colón en el Nuevo Mundo" de José Garnelo y Alda (imagen 2). Como dijimos en el Capítulo 3, Garnelo y Alda imaginó el primer encuentro entre Colón, su tripulación y los taínos, a partir de lo que le sugirió la lectura del *Diario de Viaje* del genovés (Ortiz Pradas, 2005; Reyero, 2004). También explicamos que la versión original de la obra se presentó por primera vez en 1892 en ocasión del IV Centenario en Madrid y conjeturamos que Figueira la conoció en ese entonces, ya que estuvo presente en el evento. Respecto de la obra, según Reyero (2004),

“Se trata probablemente de la representación pictórica española donde mejor se pone de relieve la ingenuidad y sumisión de los indígenas americanos, que excepcionalmente constituyen el centro visual y argumental del cuadro, ante la presencia de los españoles”. (ídem:731)

En el cuadro los indígenas son amables anfitriones que agasajan a Colón con frutos del lugar, y que alternan con militares que les muestran sus armas.³⁶⁰ Los hombres nativos son delgados y atléticos y, como las mujeres, están convenientemente cubiertos con faldas de plumas y tocados emplumados.

El texto de Alfonso de Lamartine, incluido por José Núñez (1892-1893) en *El lector americano*, recreó el desembarco de otra manera. El fuego, el hombre y las viviendas son señales de la presencia de la civilización; los taínos son grupos de hombres, mujeres y niños; sus viviendas son similares a chozas redondas y techadas. No se asustan, más bien se asombran de las presencias extrañas.

“El fuego vislumbrado por Colón anunciaba la presencia del hombre y el primer elemento de civilización. ... Unas selvas de árboles majestuosos y sin nombre aún, se extendían gradualmente sobre los diversos planos que presentaba la isla. Verdes ensenadas y claros luminosos en el fondo dejaban ver a medias ... unas habitaciones dispersas semejantes a colmenas de hombres por su forma redonda y sus techos de ramas secas. Grupos de hombres, de mujeres y de niños, más asombrados que asustados, asomábanse medio desnudos por entre los troncos de los árboles más cercanos a la playa, adelantábanse con timidez y retirábanse alternativamente demostrando con sus gestos y ademanes sencillos tanto amor como curiosidad y

³⁶⁰ En el catálogo de la exposición de 1892 se explicaba el intercambio sobre las armas según la representación del artista: *“Después que acabaron de comer llevó a la playa al Almirante, envió por un arco turquesco y un manojo de flechas, y él hizo tirar a un hombre de mi compañía que sabía de ello y el señor (Guacanagarí), como no sepa que sean armas, le pareció gran cosa. Mandó el Almirante tirar una lombarda y una espingarda, y viendo el efecto que su fuerza hacía quedó maravillado, y cuando su gente oyó los tiros cayeron todos en tierra”* (citado en Reyer, 2004:232).

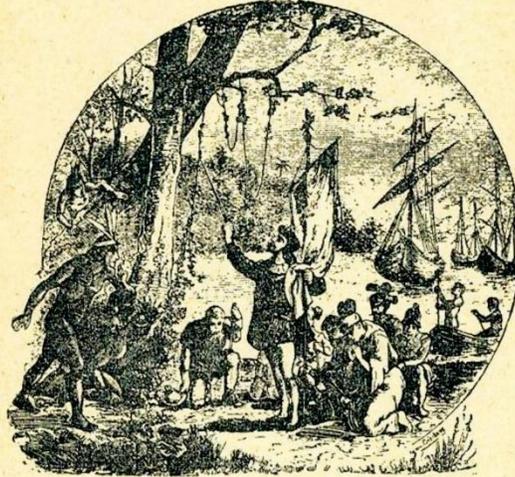
admiración, al aspecto de aquellas naves y aquellos extranjeros llevados allí durante la noche por las olas". (ídem:209-210)

Los nativos son *buenos salvajes* que habitan un lugar innominado al que le falta la inscripción europea. Los recién llegados pueden entender sin inconvenientes sus mensajes.

En el centro de la página y entre dos fragmentos, se ubicó un grabado que recrea el desembarco.³⁶¹ Los europeos pisan suelo amerindio. Salvo Colón, todos están de rodillas, algunos rezan. De pie, la espada y el estandarte en alto, suponemos que el artista quiso representar a Colón en el momento de declarar las tierras incorporadas a la corona española. Los recién llegados se encuentran a la derecha del observador del grabado, y ocupan tres cuartos de la imagen. A la izquierda tres personas los observan pero los europeos no los miran. El torso desnudo, el tocado emplumado y el cuerpo musculoso denotan su origen; son los 'indios'. Miran quizás asombrados -uno está con la boca abierta- por entre la vegetación. Un hombre se destaca del grupo y camina hacia los europeos. Las carabelas lejos de la costa, el mar y sobre todo una profusa vegetación tienen mucha importancia dentro de la composición.

³⁶¹ El grabado lleva la firma de su autor pero la misma es ininteligible. No tiene título. En Núñez, 1892-1893:208.

fosforescencia del mar, llamó en voz baja a un gentil hombre español de la corte de Isabel, llamado Gutiérrez, en quien tenía más fe que en sus pilotos, y le indicó con la mano el punto del horizont:



donde había vislumbrado un fuego, preguntándole si no percibía una luz por aquel lado. Contestó Gutiérrez, que veía en efecto relucir un resplandor fugitivo en aquella dirección; pero Colón a fin de confirmarse más en su convicción, llamó a Rodrigo Sánchez de Segovia, otro de sus confidentes. Sánchez no titubeó más que Gutiérrez en asegurar que veía una claridad en el horizonte; pero esta desaparecía en cuanto aparecía, para volver a aparecer en una emersión alternativa del Océano, sea que fuese la llama de un hogar en una playa descubierta y cubierta alternativamente por el horizonte ondeando según el movimiento de las grandes oleadas, sea que fuese el farol flotante de una canoa de pescadores elevándose

Img. 18 - J. Núñez (1892-93) *El lector americano. Libro tercero*, New York-London, D. Appleton y Cía. ed., pp.208.

En el Capítulo 3 también incorporamos un cuadro que se encuentra en el libro de José Berrutti (1925) titulado “Primer desembarco de Cristóbal Colón en América” (1862), de Teófilo Dióscoro de la Puebla (imagen 5). En la ilustración, los recién llegados se recortan del paisaje y ocupan la mayor parte de la imagen. Están retratados de cuerpo entero y no hay dudas de sus rasgos humanos. Por el contrario, en un plano más reducido, cuatro figuras emergen de entre la tierra, las piedras y las plantas, asemejando una suerte de continuidad con el entorno natural.

El grupo de figuras observa a los europeos, éstos al cielo o a la tierra en actitud de agradecimiento y bendición. Dos de las figuras indígenas, de perfil, tienen cabezas con rasgos entre humanos y animales. Es notorio el efecto visual ambiguo que causa ese grupo.³⁶² No podemos evitar asociar estas imágenes con las creencias acerca de las razas plúnicas vigentes en la época de Cristóbal Colón, que incidieron en las primeras ideas sobre los amerindios.³⁶³ Nos queda el interrogante de por qué Berrutti escogió esa pintura, si fue porque se condecía con su visión o porque era la ilustración que tenía más a mano. En cualquiera de los casos, la imagen visual que se transmite es claramente negativa.

- **El ícono amerindio: la falda y el tocado de plumas**

Queremos introducir una digresión respecto de la falda y el tocado con plumas porque los encontramos hasta la saturación en las lecturas que aluden al desembarco de Colón. Acotemos que la idea de esa falda no deviene de la crónica del primer viaje de este navegante, quien insistía en su desnudez. Tales signos de una alteridad amerindia exótica se introdujeron en la escuela cuando ya tenían cuatro siglos de vigencia en otros ámbitos. Mason (1992) explica que las faldas y los tocados emplumados aparecieron por primera vez en un grabado de 1505 procedente de Ausburgo o Nuremberg y que perduraron hasta bien entrado el siglo XIX en innumerables representaciones.³⁶⁴ La iconografía escolar sobre el

³⁶² Es importante agregar que el pintor recibió críticas de sus contemporáneos por el modo en que representó a los indígenas. Dice Reyero (2004:724-725): "...Puebla,..., recurre a unos rasgos faciales, prácticamente idénticos, que denotan tosquedad e incomprensión. ... el crítico satírico Manuel de Palacio dedica unos versos a los indígenas: 'No te hablo de los salvajes/que los pintes mal, lo admito, /pero no que los ultrajes'."

³⁶³ Sobre el tema remitimos a Todorov, 1991a; Mason, 1992; Padgen, 1988.

³⁶⁴ "Es un grabado de madera coloreado, probablemente obra de Johann Froschauer, procedente de Ausburgo o Nuremberg, que acompaña a un texto extraído de una carta escrita por Vesputio durante su tercer viaje al Nuevo Mundo. El grabado representa a varios hombres, mujeres y niños brasileños, de pie bajo un techado del que cuelgan, como si fueran jamones, extremidades humanas. Todos los adultos llevan tocados y otros ornamentos emplumados, y los hombres van vestidos con largas faldas de plumas ceñidas a la cintura" (Mason, 1992:396-397). Del mismo autor y trabajo, véase su

descubrimiento europeo mantuvo estos elementos hasta finales del XX y, si bien excede la Tesis, dejamos mencionado que persisten en la actualidad.

Al mismo tiempo, cabe precisar que las plumas fueron parte del ornato de algunos pueblos amerindios. Sin embargo,

“La falda de plumas hasta las rodillas es un enigma...no se tiene noticia de que esa prenda se utilizara en América ni en ningún otro lugar. De hecho, los cañones de las plumas la habrían convertido en una prenda extremadamente incómoda, si no un tanto peligrosa, para cualquiera que no se mantuviera erguido.” (Honour, 1979:277, citado en Mason, 1992:395-396).

De los indígenas del actual territorio argentino

Los libros escolares estudiados recogen de manera simplificada la frontera entre lo familiar (civilizado) y lo distante (bárbaro) que construyeron los conquistadores desde el principio y que

“...fue configurando la imagen del ‘otro salvaje’ frente a la del ‘cristiano civilizado’ en un intento de poner orden a la abundante diversidad que presentaba el continente americano....A medida que se conformaba esa frontera, se incluyó bajo la categoría de ‘bárbaros o salvajes’ a múltiples poblaciones, de lugares muy apartados entre sí y con características muy distintas.” (Rodríguez Mir, 2006:209-210).

explicación referente a que los europeos se sirvieron de esos íconos con plumas para representar también la alteridad de otras regiones.

Ernestina López de Nelson (192?) escribe sobre “Los primitivos dueños de nuestra tierra” (pp. 32-37). Según cuenta, eran “*muchísimas*” las tribus que habitaban este territorio.

*“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**.”* (pp. 32. Destacado del original).

Esta maestra pone de relieve que saber leer y escribir es una de las principales diferencias entre lo civilizado y lo salvaje, lo que claramente se explica en el contexto de la cultura normalista a la que adscribe. Además, puede entenderse como un mensaje destinado a lectores y lectoras. En cualquier caso, se trata de distinguir entre ellos y nosotros. Asimismo, resaltamos la noción de propiedad y de trabajo como otras dos faltas que definen qué es ser salvaje. Y la tez blanca, cuestión racial que la ocupa de modo insistente porque líneas más adelante relata que: “*Al principio los indígenas fueron buenos con los españoles y los respetaron, creyéndolos seres superiores a causa de su tez blanca;...*” (pp. 32)

De todos modos, hay un matiz importante en su posición que también es necesario señalar. En su discurso desliza que esos salvajes son seres humanos, y que

tienen inteligencia aunque no les sirva de nada porque no saben leer y escribir. Esto se liga con su concepción de que los sobrevivientes de las conquistas militares recientes tienen condiciones para ser integrados a la sociedad nacional, por ejemplo, pueden recibir instrucción escolar según veremos en el Capítulo 7.

Recordamos que ella es una de las autoras que incorporó el cuadro *La vuelta del malón* de A. Della Valle y un fragmento del poema *El Desierto* de E. Echeverría en el que el escritor alude a las cabezas de los ‘cristianos’ cercenadas por los salvajes.³⁶⁵ La lámina y el poema son contiguos a la lectura que estamos analizando.

Queremos llamar la atención sobre otra imagen visual que se encuentra dentro de esa lectura. Es la fotografía postal de un indígena del Chaco, es decir, de fines del XIX o principios del XX.³⁶⁶ Por ende, no corresponde a la época de la conquista española. Nos detenemos brevemente en este punto porque lo volveremos a encontrar en otros libros escolares.

Ernestina López echa mano de una práctica habitual para la época en que elabora el texto, como es la de usar fotografías postales provenientes de fotos tomadas a los indígenas del sur y del norte conforme iba avanzando la ocupación militar, y en años posteriores.³⁶⁷ Dichas postales fueron comercializadas y tuvieron amplia difusión en distintos ámbitos del territorio argentino y también en Europa.³⁶⁸ Anónimas (no figuraba el nombre del retratado), en algunos casos sólo se indicaba

³⁶⁵ Véase el Capítulo 5 y la imagen 11. En la tesis incorporamos la lámina que está en el libro de Felisa Latallada (1916), en color. En *Nuestra tierra* de Ernestina López (192?) está en blanco y negro (*idem*:37).

³⁶⁶ La postal se encuentra en Giordano, 2005:94.

³⁶⁷ Acerca de la misma práctica en textos escolares de Chile, véase Báez Allende (2005).

³⁶⁸ La fotografía postal “acusó un uso masivo en Buenos Aires y otras ciudades del interior durante los primeros años del siglo XX y los indígenas, tanto del sur como del norte del país, fueron uno de los objetos de representación sobresalientes en las series postales.” (Giordano, 2005:89). Respecto de fotografías y fotógrafos de indígenas del Chaco argentino, y de la comercialización de postales, en *idem*.

el colectivo étnico o la región de la que provenían y/o la función social que desempeñaban (cacique, curandero, guerrero, etc.) (Giordano, 2005:94). Las mismas contribuyeron a instalar una “imagen-síntesis” de qué es un indígena y al supuesto de que “visto un indio, vistos todos”.

¿Y cómo es un indio, según la postal que se encuentra en el libro? No se nos escapa que la pregunta implica otro supuesto que imágenes genéricas de esta índole contribuyeron a afianzar: un indio *es*,³⁶⁹ posición esencialista y ahistórica que tuvo y sigue teniendo un lugar importante en el sentido común y fue sostenida por corrientes de la antropología.³⁷⁰

En la página 38 de *Nuestra tierra* podemos ver a un indígena retratado de cuerpo entero, con un taparrabos que lo cubre de la cintura para abajo.³⁷¹ Posa de pie en medio del claro de un bosque, tensando el arco en actitud de lanzar la flecha. No se indica la región de procedencia y en el epígrafe se lee: “*La flecha es arma terrible en manos de los indios*” (pp. 33). Como analiza Giordano (2005), “*Desnudez, vida natural-primitiva, actitud guerrera, se unían en la construcción de un otro anónimo*” (pp. 94). Agregamos que las fotografías de ese tenor eran tomadas a indígenas “pacificados”³⁷² a quienes se hacía posar y que estaban impedidos de asumir en realidad actitudes “guerreras” como las que se exhiben (Alimonda y Ferguson, 2004, Alvarado y Giordano, 2007). También estaban impedidos de elegir si querían o no ser capturados por la cámara, en lo que Giordano (2012) define como una doble captura, por el ejército y por el fotógrafo. Al reproducir estas fotografías, el libro de

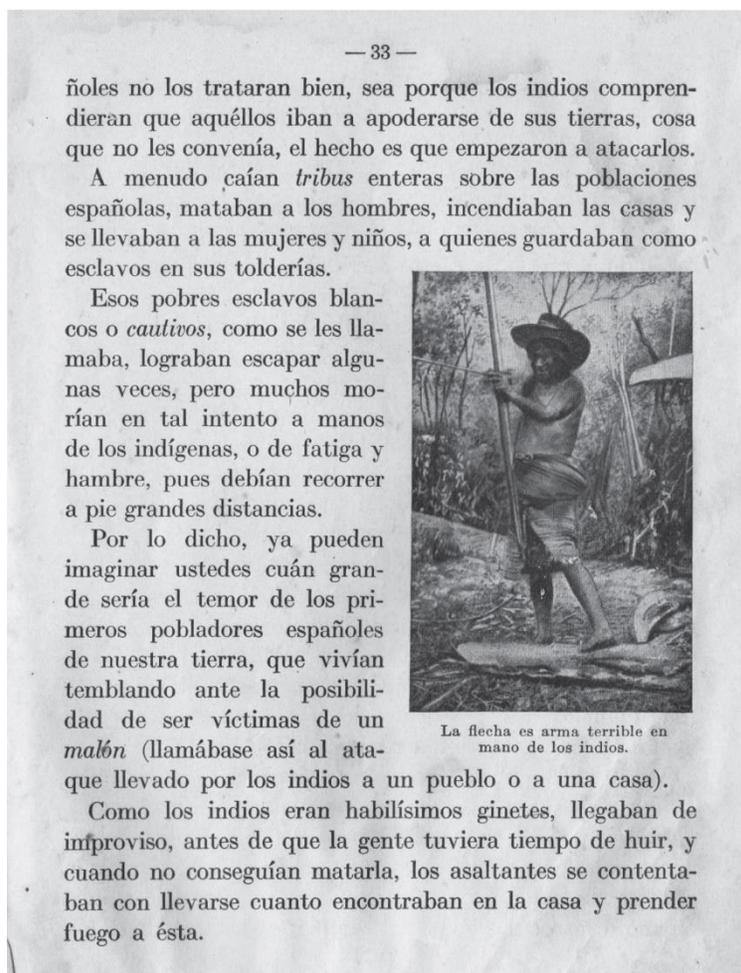
³⁶⁹ Estas postales ayudaron a “...la construcción de un imaginario...donde los personajes aparecen congelados en el tiempo y el espacio, sujetos atemporales (ahistóricos) sumergidos en un estado de salvajismo permanente.” (Alvarado Pérez, 2007:22).

³⁷⁰ Remitimos a Lischetti (1998) y a Rodríguez Mir (2006), entre otros.

³⁷¹ En palabras de Giordano (2005): “...en todos los casos, el arco y la flecha o el fusil en la mano, taparrabos, collares y ornamentos diferentes en la cabeza eran los elementos que, junto a una descripción genérica y anónima del retratado, creaban la representación a difundir.” (pp. 93-94).

³⁷² Empleamos este término refiriéndonos al nombre de campañas de pacificación dado por el discurso oficial a las campañas militares al Chaco, según mencionamos en el Capítulo 5.

lectura no sólo muestra 'objetivamente cómo es un indígena',³⁷³ sino que además colabora con las prácticas de ocultamiento de las relaciones asimétricas que las hacían posible.



Img. 19 - López de Nelson, E. (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 33.

Otro caso de simplificación en grado sumo es el de Rogelio Outón (1925).³⁷⁴ En "Los indios" (pp. 148-149) enseña que

³⁷³ Sobre el carácter de 'registro objetivo' de la fotografía, véase Giordano (2012), Alimonda y Ferguson (2004), entre otros.

³⁷⁴ Outón, Rogelio (1925) *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, A. Kapelusz y cía editores, 10a ed. Consultadas también la 11a. edición de 1926 y la 19a. de 1934.

“...vivían en estado salvaje, alimentándose con el producto de la caza y de la pesca. Se agrupaban a las órdenes de un jefe o cacique, constituyendo núcleos de familias con el nombre de tribus. Eran, por lo general, nómadas o errantes, esto es, cambiaban con frecuencia de residencia, caminando a lo largo de los ríos, internándose en las llanuras o en los valles. Sus armas eran: el arco, las bolas arrojadas y las lanzas, que manejaban con mucha destreza. Los españoles trataban de civilizar a los indios y, si no lo conseguían, los perseguían librando con ellos terribles batallas.” (148-149)

Llamamos la atención sobre un contenido similar en el libro de Aglae y Matilde Chalde (1934), salvo por dos frases. La lectura también se titula “Los indios”. La reproducimos *in extenso*.

“Los indios que poblaban América, eran hombres valientes, de tez bronceada, cabello negro y lacio. Muchos andaban casi desnudos, cubiertos apenas con pieles de animales. Vivían en chozas miserables y se alimentaban de los animales que cazaban y pescaban. Se agrupaban formando pueblos o tribus mandados por un jefe llamado cacique. Las armas que usaban eran: el arco, la flecha, las boleadoras y las lanzas en cuyo manejo eran muy hábiles. Otros más civilizados vivían en ciudades. Tenían templos lujosos adornados con objetos de oro y plata.” (pp. 135)

Nos preguntamos si lecturas como las precedentes se podrían explicar como indicios del autoplagio –citado en Antecedentes– al que hace referencia Podgorny (1999). Recordemos que esta autora sostiene que hasta 1925 los textos escolares que ella estudió reproducían contenidos sobre los indígenas provenientes del campo científico, pero que a partir de esa fecha se habría producido una desconexión paulatina que fue total desde 1940.³⁷⁵ Al mismo tiempo, afirma que a partir de

³⁷⁵ Como dijimos en los Antecedentes, Podgorny (1999) estudió manuales de historia y geografía y libros de lectura de fines del siglo XIX a la segunda mitad del XX, destinados a escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

entonces “la información que se edita año tras año se inscribe en un proceso de autoplagio y de relativa autonomía de las editoriales con respecto a la información que hacen circular.” (Podgorny, 1999:171). Carecemos de evidencias que puedan apoyar la conclusión de esta autora en lo que respecta a los libros de lectura en estudio, sin embargo el parecido entre los dos textos transcriptos podría contribuir en tal sentido.

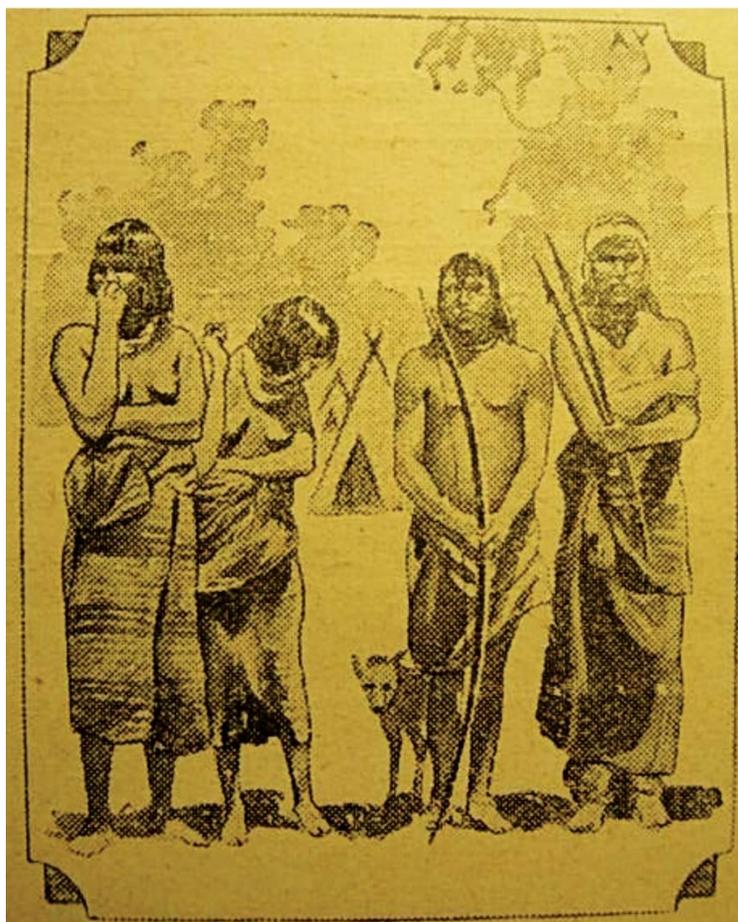
Rogelio Outón y Aglae y Matilde Chae se distinguen respecto de la iconografía. Si bien coinciden en utilizar tipos genéricos, el primero es ejemplo de otra práctica corriente como fue la manipulación de imágenes.³⁷⁶ En la edición de 1934 de *Nuestro libro*, Outón incluye un grabado que suponemos compuesto a partir de una fotografía postal. Son cuatro hombres de cuerpo entero, de pie, con los elementos típicos ya mencionados: taparrabos, algunos con vincha que sujeta el cabello, torso desnudo, collares, arco y flecha apoyados en el piso, y un perro entre ellos. No hay referencias que expliquen la imagen, pero sabemos que son personas del Gran Chaco aunque no nos sea posible distinguir su procedencia étnica.³⁷⁷ Al fondo, dos tipi propios de indígenas de las praderas de América del Norte se recortan del follaje (pp. 148).³⁷⁸ La imagen discursiva es congruente con la visual: una descripción poco cuidada de los indígenas del territorio argentino quienes son presentados como un todo indiferenciado, salvaje y sin importancia.³⁷⁹

³⁷⁶ “La manipulación se ha dado de diferentes maneras: los...retoques al dibujo y el uso arbitrario del color, pero también lo que denominamos ‘cirugías de la imagen’, con figuras recortadas de una fotografía y montadas sobre otro fondo.” (Giordano, 2005:98)

³⁷⁷ Los indígenas representados forman parte de fotografías de mucha circulación y que hemos encontrado en Giordano (2005) y Alvarado y Giordano (2007), correspondientes a pueblos de dicha región.

³⁷⁸ Se observa la manipulación de la imagen en la edición de 1934, en las anteriores de 1925 y de 1926 los tipi no estaban. En cambio, el texto escrito se mantiene sin modificaciones en las tres fechas.

³⁷⁹ Giordano (2005) colabora en ratificar nuestra interpretación porque respecto de la manipulación de imágenes ya dicha sostiene que: “Los diferentes retoques de la misma imagen...nos revelan una fragmentación de sentidos...y una caracterización de la alteridad a partir de un desinterés por el objeto representado.” (pp. 98).



Img. 20 - Outón, R. (1934) *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz y Cía., 19a. ed., pp.148.

Aglae y Matilde Chalde (1934) son otras maestras en las que se puede observar el empleo repetido de la fotografía postal de indígenas del Chaco argentino para ilustrar *cómo es cualquier indio*. Ellas se refieren a “*Los indios que poblaban América...*” (pp. 135). Se trata de dos grabados copiados de postales. En un entorno natural, un indígena arrodillado y otro de pie, están a punto de disparar una flecha. Las referencias de que disponemos nos permiten conocer que la imagen del recuadro inferior derecho de la lectura es de un indígena del pueblo Wichí.³⁸⁰ A continuación, reproducimos la lectura escolar y una de las fotografías postales.

³⁸⁰ Véase la postal reproducida en Giordano, 2005:94. En esa postal se aclara el grupo étnico, dato que no se incluyó en el libro escolar.



Los indios

Los indios que poblaban América, eran hombres valientes, de tez bronceada, cabello negro y lacio.

Muchos andaban casi desnudos, cubiertos apenas con pieles de animales. Vivían en chozas miserables y se alimentaban de los animales que cazaban y pescaban.

Se agrupaban formando pueblos o tribus mandados por un jefe llamado cacique. Las armas que usaban eran: el arco, la flecha, las boleadoras y las lanzas en cuyo manejo eran muy hábiles.

Otros más civilizados vivían en ciudades. Tenían templos lujosos adornados con objetos de oro y plata.



Img. 21 - Chalde, Aglae y Matilde (1934) *La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., 2a ed., pp. 135.



Img. 22 - Giordano, M. (2004) *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 94.

Hay libros de lectura donde sus autores nombran la heterogeneidad étnica. Un ejemplo es *La Argentina*, de Florián Oliver (1934), Inspector escolar ya nombrado. En “Los primitivos habitantes del país” (20-22), Oliver explica por qué los españoles llamaron “indios” a los pueblos que habitaban este continente. Enumera una considerable cantidad de pueblos, distingue rasgos culturales y escribe los etnónimos en mayúscula -no es habitual encontrar esta forma de presentarlos en los libros estudiados:

“Quichua, Araucanos, Guaraní, Diaguitas, Lules, Calchaquíes, Humahuacas, Calingastas, Comechingones, Caracas, Timbúes, Tapes, Tobas, Guaycurúes, Minuanes, Araucanos, Puelches, Querandíes, Tehuelches, Patagones, Fueguinos y Onas” (ídem:20-21).

Oliver concibe sociedades con distinto grado de civilización (araucanos y quichuas eran los más civilizados dentro del territorio argentino). Asocia civilización con agricultura y en el caso de los quichuas dice que

“tenían organizada rudimentariamente la administración pública;...; conocieron y practicaron el riego de las tierras, construyendo canales, y, en fin, aunque no conocían la escritura, expresaban sus ideas por medio de nudos que hacían en cordones de distintos tamaños y colores, a los que llamaban quipus.” (21)

Su descripción no incorpora calificativos negativos. Cierra la lectura con una frase que manifiesta una mirada respetuosa:

“Los indios defendieron heroicamente su libertad. Mucho trabajo costó a los españoles someterlos, y si lo consiguieron al fin fué por contar éstos con mejores medios para la lucha.” (pp. 22)

Esta vez, la figura que encontramos es la de un jefe tehuelche, Kasûmiro (Casimiro Biguá).³⁸¹ La elección de la representación visual que hizo Oliver se distingue de las ya mencionadas, aunque tiene un elemento en común como es el anonimato. Se diferencia porque no es una fotografía postal del exotismo posterior a las campañas militares, sino la reproducción de una foto tomada a este jefe en 1864 en ocasión de la visita que hiciera al entonces presidente de la nación Bartolomé Mitre, con quien firmara un tratado dos años después (Levaggi, 2000; Giordano,

³⁸¹ Casimiro Biguá (1819?-1874) es uno de los jefes tehuelches que celebró tratados de paz con el Estado argentino. Biguá controlaba un territorio de alta importancia geopolítica comprendido entre el Río Negro y el Estrecho de Magallanes, en el extremo sur del continente (Levaggi, 2000:353-357).

2012).³⁸² Es decir, es una foto tomada a un jefe indígena “antes del sometimiento y dispersión concretadas por las campañas militares” (Priamo, 2012:9).³⁸³

La imagen en el libro escolar es la misma que la foto original que circuló por distintos medios, sin manipulación de vestimenta o de pose. No hemos encontrado una elección equivalente en los restantes libros de lectura del corpus.³⁸⁴ Simultáneamente, la falta de identificación nos hace pensar que, más allá de las especulaciones que podríamos hacer acerca de las intenciones de Oliver, el retrato innominado se sumó al conjunto de representaciones del estereotipo visual de la alteridad indígena.³⁸⁵

³⁸² Sobre esta fotografía, leemos a Giordano (2012): “Este retrato de primer plano obtenido en estudio se enmarca en el tipo de imágenes obtenidas a indígenas en Buenos Aires, por lo general en ocasión de las visitas que comenzaron a realizar para entrevistar a funcionarios del gobierno para realizar tratados y otras gestiones.” (pp. 20). Esta investigadora y Priamo (2012) la ubican entre las primeras fotos tomadas a indígenas en Argentina y parte del grupo de mejores fotos de fotógrafos retratistas de los siglos XIX y XX.

³⁸³ Priamo (2012) identifica tres períodos de las fotografías a indígenas en Argentina. Los dos primeros interesan a esta tesis porque el inicial corresponde a la que se incluyó en el libro de Oliver, el segundo a las que encontramos en los otros libros. “En la primera época están las pocas fotos realizadas antes del sometimiento y dispersión concretados por las campañas militares de las últimas décadas del siglo XIX y las políticas de Estado posteriores. La mayoría fue tomada en estudios de Buenos Aires a individuos o grupos invitados por autoridades militares o civiles, o integrantes de embajadas que venían a negociar tratados y acuerdos con el gobierno...La segunda se inicia hacia 1880 y llega hasta mediados del siglo pasado, período en el que la cultura dominante mantuvo su esencial menoscabo y exclusión del hombre aborigen, y donde están las imágenes que más crudamente expresaron el desdén o el desprecio hacia él...(en este período) encontramos las fotos que serían utilizadas en álbumes de vistas, costumbres y tipos populares, para impresión de postales o como ilustración gráfica en los medios ilustrados;...” (pp. 9-10).

³⁸⁴ La excepción es la de González Acha en la edición de 1916 de *Isondú*, según vemos páginas más adelante.

³⁸⁵ Huelga decir que no tenemos datos que nos permitan una hipótesis fundada, pero llama la atención la elección de una foto de las características ya dichas junto con el tono cuidado y exento de adjetivos discriminadores del escrito de Oliver quien, por su lugar en el sistema de instrucción pública, recorrió regiones con población indígena y es esperable que los haya conocido personalmente. Aproximadamente entre la segunda y la tercera década del siglo XX, fue Inspector General de Escuelas de Territorios Nacionales, es decir, tuvo a su cargo el conjunto de establecimientos ubicados en el norte y en el sur de los anteriores dominios indígenas.

En la región del Sud vivían los Puelches, Araucanos, Querandíes, Tehuelches y Patagones y en la Tierra del Fuego los Fueguinos y Onas.



Los más civilizados de todos los aborígenes eran los quichúas. Construían sus viviendas de piedra o de adobe; labraban la tierra; fabricaban objetos de alfarería; trabajaban el oro, la plata y el cobre; tejían telas con lana de vicuñas y guanacos; tenían organizada rudimentariamente la ad-

ministración pública; reconocían la autoridad de un jefe y de los funcionarios que le acompañaban; conocieron y practicaron el riego de las tierras, construyendo canales, y, en fin, aunque no conocían la escritura, expresaban sus ideas por medio de nudos que hacían en cordones de distintos tamaños y colores, a los que llamaban quipus. Usaban como armas la honda, el hacha y la flecha.

Los araucanos eran los indios más civilizados de todos los que habitaban en el Sud de nuestro territorio. Vivían en caseríos, labraban la tierra, tejían telas a las que les daban vistosos coloridos, eran rústicos alfareros. La lanza, la honda y las boleadoras eran las armas más usadas. Las demás tribus eran nómades, y vivían de la caza y de la

Predomina en esta masa de población el ele-pesca.

Img. 23 - Oliver, F. (1934) *La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Rodolfo Isely, pp. 21.

En *Campo labrado*, José Macías (1936) se circunscribe a diaguitas, quichuas, tobas, araucanos, patagones y onas pero su versión difiere de la de Florián Oliver porque elogia los rasgos culturales de algunos grupos y desvaloriza los de otros.³⁸⁶

³⁸⁶ En cuanto a la desvalorización, este autor reitera imágenes negativas sobre los pueblos indígenas del Chaco argentino que estudiamos en el próximo Capítulo. Macías dice lo siguiente: "..., vivían casi de lo que les daba la naturaleza, en chozas mal cubiertas de ramas y hojas,

Su descripción alude a culturas arcaicas que han desaparecido y que son objeto de la arqueología. La lectura se titula, significativamente, "Del pasado" (171-173). Lo que queda son restos arqueológicos, una vasija de barro cocido de "...una antigüedad de varios siglos antes de la colonización española" y "platos de origen indio muy apetitosos". Como fue habitual en ese tipo de versiones que se repitieron en décadas posteriores a las que abarca este estudio, todos los verbos se conjugan en tiempo pasado. Otro rasgo que comparte con ediciones posteriores es la ausencia de explicaciones conflictivas de su supuesta desaparición (Artieda, 2001/2002, 2006 a y b). En el caso de este autor, la culpa es de la víctima.

"- Y de los que vivieron aquí, ¿hay alguna leyenda?

- Le oí contar a mi abuelo la causa de su emigración. Adoraban al sol. Un día se produjo un eclipse completo. La obscuridad en pleno día la tomaron como orden divina de abandonar estos lugares. Y se fueron los supersticiosos, dejando sus casas y plantaciones." (pp. 173)

Macías cumple con el dicho de 'visto un indio, vistos todos'. En su caso, la lectura presenta los rostros de dos indígenas, nuevamente del Gran Chaco. Idénticas imágenes se encuentran en el manual *Los aborígenes de la República Argentina* de Félix Outes y Carlos Bruch,³⁸⁷ que encontramos citado en otros libros de lectura.³⁸⁸ Outes

semidesnudos, como los tobas, maticos, timbúes, minuanes y de algunos se ha llegado a pensar que eran antropófagos..." (Macías, 1936:172).

³⁸⁷ Outes, Félix y Bruch, Carlos (1910) *Los aborígenes de la República Argentina. Manual adaptado a los programas de las Escuelas primarias, Colegios Nacionales y Escuelas Normales*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores. Consultada la edición original. En la portada se informa que en 1910 Félix Outes era secretario y director de publicaciones del Museo de La Plata y profesor de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Por su parte, Carlos Bruch ocupaba la jefatura de la Sección Zoología del Museo y era profesor en la Universidad de La Plata. *Los aborígenes argentinos* fue presentado por sus autores como un "...pequeño libro (que) resume con documentos iconográficos numerosos, los antecedentes reunidos hasta ahora a propósito de los habitantes prehistóricos de la República, los que existían en el momento de la conquista y los que aun subsisten, precariamente, en algunas localidades lejanas." (Outes y Bruch 1910: 5).

³⁸⁸ Por ejemplo, en Capdevilla y García Velloso (ediciones de 1934 y 1940), González Acha de Correa Morales (ediciones de 1916 y 1926), y Méndez Funes de Millán (1931). Otros dos

y Bruch identificaron los retratos, respectivamente, como “*Hombre chorote, llevando en el lóbulo de la oreja el característico adorno de madera*” (Outes y Bruch, 1910:72) y “*Mujer toba con la cara tatuada, y mostrando en el pecho las cicatrices de quemaduras que ciertas costumbres exigen*” (ídem:76). Como puede verse en la ilustración del libro de lectura, las señas que ofrezcan algún conocimiento sobre los retratados por ínfimo que éste sea, carecen de importancia.



Img. 24 - Macías, J. (1936 [1933]) *Campo labrado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 171.

autores no mencionan la obra pero inferimos que también la consultaron, por la información que contienen. Son Héctor P. Blomberg en *El sembrador* (1925b), y José H. Macías en *Campo labrado* (1936).

gunas minas, tenían hornos de fundición para los metales. Con el pelo del guanaco y de la llama, hacían en sus telares de palos hermosos tejidos, coloreados con tintas vegetales o minerales.



—En cambio, don Lindolfo, las del litoral y los bosques, vivían casi de lo que le daba la naturaleza, en chozas mal cubiertas de ramas y hojas, semidesnudos, como los tobas, matacos, timbúes, minuanes y de algunos se ha llegado a pensar que eran antropófagos —dijimos nosotros.

—Los de estos lugares,*
recibían las ventajas de la civilización quichua. Usaban el poncho y un traje de falda hasta las rodillas. Calzaban ojotas. Se adornaban con plumas de avestruz y objetos de piedra y hueso. Eran, pues, los más bien vestidos. Los indios del centro y del sur (araucanos, patagones, onas) se cubrían con pieles y con éstas levantaban sus tolderías.



—Y de los que vivieron aquí, ¿hay alguna leyenda?

Medios de transporte.—Por último, los Matacos se TRASLADAN á pie de un lado á otro y á través de la selva, usando para ello los intrincados senderos que cruzan la maraña.

§ III. — LOS CHOROTES

1. — ÁREA DE DISPERSIÓN Y CARACTERES FÍSICOS

Área de dispersión.—Estos indígenas viven, también, en las márgenes del curso superior del Pilcomayo.

Caracteres físicos.—Como los Matacos, son de ESTATURA elevada, pero las FACCIÓNES de ambos sexos son más gratas, no obstante presentar igual tipo primitivo y poderoso DESARROLLO muscular (fig. 50).



Fig. 50.—Hombre Chorote, llevando en el lóbulo de la oreja el característico adorno de madera.

2. — CARACTERES LINGÜÍSTICOS

El idioma de los Chorotes es CASI DESCONOCIDO. Los estudios hechos hasta ahora, señalan muchos puntos de contacto con el MATACO.

3. — CARACTERES SOCIOLÓGICOS

a) VIDA MATERIAL

Alimentos.—Al igual de otras tribus del Chaco, los Chorotes se ALIMENTAN de los productos que les suministra la caza y la pesca; como también de las frutas de los bosques, especialmente las que produce el chaguar. Fabrican pocas BEBIDAS fermentadas.

Obtienen el FUEGO mediante el procedimiento ya descrito, es decir, haciendo girar rápidamente entre las manos un fragmento cilíndrico de madera dura, dentro de una pequeña cavidad hecha exprofeso, en otro pedazo que se coloca sobre el suelo (fig. 51).

tantes de las selvas, y aun en los tiempos que corren, se atreven á luchar con el ejército nacional y los pobladores fronterizos.

2. — CARACTERES LINGÜÍSTICOS

El Toba, junto con el Mocoví, Mbayá y Abipón son CODIALECTOS de la lengua GUAYCURÚ, cuya pronomiación se basa sobre las raíces *I* de primera, *A* ó *Au* de segunda y *L*, *D* ó *T* y *C*, etc., de tercera persona. La *A* ó *Au*, inicial á veces, se omite, pero se suple con una *I* final de segunda. Por lo demás, puede decirse que ofrece las mismas particularidades que el Mataco á propósito de la sintaxis, riqueza del vocabulario y numeración, pues, como aquellos indígenas, sólo conocen cuatro números.



Fig. 55.—Mujer Toba con la cara tatuada, y mostrando en el pecho las cicatrices de quemaduras que ciertas costumbres exigen.

3. — CARACTERES SOCIOLÓGICOS

a) VIDA MATERIAL

Alimentos. — Cuando viven en el interior de los bosques, los Tobas se ALIMENTAN de frutas silvestres y de los productos que les suministra la caza y la pesca. Sin embargo, también utilizan la carne del poco ganado que crían. Fabrican, asimismo, BEBIDAS fermentadas ya sea con miel de abeja ó con algarrobo, maíz ó frutas; y conocen el uso del tabaco, que FUMAN en pipas de madera.

Obtienen el FUEGO por el medio ya conocido (fig. 56), aunque conocen el yesquero.

Sus HABITACIONES son pequeñas chozas hechas con ramas clavadas circularmente en el suelo, atadas luego por sus extremidades superiores y cubiertas de paja ó pequeñas ramas. También construyen cierta clase de toldos,

Img. 27 - Outes, F. y Bruch, C. (1910) *Los aborígenes de la República Argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 76.

CAPÍTULO 7. IMÁGENES DE OGAÑO

A través de las imágenes que examinamos en este capítulo, es posible *leer* en los libros de lectura las distintas etapas en las que las colectividades indígenas se encontraron respecto del poder político y la sociedad “blanca” en Argentina desde el último cuarto del siglo XIX en adelante. Hemos identificado las imágenes de los *bárbaros* que *debieron* ser expulsados del sur y “pacificados” en el norte, y las de la integración que surgieron a raíz de las discusiones en el seno de la élite política respecto de su extinción o su asimilación en los estratos inferiores de la sociedad nacional. La última opción, la asimilación, devela imágenes poco tratadas por las investigaciones previas a excepción de Podgorny (1999), como son la integración imaginada y la escolarización de la infancia.

Debido a las reediciones de los mismos libros a lo largo de los años y a la reiteración de contenidos en las nuevas ediciones, se produce un doble movimiento de sincronía y asincronía. Es decir, las imágenes finiseculares de la barbarie no desaparecen para ser reemplazadas por la extinción o la integración, sino que todas coexisten. Por ejemplo, podemos encontrar en 1927 o en 1940 descripciones extemporáneas que corren el riesgo de ser comprendidas como historia en curso (salvo que en *el uso* se hagan las advertencias pertinentes). Por ejemplo, *“Los Guaycurúes hacen con bastante frecuencia irrupciones en los establecimientos limítrofes, siempre acompañadas de sangre y luto”; en el norte y en el sur todavía quedan algunos en sus madrigueras y persiste el peligro de que nos ataquen.* Son, respectivamente, el caso del libro de Andrés Ferreyra con una primera edición en 1905 y reedición sin cambios en 1927, y el de Ernestina López de Nelson de la década de 1920 con reedición en 1940.

Esta dinámica que caracteriza a las ediciones de los textos escolares contribuirá, suponemos, a que el imaginario sobre la barbarie se perpetúe en las

sucesivas generaciones que acceden a estos libros. Los y las escolares tendrán frente a sí las dos 'fotografías' (dicho en sentido figurado) sucesivas o yuxtapuestas, facilitando la confusión, la mezcla, la fusión.

En este capítulo también mostramos imágenes diferenciadas de los grupos étnicos según su proximidad o lejanía de los patrones de civilización de acuerdo con el punto de vista de quien los describe. De igual modo, estudiamos cómo determinadas visiones se sustentan en concepciones antropológicas decimonónicas.

El indigenismo se pone de manifiesto en diversas expresiones y, como en los Capítulos previos, los aportes de la antropología visual nos resultaron muy importantes para entender la incorporación de determinados retratos.

La barbarie

La barbarie se interpreta de manera diferenciada según las regiones. No es igual la mirada sobre la Pampa y la Patagonia que la que luego se dirigió hacia el Chaco argentino.

- **En La Pampa y la Patagonia**

En **Narrar para la escuela** (capítulo 5) adelantamos imágenes sobre los pueblos mapuche, tehuelche, araucano, rankul y pewenche. Considerando esas imágenes, cobra sentido el aporte de Gossen *et al* (1993) respecto de la arbitrariedad para disponer sobre la figura del otro que es un enemigo, alguien con quien estamos disputando intereses y concepciones. No hay límites para asignarle rasgos

antagónicos, para *inventarlo*. Queremos decir, para falsear, para fabricar y para ocultar.

A través de un diálogo sostenido entre un comerciante de frontera que estuvo “en las *tolderías del famoso cacique Namuncurá*”, Sánches de Gusmán (1898) ilustra cuáles son los rasgos de los pueblos bárbaros y primitivos. Es una pieza de acendrado prejuicio racial.

“-...(Viven) en sucias tolderías, que no son otra cosa que una porción de carpas, formadas sobre estacas y cubiertas y cerradas por cueros de potro, mal cosidos unos á otros; destacándose en el centro de cada uno de estos pueblos primitivos, la habitación del jefe y las de sus mujeres, pues aun conservan la poligamia, y cada uno de esos salvajes tiene varias mujeres.

– Y ¿cómo viven, papá? preguntó Alberto.

– Viven en la pereza; de la caza, de la pesca, del robo y de la rapiña, canjeando los productos robados por los efectos que necesitan, especialmente por tabaco y por aguardiente, pues son muy dados á la bebida.

– Sus fiestas,..., son completas orgías.

– ...sus reuniones acaban siempre por transformarse en bacanales.

– El manjar que más les gusta, es la carne de yegua y se alimentan casi exclusivamente de carne,....

– ..., y por eso y como son muy sucios, se aumenta el mal olor que despide el cuerpo de los de su raza, que se vuelve fétido y repugnante.

– Son en cambio muy astutos y muy valientes,....

– No se les pueden negar esas dos cualidades,..., y son también muy lascivos por lo que, desgraciada de la mujer blanca que caía cautiva, pues forzosamente había de unirse á uno de ellos,....

– Yo antes dejaría que me matasen, que pertenecer á uno de esos seres tan repugnantes’ exclamó la señora, con horror.” (pp. 1898:327-328).

Cuando Andrés Ferreyra (1927) se refiere al profundo amor de los indígenas por los suyos y a que están dispuestos a cualquier sacrificio para salvarlos, no nos queda claro si este Inspector escolar los elogia o describe un rasgo que los asemeja a los animales. Recordemos parte del fragmento que presentamos en el Capítulo 5:

“El indio, ese salvaje, no conoce más que su hogar, no vive más que para las afecciones que en el mismo encuentra...Combate hasta la muerte para defenderlos, pero entrega su vida y hasta su libertad a fin de no verse separado de los seres que ama.” (pp. 189-190).

Al mismo tiempo, quienes participan en la desgarradora separación de hijos y madres escogiéndolos en subasta pública a la usanza de las prácticas esclavistas de los tiempos coloniales, son *“caritativos”* o lo más, *“interesados”*.

Como señalan Gossen *et al* (1993), las descripciones no conocen límites. Son *“horripilantes”*, *“repugnantes”* e *“infernales”*, dirá Estanislao Zeballos de mujeres araucanas que oficiaban un ritual sagrado cuando el ejército sorprendió una toldería (Zeballos, citado en Hidalgo Toledo, 1911:49-50). Los lectores deberían suponer, inferimos, que una escena de esa índole justifica de por sí atacar por sorpresa y matar a mujeres, niños y guerreros por igual, a manos de soldados que son diestros, hábiles y elegantes.³⁸⁹

La descripción de los ataques a las poblaciones criollas constituye el polo opuesto. Mientras los indígenas hacen gala de una espantosa crueldad, es decir, gozan con el sufrimiento de quienes son atacados y exhiben las cabezas degolladas, son sacrílegos, asesinan hombres y roban mujeres, destrozan, queman, asolan el territorio que pisan, atacan lo más sagrado que tenemos; nosotros somos la prueba palpable del *“...poder, energía y espíritu de empresa de nuestra raza”* (Aubin, 1910:198). Sufrimos, trabajamos incansablemente, defendemos lo que es nuestro y somos patriotas porque fuimos capaces de enfrentar enemigos de tal calaña y levantar *“...pueblos que son hoy justo y noble orgullo de la gran Patria Argentina.”* (*ídem*). Por el contrario,

³⁸⁹ Hemos transcripto el fragmento de marras en **De lo ocurrido en la lucha contra el indio**, Capítulo 5.

“Ranqueles, puelches, pehuenches, patagones y araucanos, todos son una misma ignominia de la civilización, donde reina, como exclusivo método de vida el robo en sus distintos grados. Primer grado: robar maneadas; segundo, robar ovejas; tercero, robar caballos y vacas; cuarto, cautivar cristianos.” (Capdevila y García Velloso, 1934:168).

Lo adelantamos en el Capítulo 5 al citar distintos libros de lectura. Son delincuentes en grado extremo, asesinos y ladrones. Según estos escritos lo que cabe es aniquilarlos, no dan alternativa. Fueron los culpables de lo que les sucedió.³⁹⁰ Y quizás poco importa su suerte para posiciones como la de Capdevila y García Velloso (1934), porque eran tan opuestos a nosotros que tampoco tenían historia.

“En rigor, no puede haber una historia de los indios, a menos que se trate de los mayas, de los aztecas, de los incas. Ellos tuvieron historia; el resto de los aborígenes, no. Tampoco la había de tener el indio araucano de la pampa, cuyos malones asolaban las fronteras cristianas. La historia es construcción, y este indio no construye nada; sólo sabe destruir y deshacer. La historia es acción; esto es, concertada inteligencia que realiza obra; y el malón, que es todo lo que sabe organizar el indio, es solamente una fuerza arrasadora.” (pp. 135-136)

³⁹⁰ Nos preguntamos si estos contenidos no actualizan aquella lejana advertencia contenida en el *Requerimiento* (citado en el Capítulo 3): *“Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como Sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen; y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de Sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen.”* Juan López de Palacios Rubios, J. (1513) *“Notificación y requerimiento...”*.

- **En el Chaco**

En el corpus relevado, la mirada sobre el Chaco reitera estigmas originados en discursos jesuitas del siglo XVIII (Trincheró, 2000; Giordano, 2005). El Chaco es un territorio impenetrable, inhóspito y temible en el que se refugian indígenas feroces.³⁹¹ Estos estigmas se combinaron en los libros escolares con una imagen contemporánea a los mismos, la de un territorio prometedor para la colonización y la explotación económica. Las sociedades geográficas de reciente creación, además de informes de militares y exploradores, intervinieron de manera preponderante en la construcción y circulación de esa última imagen (Wright, 1998; Lois, 1999).³⁹²

En 1896 en su libro *El Argentino*, el historiador y político Mariano Pelliza escribía una lectura titulada Chaco y afirmaba lo siguiente:

“La extensión de esta floresta colosal está calculada en 500,000 kilómetros cuadrados, lo que quiere decir que es tan extensa como la Francia, más grande que España y que Italia, y cinco veces igual en superficie al reino de Portugal. El Chaco, cuyas sombrías leyendas no se escuchan sin horror, donde las peripecias del incendio que destruyó La Cangallé arrasada por los Indios Mocobíes, se repiten todavía por los ancianos en las noches silenciosas del Bermejo... ¡El Chaco! Teatro reciente de combates y de escenas pavorosas como la muerte del sabio Creveaux,... Esta región de los bosques sombríos, de los esteros y guadales sin límites; de las fieras y de los reptiles; - donde el toba sanguinario desfallece espionando con su flecha impotente al colono y al soldado,-... Esa región...oye crujir los árboles que la sierra abate, y el arado que rotura su suelo virgen, ...La autoridad nacional ha constituido un gobierno territorial en el Chaco, donde ya

³⁹¹ Respecto de las imágenes de jesuitas y militares, remitimos al excelente trabajo de Trincheró (2000). En el caso de los jesuitas, este antropólogo estudia imágenes de un alto grado de estigmatización como la de los primeros misioneros, los Padres Pedro Lozano y Juan Pastor. En *Descripción Coreográfica del Chaco Gualamba*, primera edición de 1736, Lozano reprodujo un mito que Pastor habría recogido en sus exploraciones: estos indígenas eran secuaces del demonio, quien los guió hasta el Chaco “en donde la vida será menos pesada y segura lejos de los conquistadores”. (Pedro Lozano, citado por Trincheró, 2000:81). Pero durante la colonia otros jesuitas concebirán imágenes positivas de los Guaycurú, justificando incluso las razones de las resistencias a la conquista, que no serán tomadas por los libros escolares que citamos. Sobre estas últimas, véase Giordano (2005).

³⁹² El Instituto Geográfico Argentino se creó en 1879 y la Sociedad Geográfica Argentina en 1881 (Lois, 1999).

se han establecido varias colonias y obrajes para cultivar sus tierras y labrar la madera de sus bosques.” (pp. 119-120)

Andrés Ferreyra (1927 [1905]) describía a los Guaycurú y a los Wichí en *Aventuras de un niño*. La ferocidad, la crueldad y la falta de moral de los grupos Guaycurú rayan con lo demoníaco. La fealdad de los “matacos”³⁹³ evoca el imaginario europeo del siglo XVIII en el cual “subsistía la imagen del indígena americano en su condición de bestia, de una fealdad espantosa, que vivía en territorios inaccesibles al blanco,…” (Giordano, 2005:29).³⁹⁴

“Los Guaycurúes hacen con bastante frecuencia irrupciones en los establecimientos limítrofes, siempre acompañadas de sangre y luto. Acostumbran raerse los cabellos, pelarse las cejas y los párpados, pelarse las orejas, las narices y los labios para introducir en ellos cuerpos extraños.

Los Matacos...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 Tobas son muy nómades...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!” (pp. 171-173)

Ernestina López de Nelson (192?) escribió un párrafo breve pero contundente, dentro de una lectura acerca de las necesidades de poblar el país con inmigrantes. Esta docente sostuvo que en el Chaco el peligro no había desaparecido porque se podía “...ser asaltado por los indios que todavía tienen sus madrigueras en algunos lugares, sin esperanza de recibir socorro humano alguno.” (pp. 321)

³⁹³ Mataco es la denominación que recibían los Wichí y que para este pueblo tiene connotaciones despectivas.

³⁹⁴ El texto transcrito no es una excepción. Fray Gobelli, de la orden franciscana que misionó entre los Wichí, aseguraba que: “*La experiencia me hace afirmar, que no he visto gente tan ruda y dura como esta. No tienen tampoco aspiraciones si no es la de comer. Hay que rogarles para que trabajen y tengan lo necesario para la vida. De aquí se podrá deducir cuan ingrata es la tarea que nos hemos impuesto los misioneros de reducir y civilizar a la raza mataca, que, si me fuera permitida la expresión, diría, ser la escoria de la humanidad.*” (Gobelli, 1912: 85-86).

Trincherero (2000) explica que los informes de jefes militares de las campañas al Chaco, de 1879 y de años posteriores, reiteran los estigmas coloniales y reproducen *“en forma ampliada y hasta obscena”* la imagen de belicosidad y de inhumanidad de los indígenas. Este antropólogo interpreta que el indio del Chaco es *“depositario de una belicosidad ilimitada que requería de esfuerzos heroicos”* (pp. 95). Atribuye esto a la necesidad de justificar la ocupación y de *“... sostener argumentos convincentes frente a las objeciones que en algunos sectores del gobierno central se podían realizar respecto a repetir en el Chaco la experiencia de Roca en el ‘desierto’ del Sur.”* (pp. 98). A nuestro juicio, los libros escolares que presentamos contribuyeron en el mismo sentido.

En los '30 los indígenas del Chaco ya no son un problema. El “profesor normal” José Mas (1930), compuso una lectura titulada “Bosques del Chaco”, en la que describió una vegetación *“impenetrable”*.³⁹⁵ Al final, en un reducido párrafo agregó que antes en sus bosques vivían numerosas tribus y que aún hoy viven indígenas *“...que tienen allí sus tolderías; pero la civilización va entrando...”* (pp. 104-106). Como en textos precedentes, territorio e indígenas son inseparables (Giordano, 2005),³⁹⁶ pero ahora estos últimos se diluyen en un paisaje que ha sido colonizado. En cambio, en el mismo libro presenta una descripción exótica de indígenas del noroeste argentino que estudiaremos luego.

³⁹⁵ Mas, José (1930) *Pleno día. Segundo libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía, pp. 104-106.

³⁹⁶ La llanura chaqueña se diferenciaba de la cobertura herbácea de la Pampa y del paisaje árido de la Patagonia (Lois, 1999), y sus características hacían que paisaje e indígenas fueran dos componentes inseparables de las descripciones. El Chaco tenía dos tipos de biomas: *“en la zona oriental, los parques y sabanas subtropicales, con bosques en los altos combinados con esteros y bañados en los bajos; en la occidental, el bosque subtropical caducifolio y xerófilo”* (Lois, 1999:8). Para los misioneros y los conquistadores fue efectivamente, durante los primeros siglos de la colonia, un territorio desconocido, inhóspito y de difícil penetración.

A fines de esa década, para María Ercilia Robredo y María Lucía Cumora (1938) en *Horizontes nuevos*, los indios feroces del Chaco habían quedado en el olvido. “Confinados en el territorio de Formosa y norte del territorio del Chaco,³⁹⁷ hállanse los chaquenses típicos, que se dedican a la caza y a la pesca.” (pp. 80). Son expresión de una alteridad radical, no por su ferocidad o por sus vínculos con el demonio, sino por lo curioso de sus prácticas de pesca y de caza y por lo infantil de sus creencias.

“Pero mucho más interesantes (que sus modos de cazar y de pescar) son sus creencias con respecto al origen de algunos fenómenos naturales. Un hombre todo blanco y gigantesco, que habita allí entre las montañas, provoca el frío. Una especie de oso hormiguero de color rojo, causa las lluvias. Por eso, el hechicero evoca a estos espíritus e intercede ante ellos para que ‘el año sea propicio sin fríos intensos ni lluvias copiosas’.” (pp. 80)

La arbitrariedad con la que se los define es de tal hondura que incide en la información geográfica que se proporciona. Dicho esto último porque el Chaco argentino constituye una vasta llanura, por ende, no hay montañas; y es una región subtropical con temperaturas predominantemente altas.

En otro de sus libros, *Arrullos* (1942), José Mas trasunta un tímido indigenismo. La lectura “Los indios” evoca el miedo que suscitaban los indígenas mucho tiempo atrás, la tristeza con la que viven en la actualidad y, por lo mismo, la lástima y el cariño que despiertan.

“Yo conocí una india que había nacido en el Chaco. Al principio le tenía mucho miedo porque era muy seria. Pero un día me contó una historia muy triste de sus hijos. Y

³⁹⁷ Las autoras se refieren a las dos jurisdicciones político-administrativas de Chaco y Formosa que corresponden a la región geográfica denominada Chaco argentino. A su vez, esta región se encuentra dentro del Gran Chaco que abarca el este de Bolivia, el oeste de Paraguay, el sur de Brasil y el norte de Argentina.

desde entonces nos hicimos amigos. Siempre recordaba los bosques del Chaco y la mísera choza donde vivió. Me hablaba de arcos y flechas. Me hablaba de ríos y canoas. ¡Pobre india! ¡Yo la quería tanto!” (pp. 18-19)

Como adelantamos en la introducción de este capítulo, identificamos una relativa sincronía entre los cambios de los discursos analizados y los que experimentaron las políticas estatales para el Chaco. De las primeras lecturas donde el estigma justificaba la conquista militar y la ocupación del territorio, a las que mostraban seres reducidos, asimilados, en camino de civilizarse, e interpelaban a amparar e integrar en sintonía con las políticas de reducción y tutela (1912-1940) (Martínez Sarasola, 2000).³⁹⁸ Finalmente, un tímido reconocimiento de su sufrimiento, temporalmente próximo al Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en México en 1940. Escapa de esta línea de análisis el caso de Robredo y Cumora (1938). Entendemos que es un ejemplo de un ejercicio de poder ya consolidado, consistente en escribir sobre otros con total libertad respecto de los valores y de la información que se transmite.

Otro ejemplo de descripciones que contienen un alto grado de estigmatización es la lectura “El pequeño payaguá” de Héctor P. Blomberg (1926:16-18), en el mismo libro en el cual relata la defensa de un fortín a cargo de un grupo de mujeres comandadas por la “negra Carmen”.³⁹⁹ Los payaguá, del Chaco septentrional, tuvieron como hábitat el río Paraguay y sus alrededores, desplegaron estrategias diversas para mantener su autonomía respecto del dominio colonial, y convivieron dentro de la sociedad paraguaya del siglo XIX hasta su desaparición.⁴⁰⁰

³⁹⁸ Giordano (2005) encuentra una relación similar en su estudio sobre discursos e imágenes del indígena chaqueño, provenientes de ámbitos distintos del escolar.

³⁹⁹ Ver “Las fortineras” del libro de lectura *El surco* (1926), en el Capítulo 5 de esta tesis.

⁴⁰⁰ “O grupo exercia uma mobilidade fluvial em uma extensa área formada, principalmente, pelo rio Paraguai e adjacências. Possuía dois pontos de domínio: o meridional, ao sul do rio Paraguai, abaixo de Assunção, nas proximidades do rio Bermejo; e o setentrional, na região do Alto-Paraguai, próximo da localidade conhecida historicamente como Puerto de Candelária. Habitantes de um ambiente

Blomberg resalta esa posición de autonomía, pero con una connotación despreciativa que extiende a las características físicas.

Cuenta la historia de un niño abandonado por sus mayores después de “...celebrar una de sus orgías de alcohol periódicas.” (pp. 16). Encontrado por peones de una estancia fue criado entre la servidumbre “entre la indiferencia bondadosa de los hombres y las mujeres” (pp.16). Blomberg describe al recién nacido como “...un diminuto y horrible Moisés indio” a quien ninguna mujer quiso amamantar “...porque decían que tenía ‘olor a indio’, y el niño tuvo por nodriza una cabra.”

“(Era) grotescamente feo”. “Bajo, rechoncho, de cabeza abultada, con los pómulos salientes y la piel del color del tabaco, era un verdadero payaguá, un descendiente puro de la raza famosa de las selvas.” Con siete años “Era ya un indiecito barrigón, fuerte como un puma y más horrible que nunca.” (pp. 16-17)

A esa edad se fue de la estancia “...donde nunca le faltó nada”, se lo vio viviendo en una isla cazando, pescando, durmiendo en los árboles, hasta que un día desapareció.

“Los peones se encogieron de hombros.

- Se lo habrán comido los yaguaretés,- dijo uno.

- O se habrá ahogado en la crecida,- dijo otro.

Y un tercero murmuró:

- Qué se va a ahogar, un indio...Se ha ido con su tribu, allá en el fondo del Chaco. Los payaguás son así...” (pp. 18).

diversificado, elaboraram construções culturais associadas à ocupação do espaço e à forma de obter a subsistência. Canoeiros por excelência, detentores de um forte ethos guerreiro, mantiveram ao longo do processo de colonização uma postura de não resignação à dominação colonial, procurando, através de reformulações, manter a autonomia do grupo.” (Magalhães, 1999)

El desembozado ejercicio del poder de escribir sobre los otros radicalmente distantes, cuasi animales. La incomprensión y el desprecio sobre estos otros, condensados en una lectura escolar. Trincheró (2000) habla de “estigmatización obscena”, refiriéndose a imágenes discursivas sobre indígenas del Chaco concebidas por religiosos del siglo XVIII ya citados. Nos parece plausible aplicar esa expresión para el caso que hemos analizado.

Recordamos que los indígenas del Chaco aparecen también en fotografías postales y grabados con los que se representa una imagen genérica del indígena (Giordano, 2005). Se los *usa* para ilustrar lecturas que aluden al período de la conquista del actual territorio argentino (ver Capítulo 6).

Extinción o asimilación

- ¿“En la Argentina no hay indios”?

El título pone en tono de pregunta una aseveración que formó parte de la construcción identitaria argentina que se afanó por ocultar la heterogeneidad étnica y construir un imaginario colectivo de “*una nación de raza blanca y de cultura europea*” (Quijada, 2002c).⁴⁰¹ En lo que respecta a esta Tesis, la pregunta obedece al hecho de que no hemos encontrado una única respuesta en el corpus en estudio. Libros en los que se predice la desaparición fundándose en la teoría evolucionista y la superioridad de la raza blanca, se complementan con los que aseguran que quedaron pocos luego del avance militar sobre la frontera sur y que restan reducidas rémoras en el Chaco. En estos casos hay una clara preocupación por dar por hecha la

⁴⁰¹ Nos dicen Quijada (2002 c) y Nacach (2013) que el afán de “blanqueamiento” se pone de manifiesto en el Censo Nacional de Población de 1895 en el que se concluyó que más del 80% de la población del país era de raza blanca y origen europeo, y que los pocos indígenas y los descendientes de africanos estaban destinados a desaparecer por completo.

extinción física, tratando de convencer/se de la desaparición respecto de los grupos con quienes se disputaron los dominios territoriales del sur. También respecto de los del Chaco, endemoniados, crueles y temibles, antítesis acendrada del nosotros nacional.

Sin embargo, estas lecturas conviven con las que aseguran que los que sobrevivieron a la conquista del sur se están civilizando y se integran lentamente a la sociedad nacional. Asimismo, que en esa región viven tehuelches, y que en la región andina hay indios que son pastores, otros que están alistados en el ejército, y niños que van a la escuela. De igual modo, en un mismo año mientras Rogelio Outón (1925) sentencia que ya quedan pocos, Héctor P. Blomberg (1925a) sostiene que todavía quedan muchos. En este apartado desarrollamos las respuestas enunciadas.

Entre los libros de edición más próxima a las luchas en el sur donde se asiente respecto de que quedan pocos después de las campañas militares, y se alude a los planes de conversión de los sobrevivientes por medio del trabajo, la escuela y la evangelización, hemos identificado el de Sánches de Guzmán (1898). Dentro del corpus relevado, es el que más abiertamente nombra el “*aniquilamiento*”. Asimismo, es el único libro en el que encontramos mencionado el papel de los misioneros de esa época en los planes de conversión.⁴⁰²

⁴⁰² Aunque no los identifica, Sánches de Guzmán (1898) alude a franciscanos que misionaban a fines del siglo XIX en la zona septentrional del Chaco argentino (Maeder, 1991). Los franciscanos y los anglicanos en el norte y los salesianos en el sur, entre las organizaciones religiosas más relevantes, tuvieron destacada intervención una vez producida la conquista de los territorios (Nicoletti, 2006, Nicoletti y Penhos, 2010, Liva y Artieda, 2014, entre otros). Sin embargo, la mayoría de libros de lectura analizados prácticamente no los menciona. Suponemos que la razón principal reside en el predominio de la tendencia laicista en la escuela pública argentina en el período en estudio, y la disputa que los grupos de tendencia liberal y laica mantuvieron con la tendencia católica respecto de quiénes estaban en condiciones de hacerse cargo de los grupos indígenas sometidos (Lenton, 1992; Liva y Artieda, 2014).

“- Hoy, según tengo entendido,..., quedan ya pocas tribus de esos salvajes.
– Sí, contestó el negociante; **aniquilada** su gran confederación por las armas nacionales las tribus reducidas se irán poco á poco entregando al trabajo, y, por tanto, civilizándose, así como se irán civilizando por la religión y por la escuela, las que aún existen en la parte septentrional del Chaco santafecino y que abnegados misioneros se ocupan, por los dos medios expresados, de arrancar de su estado de barbarie.” (pp. 329. El destacado nos pertenece).

El “pesimismo antropológico” del siglo XIX (Quijada, 2000a) animaba diversas lecturas escolares, una de ellas escrita por Bartolomé Mitre (1901) titulada “Las civilizaciones americanas, sus monumentos y su decadencia fatal”.⁴⁰³ La lectura es una clara y extensa exposición acerca del consabido orden jerárquico de las razas y la inferioridad extrema de las razas *bárbaras* o *salvajes, primitivas* e *inferiores*. Vinculaba esta concepción con el darwinismo social aseverando que las formas inferiores se extinguirían al entrar en contacto con las formas superiores, las cuales tenían todas las ventajas para sobrevivir en el proceso de selección (Quijada, 2002c:126-127). Por lo mismo, Mitre celebraba la conquista española sin la cual América hubiese estado condenada a la desaparición. Quien había organizado enfrentamientos contra Kallfükura en la década de 1870 según referimos en el Capítulo 5, a comienzos de 1900 participaba de la elaboración de discursos escolares que clausuraban la posibilidad de sobrevivencia de sus enemigos –ahora, argumentación científica mediante.

Las mismas concepciones fueron sustento teórico de Héctor P. Blomberg en *El sembrador* (1925b) para afirmar que “razas miserables” como los onas⁴⁰⁴ estaban desapareciendo (pp. 148). También para escribir una lectura sobre los guaraní a la que tituló “Las razas moribundas” (210-212). Luego de explicar la fundación de la

⁴⁰³ En Rodríguez Larreta (1901:1-9). Nombramos la lectura en el Capítulo 4.

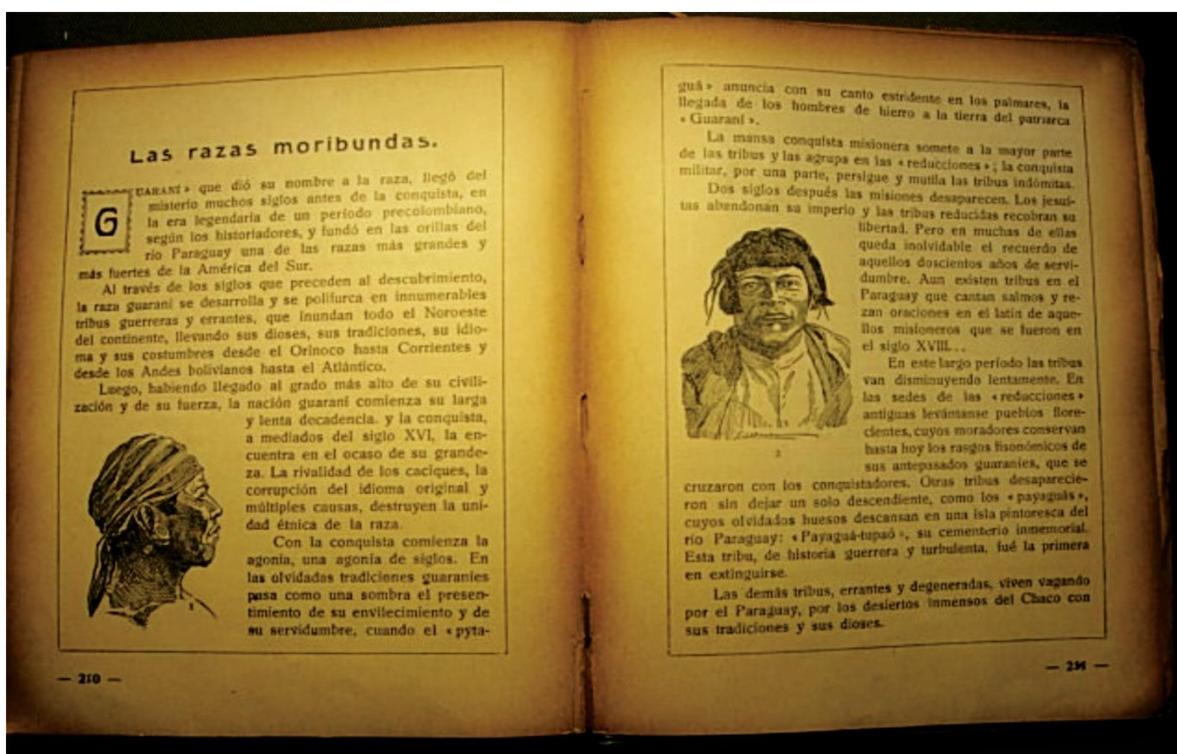
⁴⁰⁴ Selk’nam, indígenas de Tierra del Fuego conocidos como onas.

raza por un personaje llamado “Guaraní”, su multiplicación en varias razas y su evolución, dirá que la conquista española los encontró en una crisis interna: *“La rivalidad de los caciques, la corrupción del idioma original y múltiples causas,... Con la conquista comienza la agonía, una agonía de siglos.”* (pp. 210). Menciona brevemente la violencia de los conquistadores contra quienes se resistieron y la política misional jesuítica con los que aceptaron la reducción, para luego aludir a la disminución cuantitativa y el mestizaje a partir de la expulsión de la orden religiosa. Distingue entre parcialidades que se extinguieron sin dejar descendientes, los “payaguá” y las que perviven *“errantes y degeneradas,...vagando por el Paraguay, por los desiertos inmensos del Chaco con sus tradiciones y sus dioses.”* (pp. 211). De los payaguá se ocupó extensamente en la lectura analizada en el ítem precedente, en la que contradice su afirmación de que ya no existen. Entre las que perviven incluye a *“los tobas, los caingúas, los lenguas, los chamacocos, los guanás”*. Según Blomberg, en la actualidad estos grupos:

“Envilecidos y miserables, se refugian en sus tolderías o vagan por las fronteras argentinas o brasileñas inquietos y aturdidos como los animales que sienten la proximidad misteriosa de su fin. La vida que aún les queda no es larga...La leyenda (de sus grandezas) está muda. Nadie la recuerda hoy al ver pasar los rostros anchos, los ojos turbios e inmóviles de esos indios andrajosos y tristes que vagan por los bosques y las poblaciones...Sólo oyen el canto lúgubre del ‘guaymingué’ 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 la memoria de la raza muerta: su idioma, hablado sobre sus tumbas.” (pp. 212).⁴⁰⁵

⁴⁰⁵ Respecto de los indígenas que habitan en Misiones en la actualidad, la citada Ernestina López de Nelson también dice que están desapareciendo aunque no le dedique una argumentación tan extensa como lo hace Blomberg: *“Unos indios mansos y trabajadores, como son los pocos que aún quedan en Misiones,...”* (López de Nelson, 192?: 265).

Blomberg acompaña este texto con los rostros de tres indígenas y aclara que son: “chorote”, “mujer toba” y “chiriguano”. Las dos primeras son las imágenes que usó José Macías (1936) en *Campo labrado*, y que suponemos que provienen de *Los aborígenes de la República Argentina* de Félix Outes y Carlos Bruch (1910).⁴⁰⁶ La tercera también es idéntica a la que se encuentra en este manual. Pero en la lectura escolar de marras Blomberg sólo nombra a los toba. De este modo, el autor replica la práctica de ilustrar ‘cómo son los indígenas’ con independencia del grupo étnico del que se esté hablando, facilitando la licuación de las diversidades.



Img. 28 - Blomberg, H.P. (1925b) *El sembrador*. Libro de lectura, Ángel Estrada y Cía., 16ª ed., pp. 211.

⁴⁰⁶ Ver imágenes 24 a 27 del Capítulo 6.

2. — CARACTERES LINGÜÍSTICOS

Tratándose de pueblos inmigrados de origen Guaraní, su lengua es en realidad un CODIALECTO de aquel idioma tan difundido al este de Sud América. Por lo demás, la «característica» pronominal es *Che* para la primera persona, *Nde* para la segunda y *Hae* para la tercera. El vocabulario es, sin duda, rico; pero, como los otros Guaraníes, sólo conocen cuatro números.

3. — CARACTERES SOCIOLÓGICOS

a) VIDA MATERIAL

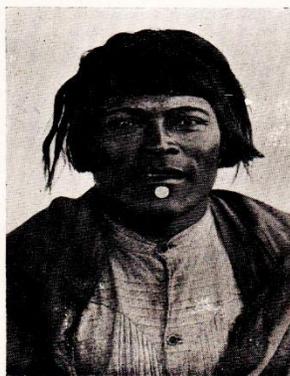


Fig. 62.—Hombre Chiriguano, con el *tembetá* en el labio inferior.

fragmento cilíndrico de madera que se hace girar dentro de una cavidad, hecha en otro pedazo, que se coloca horizontalmente sobre el suelo.

Alimentos.—Los Chiriguanos se ALIMENTAN de maíz cocido y algunas otras legumbres. También utilizan el pescado de los ríos y la carne de los ciervos, pecaris, tapires y ciertas aves de las selvas. Los alimentos animales los comen cocidos, pero con poca sal, dada su carencia en la región que ocupan. Fabrican gran cantidad de chicha, que, como es sabido, es la BEBIDA fermentada cuyo uso está más difundido en América.

El FUEGO lo obtienen en la forma conocida por los demás indios del Chaco: un

Img. 29 - Outes, F. y Bruch, C. (1910) *Los aborígenes de la República Argentina.*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. ed., pp. 80.

Ernestina López de Nelson (192?) y Eloy Fernández Alonso (1924) coinciden en referirse a la presencia de tehuelches en el sur del país, aunque difieren en el modo de presentarlos.⁴⁰⁷

⁴⁰⁷ Pudimos advertir que los dos autores citados tienen como obra de consulta *Trepano los Andes* de Clemente Onelli y trabajan sobre el mismo fragmento, pero mientras Ernestina López lo parafrasea inventando el diálogo y no cita a Onelli, Eloy Fernández hace una transcripción textual e indica la fuente. La intervención que realiza la primera modifica el sentido del original porque transmite una visión estereotipada y distante de la descripción que hace el escritor acerca de la situación crítica de los tehuelches debido a la expoliación, el alcohol y las enfermedades. Clemente Onelli (1864-1924) nacido en Italia y emigrado a Argentina fue naturalista, geólogo, arqueólogo, designado por Julio A. Roca director del Jardín Zoológico de Buenos Aires (1904-1924), secretario de Francisco P. Moreno en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, y explorador de territorios indígenas del sur

En *Nuestra tierra* de Ernestina López, la lectura en cuestión se llama “En los toldos tehuelches” (28-31). Consiste en un diálogo imaginario entre un adulto (que según el texto los conoció hace un tiempo y pasó unos días en sus toldos) y un niño al que le gustaría ver un tehuelche, como quien desea ver algo extravagante, que despierta curiosidad. El adulto le responde lo siguiente:

“- Un poco difícil sería, pues vienen raramente al pueblo, y sólo si alguien los trae con un objeto dado. Además, quedan ya muy pocos, apenas unos cuantos centenares, los que no viven en sus toldos como antes, sino en las estancias o chacras, sirviendo de peones los hombres y en los quehaceres domésticos las mujeres. Conténtate, pues, con ver el retrato que el cacique me permitió tomarle mientras fui su huésped.” (pp. 31)

Son seres en extinción, arquetipos de sociedades primitivas (Quijada, 1998), cuyas fotos se exhiben, innominadas, a la manera de piezas de museo. En el epífrase del retrato se lee: “*Cacique tehuelche*” y en la otra imagen: “*Toldo tehuelche*”.⁴⁰⁸

incorporados al dominio nacional. La obra de referencia, primera edición de 1901, forma parte del corpus de literatura de viaje sobre esas regiones.

⁴⁰⁸ No nos fue posible identificar a quien es nombrado como cacique. Respecto del toldo, fotografías semejantes se encuentran en postales y álbumes. Véase Alvarado y Giordano (2007) y Alvarado, Odone, Maturana D. y Fiore (2007).

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 hom-

bres 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?

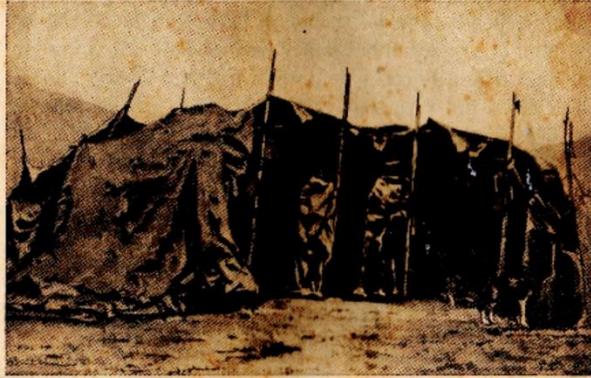
— Tehuelches.

— ¡Uy! qué nombre tan difícil: Te-huel-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.

Img. 30 - López de Nelson, E. (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 28.

— ¿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.

Img. 31 - López de Nelson, E. (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 29.

En *El Argentino* (1924), Eloy Fernández Alonso compone “Los tehuelches” (247-250). Transcribe un fragmento de *Trepando los Andes* de Clemente Onelli, a quien cita. Trata de las numerosas “tribus indígenas que antiguamente poblaban la Patagonia”. En la actualidad,

“los sobrevivientes, no (son) más de dos mil,...Ahora,...se han visto desalojadas y casi aniquiladas por el invasor blanco y los temibles auxiliares que lo acompañan: el

alcohol y las enfermedades contagiosas, que hacen estragos en esas razas.” (pp. 247).⁴⁰⁹

En otra lectura, López de Nelson (192?) extiende la desaparición a todos los indígenas del continente americano y, como Blomberg, menciona específicamente a los “onas” quienes desaparecen *“poco a poco..., son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva”* (pp. 339). Por su parte, Andrés Ferreyra (1927) muestra a los mismos onas con hábitos más próximos a los animales que a los seres humanos y, por lo mismo, incapaces de amoldarse a las pautas de la civilización.

“Visten, o mejor dicho, se tapan con pieles de guanaco o de zorro. Sus mujeres son sus esclavas y tienen que desempeñar los trabajos más penosos... Viven en hoyos circulares de dos metros de diámetro y cuarenta centímetros de profundidad...Cada una de estas excavaciones abriga una familia, cuyos miembros duermen allí apretados, mezclados con numerosos perros.” (pp. 180-181).

La extinción de los grupos de la región fueguina era una aseveración generalizada (Nacach, 2003), de la que participaron estos libros escolares. Al mismo tiempo, en los mismos subyace la idea de que mientras los indios que *“son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva”* van desapareciendo, los que se adaptan sobreviven. La idea de la ineluctable desaparición de lo *primitivo* frente al avance de la civilización convive con los planteos políticos y morales de qué hacer con la cantidad de grupos humanos “a la deriva” luego de la invasión y la desestructuración. Integrarlos, promover su conversión en ciudadanos útiles a la patria es el camino recomendable -lo cual precisamente también implica su desaparición como “indios” (Quijada, 2002b, 2005). Los documentos escolares que estamos estudiando reflejan los debates sobre la “integración” de los indígenas que

⁴⁰⁹ Retomamos parcialmente este párrafo, citado completo en el Capítulo 5.

sobrevivieron a la penetración represiva del Estado nacional, debates que se desarrollaron en esferas políticas y religiosas. En breve, desarrollaremos este punto.

Una maestra normal de primer grado superior, Evangelina Malvigne de Mercado Vera (1920 c), explica a los niños que *“Aún existen indios en el interior de nuestro país.”*⁴¹⁰ Muestra una situación de pobreza extrema sin dar razones, salvo que para ella *“la falta de instrucción”* de la que adolecen pudiera ser la causa: *“...muchas veces cedieron, cercados por la necesidad, a sus hijos, a cambio de una bolsa de galleta.”* En un tono protector afirma que *“Son gentes de gran corazón, a quienes tenemos el deber de instruir.”*(pp. 90-91).

“Los habitantes de nuestro país” es una lectura en la que Rogelio Outón (1925:146-147) explica que la población de Argentina está compuesta por nativos y extranjeros que *“contribuyen con su trabajo al progreso y engrandecimiento de la República”*.⁴¹¹ No menciona a los indígenas en ese conjunto, es decir, los excluye de la población. En la lectura siguiente, *“Los indios”*, afirma que: *“Hoy en el territorio argentino quedan muy pocas tribus, en las gobernaciones del norte y en las del sud, hallándose la mayoría en estado civilizado.”* (pp. 148-149). Este autor nos evoca la sentencia de Juan Bautista Alberdi que transcribimos en el Capítulo 2: *“Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil.”* (citado en Quijada, 2002b: 262).

En un libro de ese mismo año⁴¹² -diferente de aquél en el que aseguraba la extinción de la nación guaraní- Héctor P. Blomberg afirma lo contrario de lo dicho por Outón. Desde una posición con resonancias indigenistas habla de la existencia de muchos indígenas, sufrientes y desposeídos por la expoliación de algunos

⁴¹⁰ Malvigne de Mercado Vera, Evangelina (1920 c) *Días de sol. Texto de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, F. Crespillo Editor.

⁴¹¹ Outón (1934) *Nuestro libro*, ya nombrado.

⁴¹² Blomberg (1925) *Pensamiento*, ya citado.

“blancos”. No precisa a qué grupos étnicos se refiere. Asimismo señala lugares en los que se emplea su fuerza de trabajo y los incluye, también contradiciendo a Outón, como parte del conjunto de ciudadanos argentinos.

“Todavía quedan muchos indios en la tierra argentina. Muchos, la mayor parte trabajan en los campos, en los bosques, en los valles. Esos indios buenos y trabajadores también son ciudadanos argentinos, aunque no sepan leer ni escribir. Son hombres humildes y olvidados, perseguidos algunas veces por malos hombres blancos, que les quitan sus tierras y hasta sus caballos y cueros. ...Ellos también viven y sufren. Ellos también ayudan, de un modo humilde, a formar la patria, ...Tienen hogares, hijos que no pueden ir a la escuela. Son argentinos. Son hermanos de los hombres buenos y justos de la República Argentina.” (Blomberg, 1925a:78).

Los indígenas del noroeste, entre ellos kolla y diaguita calchaquí, recibieron un tratamiento particular. No sólo existían sino que vivían felices con lo poco que tenían. Por ejemplo, José Mas en *Pleno día* (1930) nos cuenta sobre el “indio Pedro”:

“Con sus llamas vive y de su producto se mantiene. Unas veces le sirven para ganarse algunos pesos en el transporte de cargas; otras le dan su limpia lana para tejer ponchos, que vende a buen precio. Él dice que con eso tiene bastante para sus necesidades...En Salta y Jujuy es fácil dar con gente que vive, como el indio Pedro, feliz en la soledad de su vida serrana.” (pp. 70).

José Mas hace esta caracterización en el mismo libro –analizado *ut supra*– en el cual da más importancia a los impenetrables bosques chaqueños que a los indígenas que lo habitan y que ya son pocos. Quizás una razón de la diferencia estriba en la historia de interacción entre las poblaciones indígenas y no indígenas en cada región. Como hemos expuesto, los conflictos con los pueblos indígenas del Chaco eran recientes. En cambio, *“los indígenas del tercio norte, que corresponden a las*

últimas estribaciones del imperio incaico, fueron incorporados por la sociedad blanca a lo largo del período colonial..." (Quijada, 2002c:122). Estas condiciones históricas pueden explicar parcialmente tal caracterización de los grupos del noroeste que roza con el exotismo y de hecho con la negación de conflictos.

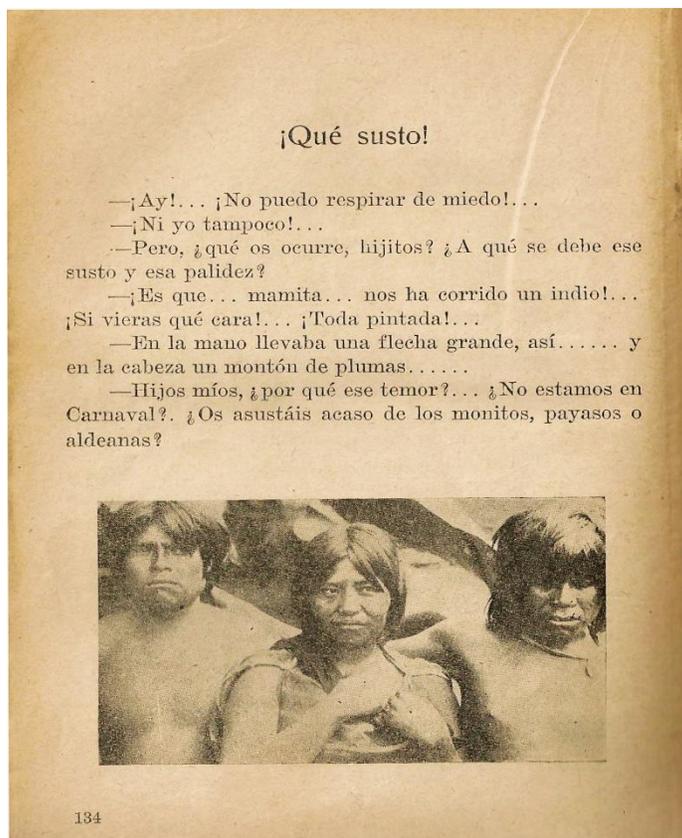
Un ejemplo de versión caricaturesca de los indígenas quienes pareciera que existen, son buenos y no dan miedo, es la de María M. Olgúin y Virginia Zamora Grondona (1933).⁴¹³ La lectura lleva por título "¡Qué susto!" (pp. 135-136), y es un diálogo entre una madre y sus hijos. Era época de carnaval y una persona disfrazada de indígena perseguía a los niños que sintieron mucho miedo porque "...los indios son malos... dieron muerte a Solís, a Gabotto y a otros españoles..." (pp. 135). La madre les recordó que estaban en carnaval y que si no se asustaban de "los monitos, payasos o aldeanas", tampoco tenían que temer a los indígenas.

"..., los pobres indios no mataron a los españoles por maldad sino por ignorancia, creyendo que los hombres blancos venían a apoderarse de todos sus bienes. Los indios son buenos. Es que, como los demás hombres, tienen que defenderse si los atacan." (pp. 136).

En el libro se incluye una fotografía postal de indígenas del Chaco, dos hombres y una mujer. Las autoras no incluyen ninguna mención que identifique la región o el pueblo de origen. La imagen visual de dos jóvenes de mirada hosca y una mujer en el centro, que dibuja una leve sonrisa, busca ilustrar la mirada entre paternalista y burlona que se transmite mediante el diálogo imaginario.

⁴¹³ Olgúin, María M. y Zamora, Virginia (1933) *Por el camino. Libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Imprenta Isely y Cía.

Sabemos que la imagen data aproximadamente de 1910.⁴¹⁴ Esta información nos permite develar otro tipo de violencia oculta en un libro escolar como el que presentamos, porque se trata de un retrato capturado durante las campañas militares en el Chaco y que se reproduce dos décadas después de finalizadas las mismas.⁴¹⁵



Img. 32 - Olgúin, M. M. y Zamora, V. (1933) *Por el camino. Libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Rodolfo Isely y Cía., pp. 134.

⁴¹⁴ Consultada en Giordano (2005). El epígrafe anuncia: "Postal Tipos indios ca. 1910" (pp.109).

⁴¹⁵ Estas campañas se dieron por finalizadas oficialmente en 1911 (ver Capítulo 5).

- **Los indios, ciudadanos de la nación**

Quijada (1999, 2005) argumenta que en Argentina, desde el inicio del período independiente, el principio territorial fue fundamento hegemónico de la construcción nacional y que, por consiguiente, la clave de inclusión en el derecho de ciudadanía estuvo en el criterio de *nacidos en el país*. Tal principio territorial se mantuvo sin cambios durante todo el siglo XIX y tuvo consecuencias para los indígenas a quienes, en tanto nativos, debía reconocérseles su condición de argentinos. Sin embargo,

“el tratamiento que debía darse a esos indígenas, su incorporación o no a la ciudadanía y, en caso afirmativo, la definición de las condiciones y los fines bajo los que debía realizarse tal incorporación, fueron objeto de un largo y complejo debate que se prolongó durante más de un siglo.” (Quijada, 2005:840)

A fines del siglo XIX y principios del XX, el problema se tornó más agudo frente a la realidad de los indígenas sometidos de la Pampa y la Patagonia. Las élites tuvieron que resolver qué hacer con decenas de miles de sujetos que para el pensamiento y la ciencia de la época eran primitivos, incompatibles por tanto con la idea de progreso ligada a la construcción del Estado nacional. Quijada (2005) sostiene que el dilema se resolvió *“mediante un doble movimiento”* (*ídem*:842). Si bien no se les podía negar su condición de argentinos, su integración como ciudadanos de la nación en un teórico pie de igualdad con el resto de la población, por una parte, demandaría la desestructuración de los rasgos identitarios: organización social y política, cosmovisiones, lenguas. Por otra, implicaría

“la concesión de derechos (como la posesión de tierras, la adscripción a situaciones laborales y la escolarización) que debían facilitar su conversión simbólica y práctica desde un estadio de barbarie a otro de civilización.” (Quijada, 1999:703-704) ⁴¹⁶

El aporte de esta investigadora nos permite interpretar el libro *Destino* (tercera edición de 1913), del Inspector escolar José María Aubín.⁴¹⁷ Dicho libro expresa el proyecto de integración de los indígenas sobrevivientes de las campañas del sur a la sociedad nacional por medio de la educación y el trabajo, y la convicción de que la integración era posible sobre todo por medio de la educación de la infancia.⁴¹⁸ Es un libro de lectura que ofrece un conjunto de notas sobresalientes que examinamos a continuación.⁴¹⁹

El Inspector presenta dos situaciones contrapuestas, niños y jóvenes indígenas integrados y gozando de los beneficios de la civilización, e indígenas en estado miserable a los que espera la desaparición por falta de contacto con la

⁴¹⁶ Quijada (1998) precisa que no todos acordaban con la asimilación forzada y que había quienes planteaban la extinción lisa y llana: *“Aunque algunos de los polemistas no desestimaban la extinción física del indígena si era imprescindible para ‘el progreso y la civilización’, la opinión mayoritaria prefería otra solución: integrar al indio mediante su adaptación a los usos ‘civilizados’. Tal objetivo implicaba convertirlo en trabajador productivo, escolarizar a sus hijos, anular su organización tribal y borrar sus costumbres e incluso su lengua.”* (pp. 10-11).

⁴¹⁷ José María Aubín tuvo una trayectoria importante en el sistema de instrucción pública de finales del siglo XIX y principios del XX. Entre otros hechos, participó en el Congreso Pedagógico de 1882 donde se debatieron principios estructurantes del sistema de instrucción pública argentino, fue Inspector de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires, coautor con Andrés Ferreyra de la serie de libros *El Nene*, ya citada, y *“...uno de los autores de más éxito editorial y de mayor producción de libros escolares en esos años...”* (Podgorny, 1999:126). Para 1913 había publicado veinticinco libros para la escuela primaria, entre libros de lectura, textos de historia, geografía y otros. Véase el listado en Aubín, José M. (1913) *Vida diáfana, quinto libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

⁴¹⁸ Esta convicción se fue afianzando en las décadas iniciales del siglo XX, en especial entre quienes dirían que era impracticable la transformación de los adultos. Remitimos a Liva y Artieda, 2014; Rosso, 2007; Artieda y Rosso, 2009.

⁴¹⁹ *Destino* forma parte de las llamadas novelas pedagógicas que nombramos en el Capítulo 2.

sociedad civilizada. Para los primeros, concibe un país de iguales en el cual todos tienen las mismas posibilidades, derechos y capacidades para decidir su destino: artistas, maestros, agricultores, sabios.⁴²⁰ Claro está que ello supone la condición *sine qua non* de aceptar de buen grado el olvido de la historia reciente, la asimilación y el tránsito por la escuela como recurso primigenio que abriría las puertas de ese destino de "... ciudadanos y jefes de familia" (Aubín, 1913:10), y co-partícipes de la grandeza nacional por medio de un trabajo que tuvieron la libertad de elegir.

En el libro de lectura, un niño imaginario cuenta su historia y la de sus amigos varones "*íntimos*", "*inseparables*" (p. 8), uno de ellos

"Felipe, el pampita, benévolo, condescendiente y servicial como de costumbre, pero cada vez más serio y meditabundo y en cuya bella mirada parece reflejarse el destino de su raza; la nostálgica memoria de algo que fue, de algo desvanecido para siempre."
(8 y 9)

De manera que uno de los protagonistas del libro es un niño indígena quien, en algunas lecturas, también es la voz que relata.

Los cuatro varones finalizaron la escuela primaria y están decidiendo los estudios secundarios que van a proseguir en la ciudad de Buenos Aires. Dejan la escuela con pena porque fue un lugar "*...donde aprendieron á pensar, sentir y amar*" (pp. 7). Y donde asumieron el compromiso "*...de contribuir..., á la felicidad de los*

⁴²⁰ Esta amplitud de "destinos" no era el planteo generalizado de quienes optaban por la asimilación, al menos para los qom, wichí, shinpi' y otros grupos étnicos del norte argentino, para quienes en las décadas de 1910 y 1920 se proyectó educar a la niñez para su futura inserción en estratos ocupacionales bajos del sistema productivo regional (Artieda y Rosso, 2009, entre otros).

nuestros, á la gloria de la patria y al progreso de la humanidad.” (pp. 17) Felipe asistió a la escuela común, mezclado con niñas y niños no indígenas.⁴²¹

Al igual que sus compañeros, gracias a la escuela Felipe es un lector ferviente. Por ejemplo, lee a sus compañeros páginas de un libro que se llama *Reflexiones sobre la instrucción del pueblo*. Trata de la energía solar. Este contenido es sugerente respecto de la imagen que presenta Aubín de un niño indígena, porque conocemos que la física no fue parte de los dos primeros planes de estudios del Estado nacional para esas poblaciones.⁴²²

Felipe también comparte con sus amigos y con el adulto que los guía, los mismos intereses y preocupaciones; es un igual en las ideas, la vestimenta y la apariencia física. En el libro se ha borrado todo rasgo de diferenciación. Felipe es un individuo que ya no mantiene “*su espíritu de cuerpo, sus propensiones y sus hábitos salvajes*”.⁴²³ Participa de conversaciones en las cuales se habla de la barbarie de sus congéneres, se aprueba la expulsión de sus territorios, y se pondera la actividad agrícola –que para esos años se había extendido en regiones de las que habían sido

⁴²¹ La idea de que la niñez indígena y no indígena se mezclara en las aulas no era compartida por todos los Inspectores escolares en la época en estudio. Raúl B. Díaz fue el primer Inspector General de las escuelas que se instalaron en los territorios conquistados (1890-1916). Se distinguió de otros funcionarios por su postura “...desde la cual definió al indígena como ciudadano igual, condición que consideraba contradictoria con su encierro y aislamiento en reducciones; propuso a la escuela común y abierta como la institución que produciría el mestizaje con la “raza blanca” y su civilización.” (Rosso, 2007, s/p, mimeo). Otros funcionarios nacionales y misioneros franciscanos planteaban la separación de la infancia de sus padres y en instituciones especiales (Liva y Artieda, 2014).

⁴²² El primer plan de estudios para la enseñanza elemental contenía nociones elementales de lengua castellana y aritmética, y los símbolos patrios; no preveía geografía e historia. Estaba destinado a la escuela para la infancia indígena en la primera reducción estatal del norte argentino, en el Chaco, creada en 1911. El segundo plan, de 1922, tenía más contenidos pero igualmente no cumplía el *mínimum* establecido por la Ley 1420/1884 de Educación Común. Fue aprobado para escuelas aborígenes de Chaco y Formosa, y en Argentina fue el primer plan para esas poblaciones en escuelas nacionales (Rosso, 2007; Artieda y Rosso, 2009).

⁴²³ Frase extraída de una nota de la Presidencia de la Nación al Ministerio de Guerra y Marina fechada el 6 de marzo de 1878, citada en Quijada, 2000a:72.

desterradas familias como la de Felipe. Por ejemplo, el padre de uno de los niños les dice:

“Un escritor norteamericano dijo en cierta ocasión: ‘No basta arrojar al indio del desierto; si no lo entregamos inmediatamente al árbol civilizador, el indio volverá, porque no puede decirse que un territorio está ganado por la civilización, sino cuando se le ha sometido á la cultura agrícola.’” (pp. 40-41)

A propósito de la familia, Felipe quizás es uno de esos casos que sufrió el desmembramiento de la familia de origen. Al menos no se la menciona. Sí se cuenta que el muchacho tenía un “protector”, “médico de Tres Lagunas”. Sin embargo, los otros niños tenían familia. Llegados a Buenos Aires para seguir los estudios secundarios,

“De Felipe debía cuidar el doctor Zambrano, primo hermano de su protector, el médico de Tres Lagunas; yo, quedaría á cargo del Ingeniero Montaña, cuya amistad con mi padre empezó en las aulas para durar toda la vida. Bartolito se alojaría en la casa de su madrina y tía, y Eugenio y Rafael en las de dos parientes muy cercanos.” (pp. 58)

Los muchachos provenían de Tres Lagunas, pueblo de la provincia de Buenos Aires. Es curioso notar que José Aubín cuenta –en el libro de lectura *Sentimiento* (1910) analizado en el Capítulo 5- que dicho pueblo nació de la guerra de frontera contra el indio. Estos datos nos sugieren preguntas como las siguientes: ¿Aubín narra una historia imaginaria o sigue la trayectoria de un indígena adoptado por una familia no indígena que le hizo seguir estudios en la escuela primaria común? Si vinculamos ambos libros, ¿cuál es la narrativa de este Inspector escolar? ¿La de un progreso inexorable que discurre en planos entrelazados, el de la historia nacional y el de la historia individual: del desierto bárbaro a la urbanización, de la

educación primaria a la secundaria, del individuo bárbaro al ciudadano civilizado e integrado?

Este autor nos muestra un indígena con rostro humano, a la vez que con inteligencia y capacidades de aprendizaje iguales a las de cualquier otro.⁴²⁴ Se distingue de las imágenes denigrantes asociadas a indígenas adultos que registramos en otros libros de lectura. De todos modos, tropezamos con una evidencia: es un indígena con rostro humano porque ha dejado de ser indígena.

A medida que avanza la narración se nos informa el origen de Felipe, un “puenche”.⁴²⁵ Es un pueblo en extinción según reza el título de una de las lecturas: “Los últimos Puenches” (pp. 63-66). En la misma se cuenta que un artista del mismo origen étnico vive en un barrio alegre y tranquilo de Buenos Aires, que hizo una escultura que lleva el nombre de la lectura, y que viajará a Roma para presentarla en una exposición internacional. Los niños van a verla al taller del artista. El taller es “...alto de techo, muy bien alumbrado y de vastas dimensiones, cuyas paredes cubren por entero multitud de bocetos, estudios y trabajos de relieve...” (pp. 65).

La escultura representa a una mujer “...agobiada por el peso de sus pobres utensilios domésticos...”. La acompañan dos niños que “...más que caminar parece que

⁴²⁴ Dejamos mencionado que en otras investigaciones de nuestra autoría, en curso, hemos encontrado descripciones acerca de la notable inteligencia, rapidez e interés por aprender de la niñez indígena del norte argentino, en informes de funcionarios escolares y de otras dependencias del estado nacional que datan de los años diez y los treinta del siglo XX. De manera que no consideramos una excepción la visión que transmite Aubín, si bien aparezca como novedosa en el conjunto de libros escolares analizados.

⁴²⁵ En la literatura especializada, el etnónimo es pehuenche (Mandrini, 2008; Viñas, 2013), o pewenche (Pavez, 2008:20). Eran parte de los grupos araucanos o “araucanizados” (Viñas, 2013:87), que fueron desplazados con las campañas militares ya mencionadas. Los pehuenches habitaban al pie de la cordillera de los Andes, al sur de la actual provincia de Mendoza. En 1816 autorizaron el paso del ejército del Gral. José de San Martín y apoyaron con caballos y vituallas el cruce de los Andes con rumbo a Perú (Martínez Sarasola, 2012). Véase también Hernández (1992).

se arrastran...”, y el padre quien “...prontas las armas y receloso el mirar, escruta el horizonte, como si temiera verse, de un momento a otro, descubierto y acosado por implacables enemigos...” (pp. 65). El compañero de Felipe piensa:

“La contemplación de esta obra conmueve y arranca á todo corazón sensible, esta frase: ¡pobres indios!...Viendo la triste representación de una raza que fuera un día fuerte y vigorosa, dueña absoluta del desierto y de su destino, tuve la visión de cuanto hay de triste en el desolado vivir de los pueblos vencidos, de las razas sin porvenir y sin ventura. Y también adiviné el origen de la tristeza, de la intensa melancolía que de cuando en cuando solía brillar en la ardiente y profunda mirada de mi bueno y querido Felipe. Era el abatimiento doloroso y resignado que causa la muerte de la última esperanza, del último y más querido anhelo.” (pp. 65-66)

Estos pensamientos intensifican el contraste que el libro muestra entre esa imagen y la de Felipe y el escultor, es decir, entre una vida primitiva que sólo ofrece miseria, sufrimiento y muerte y la de quienes están asimilados, gozan de las ventajas de la civilización, desarrollan sus potencialidades e incluso viajan a Europa. Aun parece traer a esta lectura el pesimismo antropológico del último cuarto del siglo XIX que auguraba la extinción de las razas inferiores, al tiempo que convoca al optimismo pedagógico que tiene la potencia de redimirlas. Este Inspector escolar se representa la transformación operada en las nuevas generaciones (Felipe, el adolescente; Mariano Maciel, el joven escultor “de unos veintisiete á veintiocho años”), gracias a la escuela y al maestro normal. También gracias al espacio urbano que ofrece un conjunto abigarrado y estimulante de experiencias de aprendizaje y, por qué no, de moderado placer.

¿Y qué mejor vehículo de transformación que un miembro de la propia raza, transformado él mismo? Ante la visión de esa escultura, Felipe supo cuál era su

destino: ingresar a la escuela normal para recibirse de maestro e ir donde estaban “*aquellos desdichados antecesores*” suyos (pp. 69). Aquí, la voz de Felipe:

*“¡Son los últimos! Cual hojas secas, el viento les impulsa a huir, lejos, muy lejos; al rincón solitario donde se extinguirán por completo...¿Qué razón hay para que se extingan? Una sola: la dejadez y la ignorancia. Yo lucharé para arrancarles de ella: estudiaré en la Escuela Normal y seré maestro. Y cuando, ..., haya aprendido la manera de penetrar en el fondo de los corazones, entonces iré a ejercer mi noble misión, lejos, muy lejos; allá en las apartadas orillas del río Negro, allá donde languidecen **los míos**, los postreros y últimos puenches, les hablaré en su lengua, como cariñoso hermano; les arrancaré de la indolencia y del marasmo, y haré de ellos hombres; verdaderos hombres, capaces de sentir hondo y de obrar firme; de comprender y realizar el bien; de ser artistas, guerreros y sabios...Y entonces no morirán los míseros restos de mi raza; trabajarán y lucharán...y podrán decir: -Yo contribuí con el esfuerzo de mi brazo a labrar y fecundar tu suelo, y con la fuerza de mi inteligencia a hacerte potente y temida, grandiosa nación del Sud. Tengo el derecho de envanecerme con tu grandeza; á llamarme buen hijo tuyo y á morir bajo el amparo de tu hermosa bandera ¡oh amada tierra argentina! ¡oh santa patria de mi corazón y de mi alma!”* (pp. 69-70. Destacado en el original)

Amerita detenernos en este párrafo extenso, so pena de desviarnos parcialmente del tema de la tesis. En primer término, el río Negro es el lugar adonde llegó la primera expedición comandada por Roca, de modo que es un hito fundamental en las memorias de la conquista del sur. En segundo término, un indígena investido de maestro para convencer a los suyos es un dato inédito en un paisaje escolar con un cuerpo profesional docente en constitución, además con principios normalistas que no admitían desplazamientos respecto de los lugares de

los civilizados y los bárbaros.⁴²⁶ En tercero, el futuro maestro hablará *su* lengua (la de ellos, ya no la suya).⁴²⁷ La escuela fue eficaz en el objetivo de asimilar a Felipe porque si bien maneja aún el idioma materno, ya no lo considera justamente *materno*.

Es claro que para Aubin *el buen indio no es el indio muerto*⁴²⁸ sino el vivo pero siempre que no se reconozca como tal. Desde otro marco de análisis, podemos pensar en la concepción de seres humanos incompletos a los que les falta la inscripción cristiana para completarse. Es lo que Tzvetan Todorov (1991a) interpretaba respecto de una mirada evangelizadora como la de Bartolomé de las Casas en la lejana época de la conquista. En el contexto histórico que analizamos, la inscripción cristiana es reemplazada por *moderna y civilizada*; la iglesia y el pastor por *la escuela y el maestro*.

A nuestro juicio, este Inspector escolar imagina a los indígenas como ciudadanos de la nación, proyectados hacia un futuro a cuya construcción contribuyen y partícipes de un pasado que hacen suyo⁴²⁹ -desde la amnesia.⁴³⁰

⁴²⁶ Es de advertir que registramos fuentes e investigaciones que se referían a indígenas como maestros -aunque no por haber estudiado en escuelas normales sino aparentemente por ser bilingües- en una misión franciscana y en una misión anglicana en la segunda y tercera década del siglo XX; ver entre otras Artieda (2012) y Torres Fernández (2007-2008).

⁴²⁷ Suponemos que, en este caso, hablar en “puenche” serviría como puente para la castellanización. Sin embargo, en la época de edición de este libro había quienes se oponían a emplear entre los indígenas otra lengua que no fuera el castellano porque consideraban que era imperioso erradicar un habla que era expresión de la barbarie (Artieda y Rosso, 2007; Liva y Artieda, 2014).

⁴²⁸ Nos referimos a Estanislao Zeballos cuya visión fue introducida en la escuela de la mano de Capdevilla y García Velloso (1934), según analizamos reiteradamente.

⁴²⁹ En otra lectura Felipe participa de las conmemoraciones de las guerras independentistas, y se *“inflama de amor por la patria”* y por los próceres a los que hay que llevar en el corazón. Véase la lectura *“Centenario de la batalla criolla”*, pp. 162-166.

⁴³⁰ El concepto de “comunidad imaginada” de Anderson (2005) nos fue útil para pensar este punto, si bien no consideramos que se lo puede aplicar en su totalidad ya que la amnesia a la que nos referimos es distinta de la que este investigador plantea. Ello porque la violencia entre sociedades indígenas y no indígenas no puede entenderse como una guerra entre hermanos.

Claro exponente de la cultura normalista, Aubín resalta el poder civilizador de la lectura y de la escritura. En la lectura en la cual Felipe explica su decisión, hay un libro abierto sobre el que se apoya una pluma y en cuyas páginas se lee: *“Llevamos, con la paz, la educación a las pobres tribus de los indios”* (pp. 70). No dejamos de notar la alusión a favor de la paz, en un territorio de tanta violencia reciente.

Finalmente, ¿por qué elegir a los pewenche como *muestra* de que la integración es una realidad, y que miembros de este pueblo podrían convencer a los suyos? Una carta del Gral. Julio A. Roca al redactor de un periódico, de abril de 1876, nos ayuda a pensar. El militar explicaba a este periodista su estrategia ofensiva, y en un fragmento decía:

“Así también nos pondrían en contacto (las expediciones) con los indios Pehuenches, los mejor preparados para recibir los beneficios de la civilización, y que tratados con energía y bondad al mismo tiempo, podrían hacerse poderosos auxiliares nuestros para la conquista y reducción definitiva del salvaje, principiando por el temible y belicoso pampa.” (citado en Bandieri,2000:130)

Entonces, planteamos preguntas que de todos modos no podremos responder mediante el análisis de los libros de lectura: ¿la elección de José Aubín fue azarosa o continuidad de visiones estratégicas que distinguían *grados de capacidad para la civilización*? En tal caso, ¿Aubín estaba informado de estas visiones?

En sus trabajos, Mónica Quijada (2005) también reflexiona acerca de los límites a la relación entre principio territorial e integración a la nación. Dice que no se trata de una asociación mecánica y que es necesario tener en cuenta contenidos simbólicos que pueden operar como principios de selección. Cita a Tomás Pérez Vejo (1999):

“La nación se plasma desde muy pronto en el imaginario europeo como una extraña amalgama de consanguinidad y territorialidad, ..., que tiene la ventaja de aunar en el mismo concepto un fuerte sentimiento de territorialidad –la nación es un territorio propiedad del grupo- ... y una metáfora de tipo familiar –el grupo está compuesto únicamente por los descendientes de antepasados comunes.” (Pérez Vejo, 1999:69, citado en Quijada, 2005:832).⁴³¹

Sin embargo, Quijada recalca que durante la modernidad la metáfora familiar *“introdujo...límites en la dialéctica de inclusión-exclusión”* (pp. 832).⁴³² A nuestro juicio, Ernestina López de Nelson (192?) usa la metáfora familiar poniendo límites a la población indígena. Expone esa visión especialmente en las lecturas *“Nuestros abuelos patrios”* y *“Los primitivos dueños de nuestra tierra”* -trabajadas antes con otros propósitos (pp. 24-27 y pp. 32-37).

En la primera lectura hace una analogía entre los antepasados de la propia familia y los de la familia argentina. Explica a los imaginarios lectores que nuestros abuelos patrios fueron españoles. Fundaron pueblos a nombre de los soberanos de España *“por lo cual, y con toda justicia, ésta las consideraba de su pertenencia.”* A su vez, estos abuelos patrios tuvieron hijos quienes

“por haber nacido en estas tierras recibían el nombre de criollos. De ahí que, como descendientes de esos criollos, podamos decir, con la más perfecta exactitud, que nuestros abuelos o antepasados fueron españoles.” (pp. 27).

⁴³¹ Si bien el autor se refiere a Europa, Quijada aplica la idea a construcciones nacionales americanas.

⁴³² La autora analiza la lógica de inclusión/exclusión de los indígenas en el caso de un antropólogo y naturalista argentino, Francisco P. Moreno. Remitimos al trabajo que estamos citando y a Quijada (1998)

Claramente, los indígenas no tienen lugar en esa genealogía de la familia argentina. En la segunda lectura mencionada, Ernestina López esgrime el principio de territorialidad para los criollos nativos y excluye a los indígenas porque no eran civilizados. *“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.”* (pp. 34) El principio de territorialidad y la inclusión consiguiente vale para los primeros no para los segundos. La metáfora de la familia, asociada con el atributo de salvaje, opera como criterio de exclusión.

De todos modos, en la actualidad tenemos la obligación moral de integrarlos, sobre todo a quienes *“ya no se... persigue, pues no pueden hacer daño alguno a las poblaciones”* (pp. 34). Ernestina López también expresa el proyecto de integración en el que la escuela tiene un papel prioritario.

*“... se ha tratado de civilizarlos consiguiendo en gran parte tal propósito. En muchas poblaciones indígenas del Chaco, Formosa, Patagonia y Tierra del Fuego hay escuelas a las que concurren los indiecitos.⁴³³ Hoy día los indios visten y viven más o menos como el resto del pueblo; muchos hablan nuestra lengua y son buenos amigos de los blancos, si bien quedan todavía algunas tribus rebeldes que tienen sus **madrigueras** en parajes deshabitados de las selvas y montañas... si por exigencias de la civilización fueron rechazados de las poblaciones, no por eso dejan de merecer nuestro cariño y*

⁴³³ En relación con los grupos indígenas sometidos en el Chaco queremos agregar que en la misma época en que se habría escrito este libro, la máxima autoridad del sistema de instrucción pública manifestaba la responsabilidad que tenía el Estado nacional de hacerse cargo de su educación. El Dr. José M. Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1912, notificaba al Coronel a cargo de la campaña militar sobre su interés por educar a los indígenas allí reducidos, *‘El CNE ... ha seguido con vivo interés y punto por punto, el desarrollo del plan de conquista pacífica del Indio del Chaco, ... reaccionando sobre la equivocada práctica anterior, de exterminio de esos desgraciados seres, que no obstante estar, como todos los argentinos amparados por la constitución, permanecen aún abandonados en su condición de salvajes y librados como tales a la vil especulación de que viven siendo injusta é impunemente víctimas inocentes desde la Conquista’.* (Citado en Rosso, 2007, s/p, mimeo).

protección. Civilizar a los indios y hacerles adquirir nuestras costumbres, es aumentar el número de los seres útiles a la patria." (pp. 35-36. Destacado de la autora)

Traemos a colación la interpretación de Somoza Rodríguez (2000) citada en **Antecedentes** (capítulo 1), con la que acordamos, a propósito de una posición similar del autor de un manual de historia para la enseñanza secundaria editado en 1954:

"...para rematar los procedimientos de conversión de la víctima en culpable y del culpable en virtuoso, se dice que a los indígenas sobrevivientes 'se ha tratado de incorporarlos a la civilización y gozan (...) de los mismos derechos que todo ciudadano argentino'." (Benarós, 1954:120, citado en *ídem*, s/p).

En el libro de Ernestina López, la fotografía de un aula con niñas sentadas en hileras de bancos, todas con idéntica vestimenta (vestido largo hasta los tobillos y pañuelo cubriendo sus cabezas), pizarrón, una maestra y posiblemente un maestro, posando todos con la mirada hacia la cámara dan fe de la asistencia escolar. Al pie de la imagen se lee: "Escuela de indios en el Chaco" (pp. 36). Es la única imagen que conocemos de ese tenor en un libro de lectura del período en estudio.

vilizarlos consiguiéndose en gran parte tal propósito. En muchas poblaciones indígenas del Chaco, Formosa, Patagonia y Tierra del Fuego hay escuelas a las que concurren los indiecitos.

Hoy día los indios visten y viven más o menos como el resto del pueblo; muchos hablan nuestra lengua y son buenos amigos de los blancos, si bien quedan todavía algu-



Escuela de indios en el Chaco.

nas tribus rebeldes que tienen sus *madrigueras* en parajes deshabitados de las selvas y montañas.

Sería injusto, al hablar de nuestro país, no mencionar a sus primitivos dueños, pues si por exigencias de la civilización fueron rechazados de las poblaciones, no por eso dejan de merecer nuestro cariño y protección.

Civilizar a los indios y hacerles adquirir nuestras costumbres, es aumentar el número de los seres útiles a la patria.

Biblioteca Nacional de Maestros

Img. 33 - López de Nelson, E. (192?) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imp. Coni, pp. 33.

Otros libros de lectura se hacen eco de imágenes de indígenas integrados a la sociedad, aunque lo que presentan son pinceladas rápidas que les sirven para demostrar, con un registro positivista decimonónico, la fuerza ineluctable de la civilización y el fervor nacionalista. Por ejemplo, Capdevilla y García Velloso (1934), en *Patria Grande*, escribieron un fragmento curioso del que no hemos encontrado parecidos en otros textos de ese género:

“... el país se ha transformado maravillosamente y el indio ha desaparecido sin matanzas, o por haber inmigrado o por natural absorción. Ya pasaron para siempre los Catriel y los Cachul. Sólo quedan ahora pacíficos descendientes suyos que el sentimiento nacional acoge con simpatía.

¡Con cuánta emoción no vi yo mismo, hace poco, en un salón familiar, a Painevilu Calfucurá, descendiente de fieros caciques, bailando plácidas zambas con una gentileza muy rendida, entre muchas reverencias, muy expresiva y decidora la mano del pañuelo, y puesta la otra sobre el corazón.” (Capdevilla y García Velloso, 1934:170).⁴³⁴

- **Indios que aprenden a leer**

José Aubín (1913) y Ernestina López (192?) no son los únicos docentes y autores de libros de lectura que se manifiestan acerca de la presencia de la niñez indígena escolarizada, por ende de las expectativas en las capacidades de cambio de estos sujetos. Hacemos notar además que, si bien en muy pocos libros, la escuela se nos aparece como un importante agente de integración. Es esperable encontrar esta concepción en la perspectiva normalista, aunque advertimos que no fue compartida de manera uniforme entre actores de peso de la instrucción pública en las primeras décadas del siglo XX.⁴³⁵

⁴³⁴ También libros como los de Méndez Ríos (1930) son ejemplo de libros de lectura que dan por resuelta la integración sólo que, a diferencia de los analizados, tuvo lugar sin conflictos. *“Muchas... familias de indios poblaron nuestro territorio, hasta que los españoles los conquistaron, les enseñaron su idioma y costumbres y se hicieron trabajadores y hombres de provecho.”* Méndez Ríos, Norma y Estela (1930) *Ternuras. Segundo libro de lectura para alumnos de ambos sexos*, Buenos Aires, F. Crespillo Editor, 2a. ed., pp. 60.

⁴³⁵ Si bien nos consta que desde 1906 cuando menos funcionarios del Consejo Nacional de Educación planteaban la importancia de civilizarlos por medio de la escuela, la que además los protegería de la extinción y de la expoliación, habrá Inspectores escolares que veinte años después *“consideraban que no valía ocuparse de su educación sino esperar su extinción dado que toda estrategia empleada hasta el momento, fuera violenta o pacífica, había resultado inútil para lograr la ‘redención’.”* (Artieda y Rosso, 2009:152).

En *Horizontes nuevos*, María Ercilia Robredo y María Lucía Cumora (1938) aluden a dos poblaciones del noroeste con escuelas para indígenas, con modalidad de internado semanal.

“Cobres. Una capilla del tiempo de los jesuitas, una escuela y una comisaría nacionales y diez ranchitos petisos y ruinosos le dan a este lugar rango de villa; pero una villa liliputiense; cuya única razón de ser son los cincuenta o sesenta indiecitos que, cada lunes, acuden desde distancias enormes, con su avío semanal, para instalarse en estos ranchos y asistir con puntualidad a la escuela.

Susques. El pueblo parece desierto...

-¡Nada! ¡aquí jamás sucede nada!

-¿Y los coyas?

- Están en los campos, en sus casas, a muchas leguas.

- ¿Y los alumnos de la escuela?

- Por ser hoy domingo, los alumnos están con sus padres. Mañana vendrán a la hora de clase a pie, algunos en borrico y todos con el avío para subsistir por una semana en el pueblo, y se marcharán el sábado por la tarde.” (Juan Carlos Dávalos, en Robredo y Cumora, 1938:81).

Otra escena distintiva es la que nos ofrece Adelina Méndez Funes de Millán (1931), en su libro *Río Nativo* ya citado. Cumpliendo con el propósito que explica en el prólogo, esta maestra sigue mostrando en sus páginas *“...muchos aspectos nacionales poco conocidos; pone de relieve idiosincrasias de los pueblos tierra adentro;...hace sentir la manera de pensar y hablar de los pueblos interiores.”* (pp. 5. Destacado de la autora).

Se ocupa de la alfabetización de jóvenes y adultos en destacamentos militares. El hecho tiene lugar también en San Antonio de Cobres, como en el libro escolar precedente, pero los instructores son oficiales del ejército.

Adelina Méndez Funes⁴³⁶ se detiene previamente en caracterizar a los jóvenes indígenas alistados en el destacamento. La caracterización mezcla lo risueño con lo paternal y, aunque en una mínima porción, el conocimiento que genera la convivencia hace que a los oficiales no se les escape el costo que tienen los procesos de asimilación para estas personas.

“Al fin se divertían con aquellos infelices indios...Giran a la izquierda cuando se ordena a la derecha; hacen contramarcha cuando se da la voz: ‘De frente..., mar!...’. Con esas caras enjutas, esos ojos adormilados, esa inexpressión, esa indiferencia en todos sus actos...Son humildes, pero torpes. Extrañan las ojotas abiertas o los pies desnudos; ¡cómo han de marchar, encerrado el pie en el botín patria! Añoran sus cerros, el alcohol, la coca; les hace sufrir, también, esta vida de trabajo y disciplina, a la que no se acostumbran. ¡Pobres muchachos!...” (pp. 149).

La Ley N° 1420 (1884) de educación común prescribía la alfabetización de adultos en las guarniciones militares.⁴³⁷ En San Antonio de Cobres *“Hay muchos analfabetos y es necesario que en perentorio tiempo sepan leer y escribir. Además, para ascender a cabo, deben leer regularmente.” (pp.150).*

⁴³⁶ Nos hemos preguntado respecto de cuál habría sido la fuente de información de la autora para componer este texto pero no fue posible encontrar ningún indicio. De todos modos, suponemos que más allá de los detalles dictados por la imaginación se describe un hecho concreto ocurrido en esos lugares, recogido en algún testimonio del que Adelina Méndez no da cuenta.

⁴³⁷ *“Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:...Escuelas para Adultos en los Cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde puedan encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados...” (Art. 11 de la Ley 1420 de Educación Común sancionada en 1884).*

El libro de lectura es *El nene* de Andrés Ferreyra, la ocasión es un examen de lectura para ascender a cabo. Además de dos instructores, el personaje más importante es el conscripto Reynoso. *“El que más, el que menos, todos aprenden algo, pero ese buenazo de Reynoso no consigue distinguir una letra; tiene la cabeza dura como las rocas del altiplano.”* (pp. 150). Para que pueda pasar la prueba de lectura frente a la comisión examinadora, los oficiales lo ayudan a aprender de memoria asociando el texto a las ilustraciones: mesa, árbol, caballo, mujer lavando ropa. El día del examen Reynoso simula y todo va bien hasta que se calla porque se olvidó el nombre de quien lavaba:

“Y el muchacho, adelantando un paso y cuadrándose militarmente, con el desconsuelo pintado en sus ojos de indio bueno, exclama:

-Es que no me acuerdo del nombre de esta chinita, mi capitán.” (pp. 152).

Quien más, quien menos, tiene capacidad para aprender, puede integrarse – si bien en los límites. Y a los que no pueden, hay que encontrar la forma de ayudarlos. ¿Es un mensaje emparentado con el de Ernestina López de Nelson? Dejemos formulada la pregunta.

Advertimos que las lecturas sobre escuelas a las que asistió la niñez indígena no sólo expresan concepciones de quienes las escribieron. Es dable suponer que conocían la existencia de esas instituciones, las cuales funcionaron aproximadamente entre 1900 y 1935 en comunidades indígenas, en misiones religiosas y en ámbitos estatales (Hernández, 1993, Nicoletti, 2001/2002, Rosso, 2007, Artieda y Rosso, 2009, Liva y Artieda, 2014, Nazar y Artieda, 2015). Pero en esta tesis, lejos de afirmar una política sostenida de escolarización de esos grupos poblacionales en esas décadas ni los éxitos eventuales de tal asistencia escolar, lo que

nos interesa es seguir escrutando acerca de las fuentes, o las condiciones de producción, de los discursos en estudio.

Versiones indigenistas

- **Las naciones indígenas, soberanas en sus territorios**

Elina González Acha de Correa Morales (1916, 1926)⁴³⁸ exhibe una clara postura indigenista, lo que se pone en evidencia por medio de lo expuesto en los Capítulos anteriores. Son varios los datos: el nombre del libro en guaraní, *Isondú*; la cantidad de lecturas y de imágenes;⁴³⁹ el grupo escultórico de tehuelches cautivos, la madre y los niños; ⁴⁴⁰ la alusión al despojo de sus tierras sufrido por los indígenas;⁴⁴¹ el rescate de la cultura calchaquí como ejemplo de valores para emular en nuestro suelo patrio;⁴⁴² los numerosos términos en distintos idiomas indígenas; la apelación a conocer sus relatos como parte de nuestras tradiciones, razón por la cual recopila varios, resalta su belleza y convoca a conservarlos⁴⁴³ y, finalmente, la inclusión de un poema al que nos dedicaremos *in extenso* en este ítem.

⁴³⁸ Citamos las dos ediciones de *Isondú* consultadas, porque la autora introduce cambios que tomamos en cuenta.

⁴³⁹ En el Capítulo 3 precisamos 10 lecturas y reproducciones de 2 fotografías de indígenas en la edición de 1916, y 14 lecturas y 8 imágenes en la de 1926.

⁴⁴⁰ La imagen se encuentra en las dos ediciones y fue analizada en los Capítulos 4 y 5 de esta tesis.

⁴⁴¹ Véase la lectura “El comercio de sal durante el coloniaje”, en el Capítulo 5.

⁴⁴² La lectura “Los indiecitos”, en el Capítulo 4 de la presente tesis.

⁴⁴³ Estos son los relatos, de diferentes pueblos indígenas del territorio argentino y de América del Norte: “El Yassí-Yateré” (pp. 62-67), “Teyú-Cuaré” (pp. 115-119), “Huayra-Puca (viento colorado). Tradición calchaquí” (pp. 243-248), “La piedra Itá-Guaimí (piedra vieja), por Juan B. Ambrosetti” (pp. 274-276), “La canoa de Hiawatha (de Longfellow)” (pp. 277-288), “El-lal” (pp. 316-326), en González Acha de Correa Morales (1916). En la edición de 1926 agregó “La leyenda del Coquena (poesía) por J. C. Dávalos” (pp. 253-255).

En la edición de 1926, Elina González Acha transcribió el Canto I del poema épico *Lin-Calél* de Eduardo L. Holmberg, publicado en 1910.⁴⁴⁴ Como el Canto, la lectura se titula “Viñatúm” (pp. 339-343), y en la introducción González Acha explica:

“Viñatúm. Así designaban las diversas naciones esparcidas en la región Sur de América, las grandes asambleas políticas que de vez en cuando tenían lugar entre ellas. Esta vez, según el autor, el Viñatúm había sido convocado por un autorizado cacique pehuenche con el objeto de preparar una gran ofensiva contra los cristianos y vengar las muchas ofensas recibidas en diversas épocas...Dada la autoridad del cacique pehuenche, no se duda de que, además de todos los jefes de su parcialidad, han de acudir todas las demás naciones convocadas...” (pp. 339).

A continuación, se transcriben los versos seleccionados. En ellos, se enumera a cada una de las naciones indígenas que concurrirá al parlamento, los territorios que controlan, las prácticas de caza, la vestimenta, los corrales donde guardan el ganado “que roban en estancias huíncas (sic) cuando invasiones de malón les llevan” (pp. 344), y el trayecto que recorren trasladando la hacienda que comercian en Chile. Completa la lectura con “Viñatúm”, cuadro de José Bouchet (pp. 340) (ver imagen 34).⁴⁴⁵

Siguiendo a Bechis (1992), lo que ese canto describe es el tiempo en el cual las naciones indígenas eran políticamente autónomas, disponían del libre tránsito por sus territorios, sostenían sus estructuras sociales y culturales y se organizaban en confederaciones para luchar contra la sociedad colonial o criolla. Por ejemplo:

⁴⁴⁴ Holmberg, Eduardo Ladislao (1910) *Lin-Calél. Poema*, con ilustraciones de Eduardo Alejandro Holmberg (h.), Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía. Consultada la edición original.

⁴⁴⁵ José Bouchet (1848-1919), pintor dedicado a temas históricos, compuso varias obras con motivos indígenas: “El malón”, “La primera misa en Buenos Aires”, “Carabelas españolas de los descubridores” “Una caravana de indios”.

*“Y las huestes lejanas de Picunches
Que en el Norte dominan por las sierras
De San Luis, y hasta el Río Colorado
Extienden sus campañas cinegéticas,
Y el avestruz persiguen y el Guanaco,
Y con ellos se abrigan y alimentan,
Solícitas vendrán, y una centuria
Llegará a Cariló, que aquí la esperan
Auca-Lonco y valientes capitanes
En el momento de iniciar la fiesta.
Vendrán también del Norte los Ran Kilches
Y que habitan los rudos carrizales,
Como su nombre mismo lo demuestra,
.....
Son diestros para el lazo y boleadoras
como han sido denantes con las flechas
y los puelches vendrán desde el Oriente,
y los pampas vecinos que se acercan
a Buenos Aires más que los picunches.
.....” (pp. 340-341)*

Dellarciprete (2012) investigó las concepciones de Eduardo L. Holmberg sobre los indígenas, puestas de manifiesto en Lin-Calél. Sus conclusiones nos ayudan a aproximarnos a lecturas que hacía esa docente, y a contextualizar su elección del fragmento que devino en lectura escolar.

Lin-Calél se estructura en Cantos que representan distintos momentos de un parlamento indígena a la usanza de los pueblos de la región sur. En los parlamentos

se daban cita colectivos de distintas procedencias en lugares concertados, y se resolvían cuestiones de diverso orden entre las cuales políticas, militares, económicas y sociales -como las uniones matrimoniales. En la obra se despliegan las voces indígena y “blanca”. La primera argumenta sus razones en los conflictos con los blancos, y es encarnada entre otros por un anciano sabio Calfú Ketral y un joven tehuelche, Reukenám. La voz “blanca” está representada por Lin- Calél. Su nombre significa piel blanca, carne blanca, y es la hija de una cautiva y de uno de los jefes indígenas convocantes del parlamento. En palabras de Dellarciprete:

“(La obra) se convierte en una exposición de diversas lenguas y posturas ideológicas. Calfú Ketral,..., se remonta al pasado heroico de Colo Colo, Lautaro y Caupolicán (...) para reseñar las mentiras y crueldades con que los blancos redujeron a los aborígenes. Dirige sus palabras contra dos elementos emblemáticos de la conquista española: la cruz y la espada...Dice el cacique que todavía su gente no ha sufrido los embates del blanco porque no han descubierto oro en sus tierras, pero muy bien sabe que igual, por puro ejercicio de su crueldad, ‘macularán con sangre sus toldos [...] matando niños, viejos, y en su saña/arrancando á los senos de las madres los párvulos que en ellos amamantan.’... (Por su parte) Lin Calél y Reukenám,..., argumentan durante un extenso diálogo sistemas de ideas diferentes. La polémica le sirve a Holmberg para introducir el punto de vista de los blancos,...” (Dellarciprete, 2012:184).

El poema finaliza con la unión amorosa entre Lin-Calél y Reukenám, acto que *“fragua el mestizaje de la futura descendencia.”* (Dellarciprete, 2012:186). Dellarciprete interpreta que en su texto Holmberg sustenta un concepto de mestizaje *“como un medio de mejoramiento de la población y no de su debilitamiento”* (ídem:179).⁴⁴⁶ Por ende,

⁴⁴⁶ Dellarciprete (2012) reconoce que la postura de Holmberg en esta obra es producto de la evolución de su pensamiento que fue desde la exclusión del otro a principios de 1880 a su preocupación por la pérdida irreparable de etnias que contribuirían a la mejora de la población, como las que habitaban el sur del país. En su Tesis advierte acerca de la lectura

contraría la concepción de las razas inferiores que desaparecen o mejoran en contacto con la superior. El investigador citado adjudica a esa diferencia el hecho de que el poema fuera poco leído e ignorado por la crítica,⁴⁴⁷ a pesar de que se editó durante los festejos del Centenario.⁴⁴⁸

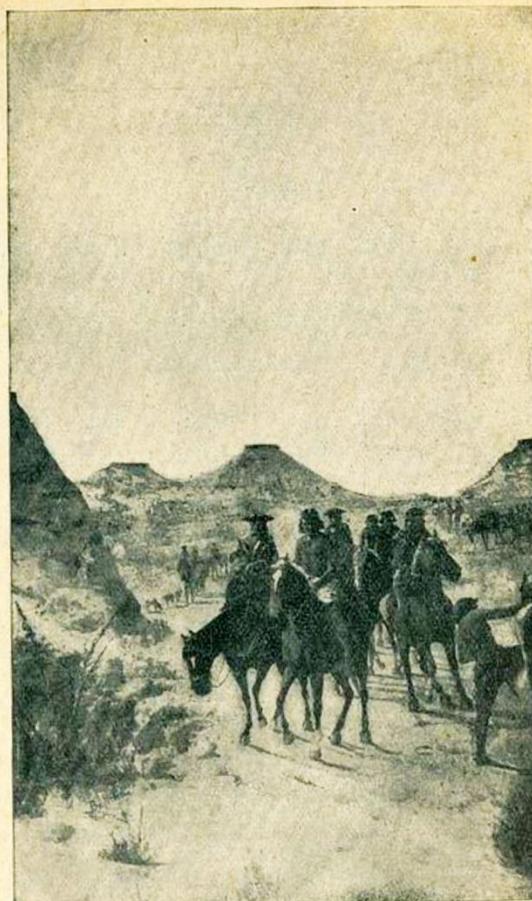
Volvamos a Elina González Acha y advirtamos que Eduardo L. Holmberg fue profesor en la Escuela Normal N° 1 de la ciudad de Buenos Aires, a la que esta docente asistió. Son numerosos los indicios de la influencia de este intelectual en ciertos rasgos del libro escolar en cuestión, rasgos que atañen a nuestra Tesis. El primer indicio es el nombre del libro en guaraní, lo que explicamos en el Capítulo 2. El otro es la inclusión de este poema que sólo encontramos en este libro de lectura dentro del corpus relevado. A nuestro juicio, en esa elección esta mujer reitera un estilo consistente en mostrar su posicionamiento a través del silencio –la falta de lecturas sobre el conflicto de la “frontera sur”- o de la palabra de otros –el grupo escultórico de su esposo, Lucio Correa Morales, y la obra poética de E. L. Holmberg. Entendemos que ella definió otro ángulo de mira para narrar esa historia conflictiva, un ángulo opuesto al asumido en los libros de lectura ya examinados.⁴⁴⁹

superficial a la que puede conducir el hecho de concebir de manera homogénea las posiciones del establishment sobre el mundo indígena. Zimmermann (1994) realiza un análisis equivalente sobre el orden político liberal-conservador al que no considera “*un orden homogéneo y cerrado*” (ídem:16).

⁴⁴⁷ “...el mestizaje como motor de la épica nacional que propone...no fue recibido favorablemente por parte de los gestores culturales del Centenario. La unión mapuches-blancos no representaba el **nous** patriótico que el imaginario proyectado por Leopoldo Lugones, Rafael Obligado, Calixto Oyuela, Manuel Gálvez,..., entre otros escritores ilustres, pretendían exponer a la Infanta Isabel de Borbón o a Ramón del Valle Inclán.”. (Dellarciprete, 2012:27. Destacado del original). Este investigador cita obras de Leopoldo Lugones, José Ingenieros y Joaquín V. González publicadas entre 1904 y 1910, quienes coinciden en la importancia de la evolución del tipo étnico argentino con la depuración de la sangre de los elementos retardatarios del indio y del negro, contrariamente a lo que plantea E. L. Holmberg en *Lin-Calél*.

⁴⁴⁸ Consistió en una edición personal de mil ejemplares que, según Holmberg, fue solventada por un grupo masónico (Dellarciprete, 2012:28)

⁴⁴⁹ Para seguir pensando en esta línea, creemos importante agregar dos datos. En primer lugar que, por medio de Lin-Calél, Elina González Acha tuvo oportunidad de acercarse a la descripción que hacían los indígenas del sur sobre el “blanco”. Por ejemplo, este fragmento



Viñatúm.

(Panneau de Boschet existente en el Museo de La Plata).

Img. 34 - Correa Morales, E. A. de (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 340.

de la alocución de Reukenám: "... (los blancos) siempre avanzan, difunden terrores,/ queman los toldos, deguellan ancianos,/ roban mujeres, y marcan los niños/ de los que harán sus humildes esclavos./ La sangre brota del cuerpo cautivo/bajo el azote del Huinca inhumano,/ y si en la lucha tomó un prisionero,/ le troncha el cuello, le corta las manos,/ si no es que inventa tormentos terribles: Caupolicán, por ejemplo, empalado!". (Holmberg, 1910:144) Ella se asoma a mirar la otra orilla. En segundo lugar, sabemos que Lin-Calél estuvo en manos al menos de otro integrante del sistema de instrucción pública quien habría 'expurgado' su sentido original. Nos referimos a Víctor Mercante (1870-1934), formado en la Escuela Normal de Paraná, positivista de fundamental incidencia en la estructuración del campo pedagógico en Argentina. Con el poema, Mercante escribió un guión para ópera. Pero su versión instaló "...como eje temático la defensa de la incursión llevada a cabo por el hombre blanco durante fines del siglo XIX, para 'pacificar' el desierto bárbaro, civilizándolo y modernizándolo." La ópera se estrenó por primera vez en el Teatro Colón de Buenos Aires en 1941, con reestrenos hasta 2010 en teatros de Argentina (Dellarciprete, 2012:199).

- **Nuestras raíces**

A lo largo de las lecturas que Elina González Acha dedica a las culturas indígenas, pone en evidencia que las incluye como parte importante de las raíces nacionales. Ya hemos dicho, además, que invita a conocerlas para lo cual hizo un llamativo trabajo de recopilación de un número importante de relatos míticos señalados *ut supra*. Uno de ellos lleva por título “El-lal” (1916:316-326).

Según esta autora, “El-lal” es un ser mítico de la cultura tehuelche. Antes de contar quién es, caracteriza brevemente a este pueblo sin mencionar los enfrentamientos (los malones reiterados en los otros libros de lectura), deja entrever un pasado de libertad y un presente en el que están confinados, y destaca sus cualidades:

“...raza de indios que paseó en otro tiempo sus tolderías por toda Patagonia,...relegada actualmente al territorio de Santa Cruz,...de índole bondadosa y amable (que) ha merecido elogios de muchos viajeros.” (1916:319)

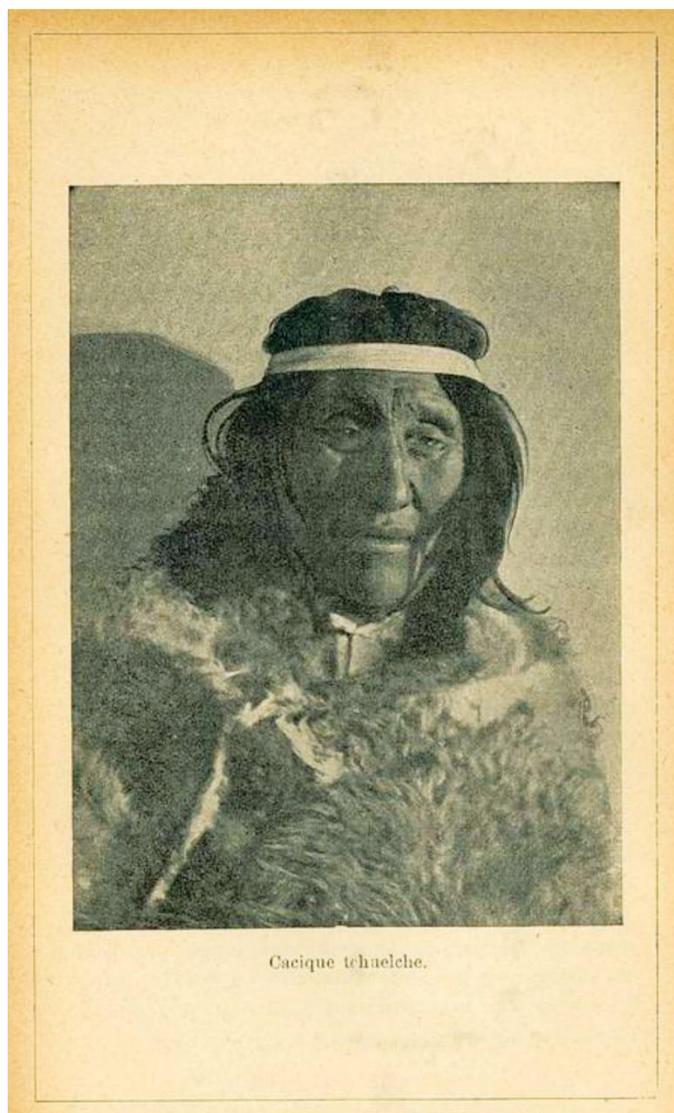
Elina González Acha nos muestra otro acto que desentona de las prácticas usuales de deshumanización. Ella nombra y da voz a un indígena, Humaiguín, quien no es un personaje inventado -según se preocupa en aclarar- sino un anciano “tehuelche que se ha paseado por las calles de Buenos Aires” (pp. 318). Él fue quien le contó sobre El-lal.

El-lal “pasó entre los tehuelches muchos años; lo que ellos saben a él lo deben” (pp. 324): el fuego, el arco y la flecha, el abrigo, el alimento y el modo de conseguirlo, la preservación de la vida. Es una narración extensa que cierra de esta manera: “Esto es lo que me contó Huamaiguín; no podría asegurarnos que sea todo cierto, pero seguramente en

este relato hay muchas verdades escondidas." (1916:326). Al final de la lectura, un ejercicio invita a los niños y las niñas a elaborar un *"Resumen oral haciendo resaltar las cualidades del héroe"* (*ídem*).

La lectura incluye dos reproducciones fotográficas. La primera es "Cacique tehuelche" (pp. 315). En el epígrafe no hay nombre, es la misma persona que encontramos en *Nuestra tierra* de Ernestina López de Nelson (192?) y que no nos fue posible identificar. El retrato ocupa toda la página, se puede ver que este tehuelche no se encuentra en pose y que está cubierto con el quillango, el abrigo de piel que El-lal les enseñó a confeccionar. La segunda imagen, "Grupo de indias tehuelches" (pp. 325), es la fotografía de mujeres de distintas edades, incluyendo cinco niñas, todas de pie y de cuerpo entero. Las expresiones de sus rostros, la postura de cada una y el modo en que han sido dispuestas para la fotografía, permite suponer que es una imagen tomada en un contexto de sometimiento. Los retratos que la autora escoge no parecen formar parte de la imagen genérica, exótica, a la que hicimos referencia antes.

Advertimos también que la lectura y las imágenes de marras se ubicaron a continuación de "Colón en la Rábida" (pp. 312-314), lo que puede deberse al propósito de ajustar el índice del libro a la secuencia de los contenidos del programa escolar. Como la autora no hace alusión explícita a la relación entre un tema y otro, las interpretaciones quedan al arbitrio del observador. La lectura acerca de Colón es un poema con el típico mensaje de elogio al navegante.



Cacique tehuelche.

Img. 35 - Correa Morales, E. A. de (1916) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 315.



Img. 36 - Correa Morales, E. A. de (1916) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 325.

Los distintos relatos de *Isondú* acercan al lector un mundo rico en imágenes, poético, como el que se refiere a los vientos que soplan en los eslabones andinos, el Huayra-Puca de los valles calchaquíes en el noroeste argentino.

“Huayra-Puca, el viento Colorado, es la madre del Viento, mejor dicho de los vientos. Los rasgos característicos de esta diosa son la violencia, la fuerza, el espíritu de destrucción. Como mujer es hermosísima y amante del lujo, y cuando peina su larga cabellera, si está húmeda, las gotas de agua, al caer, se transforman en piedras preciosas; rodea su cabeza, de tipo calchaquí purísimo, un limbo de luz y el manto que la envuelve desde el cuello resbala en pliegues amplios, dibujando a grandes masas sus formas estatuarias, en tanto que los zafiros de sus pendientes esparcen en la atmósfera iridiscentes reflejos. ...La voz de Huayra-Puca es melodiosa como la de una sirena, y de ella aprendieron sus trinos las avocillas cantoras; algunas veces toma un charango y canta sus hazañas, ...Ella venció a un poderoso gigante libertando al Sol y a Mama-Quilla (la Luna) de su poder, y todavía hoy es fácil, para los habitantes de

los valles, presenciar combates entre la Madre del Viento y el Nublado, su irreconciliable enemigo.” (pp. 245-246, pp. 247)⁴⁵⁰

Interesa destacar también “La quena mágica” de Eduardo A. Holmberg (pp. 94-96).⁴⁵¹ El autor presenta la música como puente o lenguaje común de dos culturas, la quichua y la criolla. Al mismo tiempo, nombres como “Quipildor”, uno de los niños que sueña con fabricar una quena y tocarla, o “Incahuassi”⁴⁵² donde vive “don José María”, quien “nos hará las marcas en la quena hasta que sean siete” (pp. 94) serán otras tantas maneras recurrentes de dejar impresas palabras en idioma indígena ¿con el propósito de transmitir parte de *nuestras* tradiciones y ayudar a la conservación de esas lenguas?⁴⁵³

Otro de los textos que resaltamos es “La leyenda de Coquena” de Juan Carlos Dávalos, compuesto en fecha cercana a la edición de este libro escolar.⁴⁵⁴ Dávalos

⁴⁵⁰ Como no se identifica un autor, podríamos suponer que el texto fue recopilado o recreado por Elina González Acha porque en los otros relatos de la misma naturaleza ella cita las fuentes.

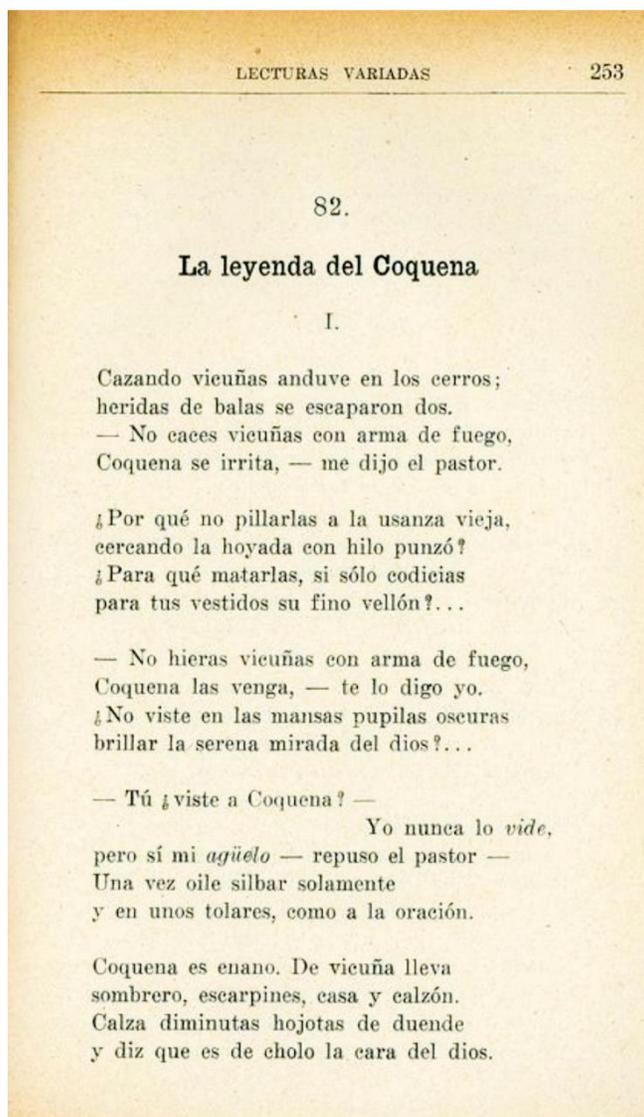
⁴⁵¹ Eduardo A. Holmberg naturalista, formó parte de quienes exploraron los territorios conquistados; hijo de Eduardo Ladislao Holmberg y fallecido en 1922.

⁴⁵² Elina González Acha incorpora paratextos en la mayoría de las lecturas. Así, a pie de página leemos: “*Quena. Flauta de siete agujeros cuya base es la nota re. Universalmente usada, en forma perfecta por las tribus andinas, desde Venezuela hasta Mendoza en la República Argentina. Incahuassi. Casa del Inca, en quichua. Se encuentra este nombre con frecuencia en los Andes de la América meridional. En este caso, el cerro más hermoso de la gobernación de los Andes.*” (pp. 94. El destacado es nuestro).

⁴⁵³ A manera de hipótesis, tanto el hecho de dar la palabra al indígena para que comparta su cosmovisión en El-Lal como el insistente empleo de voces de idiomas indígenas con el propósito de darlas a conocer y colaborar a que no se pierdan, también puede ser producto de coincidencias con posiciones de Eduardo Ladislao Holmberg. Véase al respecto de las lenguas indígenas, la concepción de dicho naturalista en Dallciprete (2012).

⁴⁵⁴ Juan Carlos Dávalos (1887-1959) publicó su obra entre 1914 y 1941. Escritor argentino de la “segunda generación de la literatura regional” (la primera se produjo en Buenos Aires a raíz de las preocupaciones nacionalistas alrededor del Centenario: Joaquín V. González y Ricardo Rojas por ejemplo, ya citados). “...su identificación raigal con la ‘raza vencida’, el conocimiento profundo de los elementos constitutivos de su cultura, las técnicas narrativas empleadas y sobre todo el trabajo en el nivel de la lengua acercan su obra a la de los más importantes cultores de

recoge la figura de Coquena, de las culturas indígenas de los valles calchaquíes, dios protector de los animales a través del cual se expresa la armonía con la naturaleza.



Img. 37 - Correa Morales, E. A. de (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 253.

esa literatura en América... Los pobladores de los valles calchaquíes, ..., son los personajes centrales y configuran el mundo significativo más importante en la obra de Dávalos." (Fontenla, 1980:II, V)

De todo el ganado que paca en los cerros
Coquena es oculto, celoso pastor.
Si ves a lo lejos moverse las tropas,
es porque invisible las arrea el dios...
y él es quien se roba de noche las llamas
cuando con exceso las carga el patrón.

II.

En unos sayales, encima del cerro,
cuidando sus cabras andaba el pastor;
zumbaba en las iras el gárrulo viento,
rajaba las piedras la fuerza del sol.

De allende las cumbres de nieves eternas
venir los nublados miraba el pastor;
después la neblina cubrió todo el valle,
subió por las faldas, el cerro tapó.

Huyó por los *filos* el hato disperso
y a gritos en vano lo llama el pastor;
que el frío y el cierzo le cortan la cara,
la niebla y la puna le apagan la voz.

Rendido al cansancio, debajo unas peñas,
envuelto en su poncho, lloraba el pastor,
le toma la noche sentado en euclillas
y un sueño profundo sus ojos cerró.

Cuando el alba tiñe, — limpiando los cielos, —
de rosa las abras, despierta el pastor;
junto de él, en cambio del hato perdido,
Coquena, de oro le puso un zurrón.

No más en los cerros, cuidando sus cabras,
 las gentes del valle vieron al pastor;
 Coquena dispuso que fuese muy rico...
 Tal premia a los buenos pastores el dios.

JUAN CARLOS DÁVALOS.

LÉXICO.

Tola. — Planta de las mesetas.
Gárrulo. — Se dice de las cosas que hacen ruido continuado.
Puna. — En este caso se refiere a la fatiga que se experimenta en las altas mesetas andinas.

Img. 39 - Correa Morales, E. A. de (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 255.

En algunos textos se cuele la ambigüedad de la mirada tal como la “*infantil ignorancia*”, el “*supersticioso terror*” (1916:244), el maltrato de los guaraní a la mujer (1916:276), la equivalencia entre los indígenas y los niños (1916:342).⁴⁵⁵ Las dos primeras expresiones pertenecen a la autora y las entremezcla en la misma lectura con argumentos de corte antropológico acerca de los relatos indígenas.⁴⁵⁶ Los enunciados restantes pertenecen al naturalista Juan B. Ambrosetti y al político e intelectual Joaquín V. González respectivamente.

⁴⁵⁵ El estado de minoría definió la relación entre pueblos indígenas y estados en Estados Unidos y América Latina a fines del siglo XIX y principios del XX. La relación entre estado e indígenas era análoga a la de tutor y pupilo o padre e hijo. Estaban incapacitados legalmente de ejercer el derecho civil y de disponer de tierras y bienes (Clavero, 1994). Efecto de ello fue, en Argentina, un Decreto dictado en 1899 por Julio A. Roca por el que se dispuso que los Defensores de Menores de los Territorios Nacionales tomaran a su cargo a los indígenas. El Estado debía proveer a su alimentación, vestido y trabajo. (Beck, 1994:95-96).

⁴⁵⁶ “*Dados los caracteres topográficos de aquellas provincias, se comprende que los fenómenos meteorológicos tuvieran, para los habitantes autóctonos, una importancia capital, y no es extraño que así como en Misiones nacieron divinidades tutelares que cuidan la hierba, los frutos y los niños, la imaginación de estos pueblos creara también potencias sobrenaturales en concordancia con sus necesidades, sus anhelos o sus visiones, tales como **Llastay**, que apacienta sus **aves**, consistentes en vicuñas, alpacas y guanacos...; Pacha-Mama, la protectora, la madre fecunda de la tierra; el sombrío Chiquí, a quien es necesario ofrecer en holocausto niños a fin de conseguir algunas gotas de agua para la tierra sedienta.*” (González Acha de Correa Morales, 1916:243-244. Destacado de la autora).

En la edición de 1926 hay una profusión de cuadros que se ubican entre estas lecturas y que abarcan la página completa. Además de “Viñatúm” ya citado, puede observarse “Araucanos de La Pampa ensayándose en el tiro de boleadoras” (pp. 192),⁴⁵⁷ “Interior de un toldo tehuelche” (pp. 323)⁴⁵⁸ y dos escenas de malones indígenas, “Araucanos de la Pampa durante un malón, dando a beber a sus caballos” (pp. 92),⁴⁵⁹ y “La vuelta del malón” (pp. 301) descrita en páginas anteriores. La mirada de esta autora no aparece como dicotómica, la vida cotidiana y la violencia se entremezclan.

Al mismo tiempo que usa la plástica para ilustrar escenas del pasado, esta mujer dirige la mirada al tiempo presente, señalando la presencia de raíces indígenas en costumbres populares del noroeste. Por ejemplo,

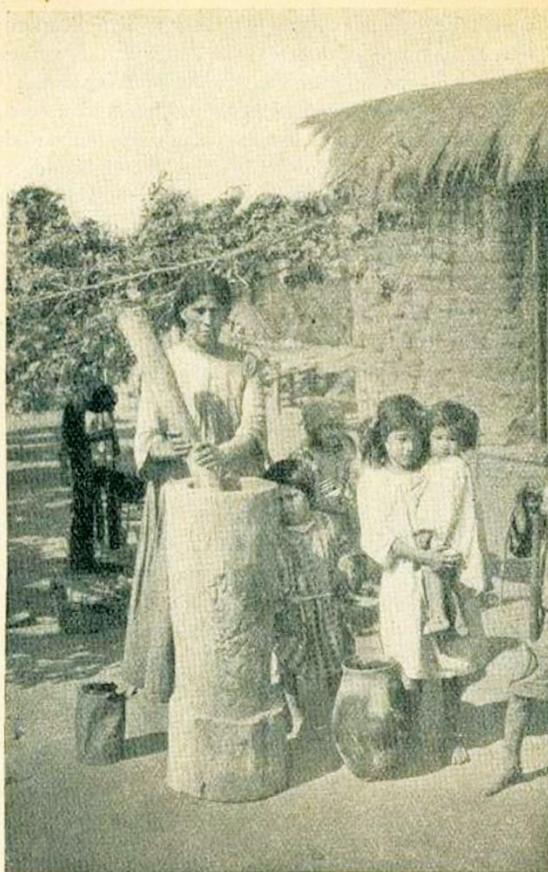
“Mujer triturando granos. Esta costumbre popular se practica aún hoy en todo el país, en los lugares apartados. Los indios de la región montañosa excavaban morteros en rocas más o menos lisas que afloran en la superficie del suelo.”(pp. 208)

La escena en cuyo centro se encuentran una mujer y sus hijos, todos de facciones indígenas, el mortero hecho de madera en el que la madre trabaja y los cacharros de barro cocido, deja ver la presencia de una familia de raigambre indígena del noroeste argentino.

⁴⁵⁷ Epígrafe de la imagen: “*Panneau de Bouchet existente en el Museo de La Plata*”.

⁴⁵⁸ Epígrafe de la imagen: “*Panneau de Giudice (1853-1921) existente en el Museo de La Plata*”.

⁴⁵⁹ Se repite en las dos ediciones con el epígrafe: “*Panneau de Bouchet existente en el Museo de La Plata*”.



Mujer triturando grano.

Esta costumbre popular se practica aún hoy en todo el país, en los lugares apartados. Los indios de la región montañosa excavaban morteros en rocas más o menos lisas que afloran en la superficie del suelo.

Img. 40 - Correa Morales, E. A. de (1926) *Isondú*, Buenos Aires, Cabaut y cía. ed., pp. 208.

En *Río Nativo*, Adelina Méndez Funes de Millán (1931) presenta a los incas como parte de lo que fue “*nuestro pasado*” que desapareció irremisiblemente herido por la civilización. Ilustra esta idea con la lectura “La danza de la flecha” (pp. 38), donde interpreta la escultura homónima de Luis Perloti.⁴⁶⁰ El artista talló la figura

⁴⁶⁰ Luis Perloti (1890-1969) fue un escultor argentino de relevancia, reconocido por su adscripción indigenista y su cercanía con Ricardo Rojas, entre otros intelectuales. La obra

de un indígena de pie que agoniza mortalmente herido por una flecha clavada en la región intercostal izquierda, muy próxima al corazón. Con el brazo del mismo lado intenta quitarse la flecha, y la mano derecha se apoya sobre el corazón (pp. 37).



Img. 41 - Méndez Funes de Millán, A. (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6^a grado*, Buenos Aires, Talleres Casa J. Peuser, pp. 37.

de referencia se exhibió en la Exposición Municipal de Buenos Aires en 1927, en fecha muy cercana a la edición del libro escolar.

La autora del libro escribe:

*“Es el símbolo de la raza vencida, de la triste raza autóctona, otrora dueña y señora de los valles y collados, de los ríos y bosques, de los altos picachos, habitáculo del **kuntur**, como ella indómito, como ella libre.*

...Baila, el indio, danza frenética para arrancarse la flecha que abrió profunda herida intercostal. Pero la flecha (la civilización) ⁴⁶¹ ha penetrado muy hondo en el corazón de la raza, y ésta va desmayando poco a poco.

Echada hacia atrás la altiva cerviz; crispada la mano derecha sobre el corazón desgarrado; el brazo izquierdo en supremo esfuerzo por arrancar el arma fatal; tensos los músculos del cuello en rebelde gesto, no tardará en caer exánime el ya rendido pueblo incaico.

Es la de Perlotti,..., una escultura trágica,..., trabajada con amor de artista y argentino a lo que fue, en parte, nuestro pasado;...” (pp. 38. Destacado de la autora).

Es oportuna la interpretación de Pérez Siller (1992) respecto de textos escolares como el precedente. Lo citamos en el Capítulo 2. Este investigador decía que los textos que escrutaban el pasado en busca de fuentes de la identidad nacional lo que lograban era rehabilitar a indígenas vencidos.⁴⁶²

Una selección de *Blasón de Plata* (1910) de Ricardo Rojas, en *Río Nativo*, pone de manifiesto la adscripción de la autora a la metáfora del mestizaje espiritual, es decir, a la alquimia de la síntesis que plantea este intelectual:

⁴⁶¹ Advertimos que el paréntesis es de la autora.

⁴⁶² Según nuestra perspectiva, en el corpus consultado hay otros libros a los que cabe la misma interpretación por ejemplo, Iacobucci y Iacobucci (1937); Fernández Alonso (1924).

“El pueblo argentino, al cobrar conciencia de sí mismo durante el siglo XIX, ha padecido un doble extravío acerca de sus orígenes: en lo que tenía de americano creyó necesario el antihispanismo, y en lo que tenía de español juzgó menester el antiindianismo...La nueva posición que ahora buscamos ha de consistir en el equilibrio de todas las fuerzas progenitoras, dentro de la emoción territorial.” (Rojas, 1910, citado en Méndez Funes de Millán, 1930:186)

Pero los fragmentos que le siguen son particularmente interesantes porque en ellos se muestra que no todos los indígenas cumplen con los requisitos para la fusión; entre ellos, los indígenas del Chaco:

“Por lo que respecta a las razas indígenas, ese extravío nos llevó a un doble error: el primero fue considerar al indio civilizado de la conquista igual en salvajez y rebeldía a su sobreviviente refugiado en el Chaco;...Los pueblos que aceptaron pacíficamente ese régimen (colonial),...no pueden ser comparados con el toba hambriento y feroz que asalta obrajes en el desierto chaqueño. Aquél tuvo el sentido de la patria, pues defendió nuestro suelo, y el sentido de la fraternidad, pues acogió al extranjero...Los otros fueron reacios y nómades, puesto que no tenían patria ni ideal.” (ídem:186-187)

Hay gradaciones (ya lo hicimos notar en este capítulo): *hay indios e indios*. No son todos lo mismo. Decía Rojas en ese fragmento que: *“La palabra ‘indio’, por consiguiente, se ha de aquilatar en todo caso según el grado de civilización del pueblo al cual se aplique...” (ídem:187).*

Ricardo Rojas escribe en paralelo a las campañas militares en el Chaco, tanto es así que conjuga el verbo en tiempo presente: “el toba hambriento y feroz que **asalta** obrajes en el **desierto** chaqueño” (que todavía sigue desierto, porque la colonización no está completada). Resaltamos la asincronía que resulta del libro escolar. Al reproducir ese fragmento veinte años después, como si nada hubiese cambiado, *Río*

Nativo facilita la continuidad del imaginario del toba sanguinario -¿execrable?- que se resiste a la ocupación. Sin embargo, en 1930 el Chaco se encontraba en otra etapa histórica, y los indígenas constituían una de las principales fuerzas de trabajo de las explotaciones agroindustriales de la región (Trincherro, 2000, entre otros).

A diferencia de las culturas chaquenses, las culturas indígenas andinas tienen lugar en el libro escolar bajo la forma de costumbres. En la lectura “De la vida nortea” (pp. 48-51) la autora da cuenta de expresiones del indigenismo en las artes plásticas contemporáneas. Describe una serie de cuadros que ponen de manifiesto que

“...los tipos y costumbres de las aldeas semiaborígenes del norte y oeste, han orientado a los artistas argentinos, proporcionándoles -a la par de emociones nuevas y panoramas casi exóticos para nuestro ambiente- nuevos rumbos a su arte y bellos motivos de estudio psicológico-histórico-sociales.” (pp.48)

“Tipos indígenas” exóticos, que se miran a la distancia. Ya no se explican con categorías biológicas decimonónicas sino en términos culturales y ambientales, pero finalmente esencialistas e inmóviles: “*espíritu melancólico, fatalista*”; “*pueblo entristecido por herencia y por ambiente*” (pp. 49 y 50).

- **Reconocer el sufrimiento**

Lola S. B. de Bourget (1934) feminista, poeta y escritora (ver Capítulo 2) ejerció el magisterio en una escuela normal en la provincia de Buenos Aires.⁴⁶³ En

⁴⁶³ En *Agua Mansa* da cuenta de su trayectoria en la docencia: “*Una larga práctica en la docencia, algunas obras particularmente dedicadas a la escuela, trabajos periodísticos, conferencias y otras actividades análogas, que han mantenido siempre en evidencia mi dedicación a la enseñanza, me*

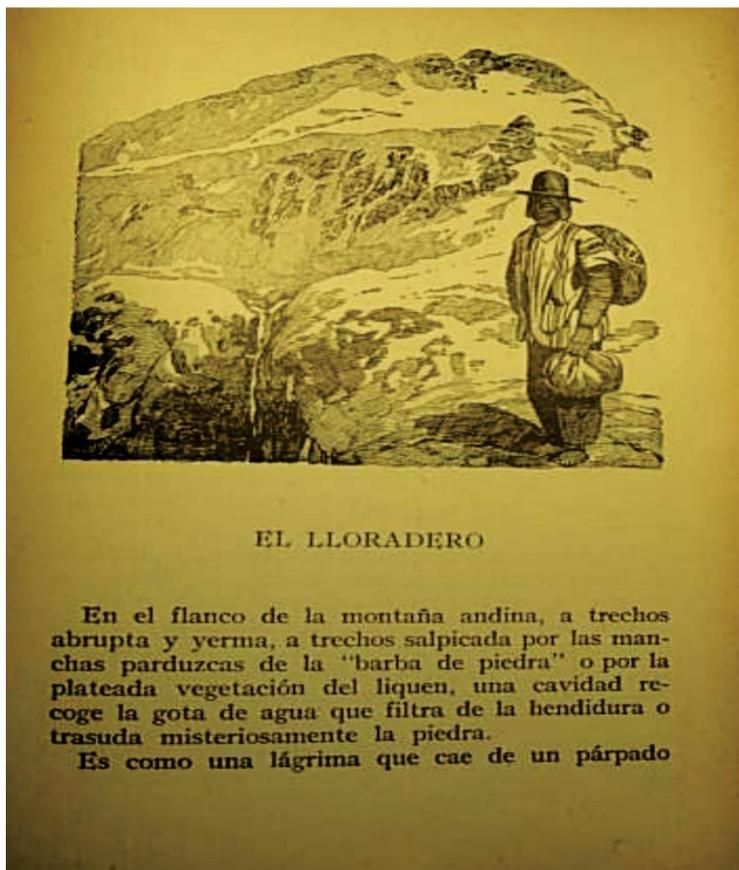
su libro *Panoramas* no tiene lecturas sobre el tropo “Conquista del Desierto”. Con un estilo poético, escribió sobre el sufrimiento de los mismos grupos indígenas a los que alude Adelina Méndez Funes, y atribuyó la causa de ese sentimiento a la desestructuración espiritual resultante de la conquista. La lectura se titula “El lloradero” (pp. 103-105). Decía Lola Bourget:

*“En el flanco de la montaña andina,..., una cavidad recoge la gota de agua que filtra de la hendidura o trasuda misteriosamente la piedra. Es como una lágrima que cae de un párpado invisible en la oquedad de granito, lenta, muy lentamente, como si condenada a manar por los siglos de los siglos, lo hiciera con el ritmo regular y sereno de lo eterno. ...; el indio romántico que aun vive en los riscos andinos añorando la pretérita grandeza de la raza, ha puesto un nombre poético a esas fuentes y las llama **lloraderos**. Para él, el agua que fluye a través de la piedra, es el llanto de sus dioses desterrados,...los lloraderos (destilan) las lágrimas de dolor de los viejos dioses incaicos, desterrados de sus montañas nativas”.* (pp. 104-105. Destacado del original.)

El grabado de una figura indígena de la región andina recortado del paisaje montañoso, precede la lectura. El indígena de tez oscura, ojos oblicuos, pómulos pronunciados, vestimenta típica, atraviesa el sendero. Lleva en la espalda una carga envuelta en el awayo⁴⁶⁴ y un hato en una de sus manos.

permiten creer que este libro no se presenta sin credenciales que lo apoyen ante el magisterio del país,...” Bourget (1928: 4).

⁴⁶⁴ Tejido de telar originario de los indígenas de la región.



Img. 42 - Bourget, L. B. de (1934) *Panoramas. Texto de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Ed. Independencia, 9a ed., pp. 103.

El texto de la maestra expresa una sensibilidad semejante a la de escritores contemporáneos a esta docente como Juan Carlos Dávalos,⁴⁶⁵ quien en muchas obras ha dejado registro de la tristeza de estos colectivos indígenas. Por ejemplo:

"El indio es un viejo de puro tipo incásico. Está vestido con el burdo cordillate de los telares montañoses, calzado con la ojota ligera del pastor, cubierto con el amplio sombrero blanco de ovejón del lugareño. Nada en esto es exótico. En cada detalle hay el sello de una tradición y de una raza.

⁴⁶⁵ Escritor mencionado en este Capítulo, en *Nuestras raíces*.

Y al conjuro de esta música tan genuinamente amarga, parecen despertar en los senos desiertos de la montaña los genios tutelares de un pasado remoto y desconocido, el espectro inconsolable de los guerreros-pastores, vencidos y conquistados, que vagan por las abras al blanco y melancólico fulgor de la luna.”⁴⁶⁶

El discurso de Lola S. de Bourget tiene resonancias con posiciones de maestras de indígenas en escuelas del noroeste. Consideramos que interesa la mención porque es otro dato que muestra la coincidencia entre ideas expresadas por quienes escriben los libros de lectura e ideas de otros miembros del sistema de instrucción pública. En 1935, Rosa Cruz Arenas, maestra de una escuela de la provincia de Jujuy a la que asistían niños indígenas, se refería al dolor acumulado en el “*inconciente colectivo*” de esa población frente a los cuatrocientos años de duelo por la pérdida cultural, de sus tierras y de sus templos y el “*servilismo material y moral*” al que fueron y seguían siendo sometidos (Cruz Arenas, 1935:148).⁴⁶⁷ Entendía que la conquista “*destruyó la expresión material de su subjetividad*” pero no logró hacerla desaparecer, y estaba convencida de la potencia de la educación para hacerla resurgir y desenvolverse.⁴⁶⁸

⁴⁶⁶ Del relato “El erque” en Dávalos, Juan Carlos (1980) *La muerte de Sarapura. Antología*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, prólogo de Alejandro Fontenla, pp. 7-9, cf. 9. “*Vocabulario: Cordillate (cordellate): tejido de lana; Ovejón: sombrero blanco, de factura criolla, hecho de cuero de oveja o de llama; Abras: aberturas despejadas entre los cerros; grietas del terreno.*” (ídem:139-140)

⁴⁶⁷ : “*...la lucha parece actualizarse siempre. Silenciosos y enigmáticos los unos; los otros patronos sin escrúpulos, dueños de obrajes sin conciencia, capaces de las más inhumanas explotaciones.*” (Cruz Arenas, 1935:148).

⁴⁶⁸ Manifestaciones del escolanovismo de los años 30 en Argentina pero aquí influenciado por el indigenismo, esta maestra (que en su informe nombra a otra docente de la provincia de Jujuy que sostenía las mismas ideas) decía que la escuela activa era el camino para desarrollar la creatividad, la expresión artística, y los valores espirituales propios de las culturas indígenas de esa región. Desarrollo que beneficiaría no sólo a sus miembros sino al continente americano cuya raíz indígena ponía de resalto (Cruz Arenas, 1935).

En *El niño argentino* (1935), la profesora Rosa Fernández Simonin captó la tristeza del pueblo guaraní y predijo que las nuevas generaciones tendrían la capacidad de reconstruir su memoria y su cultura.⁴⁶⁹

“¿No os parece escuchar la tierna letanía con que el indio esclavo imploraba al dios de sus señores? ¿No creéis descubrir la huella de sus lágrimas y en cada piedra la señal de una tumba? ...Vendrán un día sus hijos, ya libres, a reconstruir sus hogares; vendrán a sentarse a la sombra de las palmas y a repetir en su dulce lengua los relatos de la vieja leyenda indígena”. (pp. 20)

Imaginamos un debate entre Rosa Fernández Simonin y Héctor P. Blomberg (1925b), quien dijo que la conquista no hizo más que ahondar una crisis interna entre los antiguos guaraníes. Al mismo tiempo, pronosticó la muerte de sus descendientes quienes vagaban enajenados, embrutecidos y miserables en la selva misionera.⁴⁷⁰

⁴⁶⁹ La lectura se titula “Ruinas” (pp. 19-20). La autora se refiere a las ruinas de las misiones jesuíticas de San Ignacio en la provincia de Misiones, en el noreste de Argentina.

⁴⁷⁰ Véase **Extinción o asimilación** en este Capítulo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta tesis estuvo guiado, fundamentalmente, por un conjunto de preocupaciones del orden de la investigación científica y del orden ético-político. En cuanto a lo primero, nuestro imperativo fue el de evitar las lecturas trilladas, el anacronismo, la lógica del pensamiento único que sostiene que en todos los libros se encuentra un mismo discurso sobre los indígenas; así como considerar la alteridad como la perspectiva teórica más importante de análisis soslayando otras coordenadas teóricas e historiográficas. En síntesis, nos guió la preocupación por evitar el peligro de los enfoques simplistas y unilineales sobre la escuela, los libros de lectura y las relaciones interétnicas. Aspirábamos a que el proceso de la investigación y sus resultados se inscribieran en las discusiones acerca de la importancia de problematizar los modos de abordar el estudio de la manualística, por una parte. Por otra, que arrojaran luz sobre las matrices de sentido con las que se pensó lo indígena en la escuela primaria argentina. Que aportaran a develar las condiciones de contexto que explican los significados y sus cambios, y la polisemia en lugar del pensamiento monocorde.

En cuanto al segundo tipo de preocupaciones, una pregunta central fue si lo que hacemos contribuye en alguna medida a debilitar cimientos de los muros que aún dividen a indígenas de no indígenas en nuestro país; si es útil para los propios indígenas y, entonces, qué piensan ellos de lo que hacemos. En rigor de verdad, es una pregunta que nos hicimos mucho antes de emprender la escritura de este trabajo, al poco tiempo de interesarnos por la temática de las representaciones sobre los indígenas en distintos discursos escolares. Ello derivó –entre otras acciones, como la exposición de avances con miembros de pueblos indígenas del Chaco y otros lugares- en preguntarnos cómo se posicionan miembros de estos pueblos con

relación a los textos escolares en la actualidad, de lo que daremos brevísima cuenta en este cierre.

En lo relativo al resguardo científico, emprendimos un conjunto de tareas tendientes a una recontextualización rigurosa del contexto de producción de los textos escolares. Nos apoyamos en investigaciones clásicas y de nuevo cuño de la antropología y la historia relacionadas con la problemática de la “frontera”, y con las políticas estatales para los pueblos indígenas; y en estudios relativos al pensamiento científico y cultural de la época. Así, reconstruimos el conflicto secular de la frontera sur entre sociedades indígenas y no indígenas, las relaciones políticas, culturales y económicas de frontera en la larga duración, los intereses en la frontera Chaco, las conquistas militares de entre siglos, los debates en contrario sobre esas conquistas, las discusiones sobre el destino de los indígenas sometidos, y las políticas de “integración”. Igualmente, estudiamos acerca de los procesos políticos y culturales de “reformulación de la nación” y los pensamientos indigenistas. Los temas enumerados fueron imprescindibles para reconstruir la narrativa y las imágenes discursivas en los libros escolares.

Sin embargo, la inmersión en el corpus de libros escolares puso de manifiesto que ese nivel de análisis era necesario pero no suficiente. Por una parte, advertidas de la pervivencia de concepciones configuradas en siglos anteriores -las impresiones colombinas iniciales, el ícono amerindio de la falda de plumas y el imaginario sobre el indio chaqueño de jesuitas del siglo XVII- consultamos fuentes -*Diario de Viaje* de Cristóbal Colón-, y bibliografía que nos brindara mayores elementos de análisis. Por otra, nuestras dudas respecto de la veracidad de ciertos relatos nos condujeron a investigaciones que las aclararan. Por ejemplo, las lecturas sobre una mujer afrodescendiente combatiendo a los indígenas en un fortín, y sobre un diálogo entre Estanislao Zeballos y un militar durante la extracción de restos óseos en cementerios indígenas en el sur, ¿eran invención del autor del libro escolar o se fundaban en

hechos históricos? Del mismo modo, ese tipo de lecturas y la mención reiterada de escritores de la “literatura de frontera” -vgr. Lucio V. Mansilla-, motivaron nuestra consulta a investigaciones sobre dicho tipo de producción así como la lectura directa de algunas de las obras originales. Con la misma intención de profundización, estudiamos acerca de los discursos sobre los territorios ocupados gestados por las sociedades geográficas de fines del siglo XIX. Lo enumerado nos fue dando hondura, ayudándonos a reconstruir la urdimbre de los escritos, las lecturas que efectuaron los maestros y maestras para componerlos, las elecciones que hicieron del conjunto de opciones que tuvieron a mano, su filiación a unas u otras ideas.

La reproducción de esculturas y de cuadros guió nuestra búsqueda hacia estudios de historia del arte. Ello nos dio información precisa sobre el sentido que tuvieron esas obras, nos ayudaron a entender el “clima de época” sobre los indígenas simbolizado en las mismas y que, posiblemente, se quería transmitir por medio de su circulación en los libros de lectura a un público que no tendría acceso por otros medios. El hecho de ser obras contemporáneas a las primeras ediciones de esos libros nos mostraba también el grado de actualización del grupo de docentes que las incluían en sus libros, y nos hizo pensar acerca de su nivel cultural. Eran personas que, a juzgar por los indicios en las fuentes, frecuentaban los museos donde se exponían y habrían formado parte de la *intelligenza* del sistema escolar (Escolano Benito, 2000:208) -por los cargos jerárquicos, por sus otras titulaciones o recorridos de formación. Queda esto como un señalamiento que puede ser de interés profundizar, es decir, las diferencias entre los libros de lectura según distinciones dentro del colectivo docente. No lo hemos tomado en consideración en esta tesis.

La inserción de fotos en las lecturas, o de grabados que copiaban fotos, explica nuestra consulta a trabajos de antropología visual. Esta referencia fue sumamente útil por lo que nos aportó de las prácticas al uso en lo que los especialistas entienden como dos etapas de la fotografía etnográfica de fines del siglo XIX y primeras

décadas del XX, sus diferencias en términos de fotografiar indígenas aún vistos como sujetos políticos y luego indígenas sometidos, las condiciones y los modos en los que fueron retratados, la circulación de esas fotografías en distintos contextos y las finalidades de esa circulación, las maneras habituales de presentación de esas fotos -anonimato, dilución de la adscripción étnica, etc.-. Así también, las intervenciones que sufrían esas imágenes que profundizaban el desconocimiento, la sensación de lo ajeno, de lo radicalmente distante, la indiferencia incluso. Lo enunciado fue un conjunto de claves de lectura de ese tipo de iconografía en los libros y, por sobre todo, la evidencia de una práctica cultural devenida en parte de las prácticas escolares. Dicho de otro modo, un mínimo aporte a la pretensión (impracticable pero recomendable) de pensar el manual como parte de una totalidad cultural en sentido amplio, y como expresión de rasgos de la cultura escolar en una época histórica determinada, en sentido más restringido.

Los libros escolares también nos remitieron a la lectura de otros textos por haber encontrado en ellos sus fragmentos, literales o parafraseados: novelas, poemas, literatura de frontera ya dicha, manuales de historia. Nos interesaba aprehender las lecturas que tuvieron los escritores y escritoras de los libros escolares para componer las narraciones o las imágenes discursivas sobre los indígenas, a fin de ahondar en sus posicionamientos. Por consiguiente, para captar en alguna medida las ideas que circulaban en la escuela sobre todo para el caso de autoras y autores docentes. Asimismo, para conocer si copiaron o “expurgaron” ideas del original, recomendación que hacía Julià (1995) a los historiadores de la educación ejemplificando con los textos de los clásicos intervenidos por los jesuitas para los alumnos de sus colegios.

En relación con dicha modalidad de trabajo, hemos obtenido respuestas como la de identificar a quienes eligieron fragmentos representativos de algunas de las ideas originales y quienes las reinterpretaron, no sabemos si expurgándolas, según

sus propios esquemas de percepción. Eloy Fernández Alonso (1924) toma al pie de la letra las referencias de Clemente Onelli sobre la situación crítica de los tehuelches, mientras que Ernestina López de Nelson (192?) lo modifica y convierte la fuente en una lectura escolar estereotipada despojada de los elementos conflictivos. Elina González Acha de Correa Morales (1926) se anima a una pintura respetuosa de los colectivos indígenas del sur en tiempos de su soberanía territorial y política, trayendo a la escuela a Eduardo Ladislao Holmberg. Ernestina López de Nelson (192?) reproduce literalmente la imagen del malón atroz que arrasa a degüello, contenido en un poema clásico de Esteban Echeverría, *La cautiva*. Amplía con ello los significados de otra obra clásica de finales del siglo XIX argentino como fue la pintura *La vuelta del malón*, que incorpora en el reverso del poema. A la vez que José Mareca (1897), Calixto Oyuela (1900) y Eloy Fernández (1924), prefieren circunscribirse a otros versos del mismo poema que expresan una imagen romántica del desierto y apenas sugieren la presencia del salvaje. Adelina Méndez Funes de Millán (1931), en una brevísima frase, funde en un mismo pensamiento a dos actores políticos de fuste que sostuvieron posiciones divergentes como fueron Lucio V. Mansilla y Estanislao Zeballos. Son éstos algunos de los resultados de haber emprendido el derrotero analítico en cuestión.

Pero estas distinciones ponen de manifiesto no sólo cuál fue el tratamiento de las fuentes de las que se nutrieron autores y autoras de los textos escolares, sino la policromía de voces sobre los indígenas dentro del sistema de instrucción pública. De esto último pudimos dar mejor cuenta cuando revisamos dichas voces en su relación con una policromía equivalente en el mundo político, intelectual o cultural más amplio. Aquí acordamos con Finocchio (2013), quien al referirse a la invención de lo social en la escuela recupera el papel activo de los docentes y su producción, “...reconociendo el papel protagónico que ocupan las elecciones que efectúan y los saberes que producen al expresar creencias y preferencias frente a las diversas opciones simbólico-políticas disponibles arrojadas a la conquista celular de la educación.” (pp. 220)

Hemos procurado explicar parcialmente las diferencias no sólo a través de la correlación esperable con el mundo político y cultural más amplio, sino remitiéndonos a la heterogeneidad de posiciones político-educativas en el campo de la instrucción pública del período escogido. Cuando fue posible, además, indagamos en los perfiles de las autoras y de los autores de esos libros.

Nos fueron de mucha utilidad investigaciones de nuestra autoría y de otras investigadoras sobre las ideas acerca de la educación de la infancia indígena, que se discutían en el sistema de instrucción pública y por fuera del mismo. También sobre la escolarización efectiva de esa infancia. Nos permitieron entender que los enunciados sobre la educación de estas poblaciones en los libros, no eran expresiones aisladas pensadas por quienes los escribieron, sino ideas, preocupaciones y hechos conocidos y compartidos en espacios de la realidad escolar. Vgr. José Aubín (1913), Ernestina López de Nelson (192?), y Robredo y Cumora (1942).

Nos fue posible darnos cuenta de que la sensibilidad sobre el sufrimiento indígena de los años 20 y 30, o la recuperación de la espiritualidad ínsita en sus creencias religiosas, fue un dato que se expresaba al mismo tiempo en la literatura - Juan Carlos Dávalos-, como en el informe de una maestra de la provincia de Jujuy - Rosa Cruz Arenas, 1935-, y en los libros de lectura de Lola S. B. de Bourget (1934), y de Rosa Fernández Simonin (1935). A propósito, sin intenciones de ahondar en ello, destacamos un hecho que no creemos casual. Nos referimos a la asociación entre mujeres en movimientos feministas -las dos últimas nombradas, y poeta además de maestra Lola Bourget-, y sensibilidad para captar el sufrimiento de quienes son discriminados.

Con la metodología reseñada recuperamos entonces el contexto de producción referente a dimensiones “externas” y a dimensiones “internas” a la

escuela (comparativamente menores las segundas que las primeras). Fue la manera de captar con mayor hondura los contenidos de los libros, pero no por haber logrado la profundidad de una mirada “insular” (Ossenbach, 2013) sino porque los pudimos entender como expresiones específicas a la vez que multirreferenciadas en un todo. Creemos que la idea siguiente trasluce con relativa propiedad lo que queremos expresar:

*“La noción de contexto hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un **conjunto de relaciones** con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como **estructura** o **sistema**, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas. (...) Tal vez radique en esto la ‘magia del etnógrafo’: en la transformación de una masa caótica de datos (...), convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo.”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997, citado en Ossenbach, 2013:10. Destacado del original).

No estamos sosteniendo haber cumplido con los cánones de la etnografía en esta tesis, pero sí haber seguido un poco del decurso de la arqueología. Haber incursionado en sedimentos de los libros de lectura configurados “..., por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador: hacer la arqueología de la escuela.” (Viñao, 2001:31). Y haber sentido, permítasenos decirlo, mucho placer en ello.

A nuestro juicio, y abundando en lo ya fundamentado en estas conclusiones, uno de los ejemplos más claros en esta línea es el análisis de los libros *Destino* (1913) y *Sentimiento* (1910) de José Ma. Aubín. Su interpretación concitó datos referidos, entre otros, a la política de “ciudadanización” del indígena y los condicionamientos

consiguientes de desestructuración comunitaria y anulación identitaria, a las distinciones que hacían las élites de las capacidades de adaptación de los diferentes colectivos indígenas, al desmembramiento de sus familias y la separación de los niños, a las ideas acerca de la educación de estos últimos, a la concepción hegemónica sobre el poder civilizador de la escuela y de la lectura, al destino de reconversión o de muerte lenta que esperaba a los indígenas según aceptaran o no la modalidad de integración impuesta. De hecho, lo dicho nos pone en primer plano el manejo de todas estas cuestiones por parte de quien escribió el libro, un miembro de la *intelligenza* de ese sistema como fue el Inspector de escuelas José M. Aubín.

Otro ejemplo podría ser el análisis del posicionamiento de Elina González Acha de Correa Morales (1916, 1926). Si bien consideramos habernos aproximado sólo fragmentariamente a esta autora, fue también un caso que se iba develando a través de múltiples referencias: el primer grupo de escultores modernistas, el indigenismo, el nacionalismo alrededor del Centenario de 1910, la formación científica, la influencia de un intelectual, Eduardo Ladislao Holmberg, las lecturas consiguientes a las que esta docente tuvo acceso.

Siguiendo con las cuestiones de naturaleza científica y metodológica, procuramos el relevamiento de un corpus amplio de libros de lectura con contenidos sobre indígenas. No obstante, nuestra búsqueda reveló un número apreciable – alrededor de 30- que no los consideraba e hicimos una breve referencia al respecto en el Capítulo 3. Entre los libros con lecturas relativas al tema fue factible hallar títulos con ediciones y reediciones o reimpressiones, y también libros cuya circulación ha sido señalada por otras investigadoras. Nos interesaron sobre todo los libros de cuarto a sexto grado porque eso nos aseguraba mayor información en función de nuestros propósitos, y realizamos una clasificación de tipos de libros incluídos en la muestra que nos sirvió para un primer nivel de organización (Capítulo 2). Pero no queríamos contar sólo con los libros que pudieran haber tenido

mayor circulación, o que contuviesen las versiones más extendidas. Nuestra búsqueda fue amplia porque nos interesaba relevar las regularidades, la “estabilidad interpretativa” al decir de Finocchio (2013:220), pero también libros escolares representativos de las disidencias, de la complejidad de las matrices y de la densidad de sus matices (*ídem*). Representatividad aquí no se reduce a una cuestión numérica, en realidad no la considera necesariamente. De lo que hablamos es de un criterio cualitativo de representatividad de versiones o, dicho según los ejes que estructuraron la tesis, representatividad de narraciones y de imágenes sobre los indígenas.

No nos hemos ocupado de procedimientos que nos permitiesen vislumbrar el uso en la escuela de los textos escolares. Somos conscientes de esa limitación, que hay que colegir cómo se subsana en relación con fuentes de larga data. Sabemos de avances en tal sentido (Mahamud y Badanelli, 2013 en Ossenbach, 2013:8). A pesar de ello, creemos suficientemente probada la validez de estos libros de lectura como documentos que aportan a la historia de concepciones sobre lo indígena entre el magisterio.

En cuanto a herramientas conceptuales rectoras como son la alteridad y las relaciones interétnicas, buscamos aportes situados en los contextos de nuestro interés. Esto es, los desarrollos que emergen de reflexionar sobre los discursos europeos en la conquista de América (Todorov, 1991a y b; Pastor, 2008) y sobre la visión de “las dos orillas” en el mismo contexto histórico (Gossen *et al*, 1992, 1993, principalmente). Asimismo, los relativos a las relaciones interétnicas definidas por una antropóloga a raíz de sus investigaciones sobre la situación emergente de los conflictos de la segunda mitad del XIX y de la transformación del estatus político de los indígenas a fines del mismo siglo (Bechis, 1992). Nos aseguramos del consenso sobre este abordaje conceptual, con la consulta a otros antropólogos (Gorosito Kramer, 1992; Trinchero, 2000; Di Finis, 2001; Tamagno, 2001, entre otros).

Estas herramientas nos situaron en el carácter relacional y conflictivo de las definiciones de alteridad/identidad de modo que favorecieron que tuviéramos presente que los discursos en estudio, la factura de las lecturas escolares, estaban motivadas por la presencia de un otro. Que eran discursos que se construían *en relación con, en contraposición a, o tendiendo puentes entre*, aunque el otro término de la relación estuviera aparentemente ausente, aparentemente en silencio. No son discursos que puedan entenderse solamente a partir de las referencias ya señaladas del contexto externo o interno a la escuela, sino además como modos de la escuela – de algunos de sus actores, de sus discursos, de uno de los objetos que componen su cultura material- de posicionarse, construir saberes, concepciones, representaciones, valores, motivados por la presencia –cuando menos perturbadora- de la diferencia y, específicamente, por la corporizada por los indígenas. Quizás sea posible seguir pensando en esta dirección, integrando otros marcos conceptuales, en otras etapas de investigación o de ensayo.

En la exposición precedente priorizamos los procedimientos de análisis y aludimos parcialmente a los sentidos sobre lo indígena que encontramos en los libros de lectura. A continuación desarrollamos estos sentidos con mayor detalle.

Es de advertir que en la Tesis dividimos el análisis de las lecturas siguiendo lo que a nuestro juicio fueron dos ejes temáticos de ese corpus: la historia (Parte I) y las imágenes discursivas (Parte II). Fue una evidencia que surgió luego de la inmersión inicial en las fuentes.

En un número apreciable de lecturas registramos la perdurabilidad del discurso de Cristóbal Colón. En las primeras ediciones consultadas observamos la influencia de los debates suscitados alrededor del cuarto centenario de la llegada de Colón (1892). No hallamos diferencias en el conjunto de lecturas, salvo el hecho de

atribuir el “descubrimiento” a razones científicas o a la revelación divina según las orientaciones de los autores, afines al laicismo o al catolicismo. En general, se trata de un panegírico en el que la figura de Colón y el primer desembarco salen indemnes de cualquier posibilidad de pensarlos como una invasión y una apropiación ilegítima de territorios y de gentes. El “descubrimiento” queda disociado de la conquista. No hay fisuras en el conjunto de voces que celebran el impacto de un acto que *‘nos habilitó la entrada a la historia de la humanidad y a la madurez’*.

En los juicios sobre la conquista, en cambio, hay pensamientos encontrados, los del clásico panegírico –que roza por momentos un ensalzamiento poco creíble-, y los que denuncian “la crueldad”, “las matanzas”, “las torturas” y “la desolación” causadas por los conquistadores españoles. Recordemos la observación de Pérez Siller (1992). Este autor decía que las controversias sobre la conquista en los manuales escolares de América Latina, ponían de manifiesto las dificultades para procesar la crisis de identidad, síndrome de los países colonizados.

Otro grupo de posiciones corresponde a quienes justifican estos hechos con el argumento de que el fin justifica los medios, por más terribles que aquéllos hayan sido. En ese grupo, se destaca J. V. González (1906) quien redacta una elaboración más compleja dentro de la que incluye ese argumento. J. V. González no puede mirarse en el espejo de la barbarie. Recordamos que en su conferencia/lectura escolar de *Patria*, él decía que seguramente lo que los conquistadores encontraron en Mesoamérica no era tal como lo describieron los Cronistas de Indias porque gente civilizada no sería capaz de destruir semejantes maravillas. Estos cronistas, razona González, se confundieron, se dejaron llevar por la imaginación. De lo contrario, los bárbaros hubieran sido los españoles por arrasarse tanta grandiosidad y eso es horroroso e inadmisibles. Los bárbaros no pueden haber sido ellos, o sea *nosotros*. Con ese argumento expulsa la barbarie fuera de sí. Los bárbaros eran los *otros* y fue necesario destruirlos. En verdad, González podría haber conjugado esa última frase

en presente, y reemplazar a los mexicas por los tehuelches, ranküles, guaycurú, y otros, porque él dictó la conferencia en 1892 y el libro que la reprodujo se editó en 1906.

Los razonamientos de este tipo abonaban el terreno a favor de la conquista del “desierto” en Argentina, donde, por otra parte, como no hay *nada*, no hay *nada* de qué preocuparse (Feinmann, 2015). Tanto que autores y autoras de los libros escolares que son capaces de horrorizarse frente a las masacres perpetradas durante la conquista española (que no fue el caso de J. V. González), no ven lo mismo respecto de lo que ocurría a fines del siglo XIX y principios del XX a pocos kilómetros de donde elaboraban los textos.

A nuestro juicio, uno de los resultados de analizar las lecturas sobre la conquista española –exhaustivamente estudiadas por muchos otros trabajos– fue la posibilidad de reflexionar acerca de cómo juicios relativos a ese tiempo conllevan un paralelo con la conquista contemporánea. Por ejemplo, en el caso de Colón es sugerente el silencio de los autores sobre la violencia del “secuestro” (Axtell, 1992) de ‘*especímenes nativos*’ para mostrarlos en la corte, preanuncio de la cosificación con que se trata a los indígenas en determinados textos escolares del siglo XIX. También podemos mencionar la imposibilidad, ya dicha, de pensar la posesión de las tierras en nombre de la monarquía española como invasión y apropiación ilegítima. Con una lógica similar, aunque con las diferencias del caso, se narrarán los avances sobre la frontera sur argentina.

En otro orden de cosas, consideramos de interés haber reparado en la falda de plumas, que todavía perdura en la iconografía y en actos escolares; adminículo sobre cuyas complicaciones Honour (1979) advertía con agudeza, ironía y sentido común (citado en Mason, 1992).

Las controversias sobre la conquista adquirieron distintas manifestaciones. Para no redundar, dejamos mencionada la invitación de Elina González Acha de Correa Morales a reconocer ejemplos de valores supremos en nuestra tierra, refiriéndose a la resistencia del pueblo calchaquí y de sus niños durante la conquista española. Así como recordamos la escultura de la familia tehuelche cautiva que ilustra esa lectura. De igual modo, nombramos a Lola S. de Bourget (1934) y Rosa Fernández Simonin (1935), cuya preocupación se dirigía a las consecuencias contemporáneas de aquella conquista española. Fueron datos que nos alertaron respecto de la presencia de una corriente de pensamiento distinta, aunque no fuese mayoritaria.

La narrativa sobre los conflictos en la frontera sur mantiene una estructura parecida en todas las lecturas que la desarrollan. Esto es, se reconstruye la disputa por el ganado, el comercio de los indígenas hacia Chile, los malones que emprendían, el corrimiento paulatino de la frontera por medio del establecimiento de estancias y de poblados, el apoyo de los gobiernos de Buenos Aires por medio de la línea defensiva de los fortines, en la colonia y en la era criolla. Finalmente, la campaña militar del general Julio A. Roca por la que se pasó a la estrategia ofensiva y se avanzó "Tierra adentro". No hay referencias directas a la campaña al Chaco.

Es un relato casi compacto, homogéneo, fiel a la versión dominante. Sin embargo, hay fisuras por donde se cuelan "verdades", como el incumplimiento de promesas a los ranküles por el gobierno de Buenos Aires que causó uno de los más importantes levantamientos de la Confederación pampeana (Pelliza, 1896), la especulación con las tierras (Sanches de Guzmán, 1898 y 1908), y la separación de madres e hijos (Ferreyra, 1905, 1927). Aparecen en libros escritos al principio, no los encontramos en títulos de años posteriores -lo que de todos modos no quiere decir que no hayan existido. Pero es sintomática su aparente desaparición, quizás la podríamos asociar a la solidez que adquiere al poco tiempo esta escritura de la

historia. De todas maneras, la dinámica de las reediciones hizo que el relato de la entrega de niños y mujeres se prolongara en *Aventuras de un niño*, de A. Ferreyra, al menos entre 1905 y 1927.

Dos autores, una maestra (Méndez Funes de Millán, 1931) y un escritor que no pertenecía al sistema escolar (Blomberg, 1926), describen una frontera con tintes distintos. Es una frontera mestiza en la que se entremezclan personas de distintas etnias, hacen amistad y tienen relaciones amorosas. Aunque ninguno de los dos se salga de las coordenadas ideológicas vigentes, y uno de ellos legitime el punto de vista de un militar de frontera.

Encontramos una matriz de pensamiento común a la mayoría de textos, que podemos resumir de este modo: consiste en pensar que se estaba frente a enemigos en extremo temibles e implacables que atacaban lo más sagrado, la vida, la familia, la propiedad, la religión católica y la patria. El enemigo no entendía razones, las nuestras, que eran las únicas posibles. Lo de ellos era pura irracionalidad. De manera que no había otro camino que aniquilarlos, porque se trataba de ellos o de nosotros. Eran ellos quienes no nos dejaban vivir en paz. La convivencia era algo impensable. Ante ese estado de cosas, el Estado intervino para defender a los ciudadanos de bien que, poniendo su vida y la de sus familias en peligro, contribuían con su trabajo al engrandecimiento de la patria. Por medio de la milicia, el Estado entró a sangre y fuego a las guaridas donde se ocultaba el enemigo y lo eliminó. Desde ese entonces, las estancias se expandieron, los fortines se convirtieron en pueblos prósperos, el ferrocarril atravesó los campos cultivados, y el país se encaminó hacia el progreso.

A partir de esta matriz común, distinguimos matices. Creemos que el más importante es el que tuvo que ver con afirmar o negar la naturaleza humana de los indígenas. En cuanto a la negación, el extremo está representado por Capdevila y García Velloso (1934). No es casual que trasladaran a la escuela las ideas y el relato

de las prácticas de profanación de tumbas de Estanislao Zeballos. Nos hemos extendido bastante en los capítulos precedentes por lo que basta traer a colación la exhibición del poder sin límites sobre la vida y la muerte. Hay que liquidar todo vestigio de la barbarie, ni el polvo de sus huesos debe quedar. Todo ello en bien de la ciencia y de la civilización. Podría pensarse que la manifestación de tal grado de inhumanidad es otra de las fisuras de un relato compacto. Pero el mensaje es explícito, obscuro, convencido, legitimado; en lugar de desentonar parece que aportara a esa matriz una coloración más intensa.

En cuanto a la primera posición relativa a que los indígenas son seres humanos, está sostenida por varios docentes. Es posible además que haya sido sustento de las posturas de “integración”, la cual se lograría sobre todo merced a la escuela. Allí es donde la infancia aprendería *nuestras* costumbres, a leer, a escribir, y a convertirse en ciudadanos de provecho. Idea esperable viniendo del magisterio normal, y que implica distanciamientos respecto de Domingo F. Sarmiento, quien sostuvo que no eran educables y que tenían que desaparecer.

Sin embargo, no todos los indígenas son educables. Algunos son humanos y otros bestiales. Por ejemplo, los qom y los wichí en el Chaco argentino, “*impenetrables*” como su geografía –claro que gracias al ejército y a la colonización ya quedan pocos. En los años 20 todavía existen algunos que acechan en sus guaridas a viajeros indefensos, pero otros mandan a sus hijos a la escuela.

Los tehuelches se encuentran entre los indios más amables y hospitalarios, pero ya quedan pocos, son como un *rara avis* en extinción. Tenemos que contentarnos con sus fotos. Pero hay quien afirma que es uno de los grupos sureños que permanece, aunque “relegado ahora” al territorio de Santa Cruz –no sabemos por obra de quién o de qué fue relegado– después de haber vivido como libres y soberanos señores de la Patagonia. Además disponemos de sus bellos relatos, con

los cuales ellos explican el mundo y el origen de muchas cosas. Los transmite un tehuelche anciano, Humaiguín, que frecuentó la ciudad de Buenos Aires.

Están los indígenas del noroeste. Son figuras exóticas en un cuadro, seres fatalistas y melancólicos por herencia y por ambiente, pastores felices porque se conforman con lo poco que tienen o, por el contrario, hombres que transitan a través de cerros que lloran por ellos su secular sufrimiento. También hay niños que van de lunes a viernes a la escuela, y jóvenes que tratan de ascender en la milicia aprendiendo trabajosamente a leer con *El nene*, de Andrés Ferreyra.

En Misiones están los descendientes de los guaraníes. Deambulan perdidos esperando la muerte que los libere de la miseria de su condición cuasi servil, cuasi inhumana. O quizás no. Quizás esos descendientes tengan la capacidad de volver para recrear las antiguas canciones y liberar del sufrimiento a los espíritus de sus ancestros todavía atrapados entre las ruinas de las misiones jesuíticas.

Las razas fueguinas están “desapareciendo poco a poco”, como los onas. En el norte también quedan muy pocas tribus y la mayoría están civilizadas. Sin embargo, hay quienes advierten que “todavía quedan muchos”. Son argentinos como nosotros, forman parte de los hombres buenos de este país. Trabajan en los campos. Sufren porque son explotados por malos hombres blancos, y porque no pueden mandar a sus hijos a la escuela. A veces fue de tal grado su pobreza, que dieron a sus hijos a cambio de una bolsa de galletas. Son personas de gran corazón, y es nuestro deber ayudarlos y darles instrucción.

Voces diversas, ambiguas o claras, contradictorias, contrapuestas o armónicas, que parecen desmentir la sentencia de que ya no quedan indios en Argentina. Tendencias paternalistas, de tímido indigenismo, de acendrado racismo, indiferentes, y/o atraídas por el exotismo, la mayoría. Respetuosas y sensibles a la

condición humana sufriente, las menos. Quienes sostienen esas tendencias son, sobre todo, miembros del colectivo docente. Construyen lo que saben y piensan del Otro desde el lenguaje de lo Mismo, y a partir de las piezas de las que disponen, a las que nos hemos referido parcialmente en esta Tesis.

Hemos explicitado otras conclusiones en las presentaciones de las Partes I y II y al comienzo de algunos capítulos, de manera que en este cierre preferimos no ser redundantes. Nos abocamos brevemente al segundo tipo de preocupaciones que orientaron esta Tesis, de índole política y ética. Las enunciamos al comienzo.

En varias ocasiones tuvimos oportunidad de presentar avances de la investigación entre indígenas que habitan en el Chaco, entre otros lugares. Lo primero que cabe resaltar es el visible sufrimiento que expresaban al escuchar las lecturas que sentencian su muerte o las que narran cómo se hurgaba en los cementerios del sur. Para quien esto escribe, fueron momentos de especial cuidado. A medida que advertimos esas reacciones, nos vimos en la necesidad de prevenir y de pedir disculpas por tener que leerlas.

El sufrimiento despierta reflexiones. Por ejemplo, en la Parte I (ver Presentación) transcribimos las reflexiones de Ada López, maestra qom, acerca de lecturas que aseguraban la extinción de su pueblo. Ella observó lo siguiente: esos libros fueron la prolongación de las armas de fuego, porque sirvieron para matarlos dos veces. Con las armas y con las palabras.

Al mismo tiempo, el dolor provoca interpelaciones con la intención de generar compromisos y producir cambios conjuntos:

“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 otros escritos también, pero contribuimos para que alguna vez la sociedad cambie la mirada y haya escritos más compartidos.” Desiderio Lorenzo, del pueblo qom (citado en Artieda, 2008:7)

Las lecturas de autoras o autores que establecieron puentes intentando reconocer al Otro despiertan interés, generan preguntas, se quiere saber quiénes eran, por qué pensaban de esa manera. Estas reacciones ratificaron la validez de habernos empeñado en buscar la disidencia, en encontrar esas “briznas de discursos” que estaban ocultos, y sobre los que consideramos imprescindible poner el foco por varias razones. Por ejemplo, para ofrecer análisis que ayuden a problematizar y a revisar las miradas lisas o dicotómicas; para recuperar la complejidad de lo social y el papel activo de los sujetos; finalmente, para visualizar líneas de continuidad de discursos que se encuentran actualmente en los materiales de lectura escolar. Nos referimos a versiones discursivas que examinan las relaciones de poder originarias, los conflictos, los intereses en juego, así como comienzan a reconocer la diversidad cultural como un valor en lugar de un problema.

Cerraremos la Tesis con algunas evidencias de los significados que tiene para docentes indígenas el hecho de producir sus propios materiales de lectura para las escuelas bilingües interculturales en las que se desempeñan actualmente.⁴⁷¹ Consideramos que es una de las maneras posibles de conocer el decurso de la historia de la que nos hemos ocupado. Nos parece una oportunidad de pensar que quienes fueron objeto de discursos en libros de lectura como los que examinamos,

⁴⁷¹ Nos circunscribimos a resultados de investigaciones exploratorias entre docentes bilingües interculturales del pueblo qom del Chaco, las que llevamos a cabo en 2008 y 2009. Asimismo, precisamos que la producción de textos escolares a cargo de maestras y maestros indígenas es una de las tareas que llevan a cabo en el marco de la educación bilingüe intercultural de la provincia mencionada.

se apropian de ese recurso cultural desde una posición y un contexto histórico diferente.

Entre las razones acerca de para qué escribir textos escolares, sobresale la responsabilidad de recuperar y transmitir lo que los ancianos les confiaron. La tarea se concibe como una obligación y un legado.

“¿Pero qué hacemos si no se escriben esas cosas, si no quedan registradas? También hay que rescatar la historia nuestra, la memoria que nos cuentan los ancianos, a tal punto que nosotros hemos pensado que si no hacemos esto, nadie lo va a hacer.”

Se remarca la importancia de escribir para otros, pensando en su comunidad y en el futuro. Se subraya la necesidad de que los textos circulen, se usen, se lean y sean valorados por la comunidad, de lo contrario el trabajo pierde sentido.

“Simplemente escribir estas cosas, para que el futuro conserve, sepa lo que era la vida de antes (...) lo que yo sé, lo que a mí me enseñaron, me prepararon desde mi familia, mis abuelos, yo siempre valoro, y esas cosas ahora quedan escritas en los libros. Me van a servir a mí, le van a servir a otras personas. Siempre y cuando sea compartido con la comunidad, porque a veces no sirve de nada hacer un libro sin que tenga interés la comunidad, esas cosas tratamos de evitar.”

Otro de los fundamentos a los que los docentes aluden es a la posibilidad de *“contribuir a una nueva educación”* por medio de libros distintos.

“Para mí todo esto es muy importante porque los libros hoy en día o hace mucho hablaban de nosotros como que nosotros éramos, fuimos, entonces hasta nosotros mismos no nos hemos dado cuenta, (...) y cuando nos dimos cuenta, claro, cada vez que leemos un libro se nos muestra una imagen, esa imagen de allá (...) y son

contradicciones, así que nosotros queremos contribuir para esta nueva educación, para estas nuevas escuelas.”

Es tema de otra Tesis analizar lo que contienen estos testimonios. En ésta, nuestra intención de introducirlos va de la mano de imaginar un diálogo entre quien esto escribe y docentes cuyos libros examinamos en la Tesis. Esto es, debatir con quienes pronosticaron su extinción. Al mismo tiempo, dar la razón a Rosa Fernández Simonin, quien auguró un futuro donde las nuevas generaciones (de guaraníes) fueran capaces de generar acciones de recreación cultural. Inclusive, podríamos imaginar un diálogo más amplio que incluyera a estos docentes indígenas y a aquellos docentes no indígenas, como una suerte de contacto entre dos fases de la historia del magisterio primario de Argentina. Que en ese encuentro tratemos de resolver esta pregunta de un docente qom:

“¿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, del pueblo qom, citado en Artieda, 2008:7)

Y que la respuesta tenga que ver con esta letra de “Jarabe de Palo”:

*“Señores, en lo puro no hay futuro,
señores, la pureza está en la mezcla
señores, en la mezcla de lo puro
señores, que antes que puro fue mezcla.”*

LIBROS DE LECTURA CONSULTADOS

Andrés de Valls, Julia (1925) *Racimos*. Libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 2a. ed.

---- (1926) *Cantos rodados: libro de lectura para quinto y sexto grado*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 4a. ed.

Aubín, José María (1910) *Sentimiento, libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 3ª ed.

---- (1913) *Destino, cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, 3ª ed.

--- (1913) *Vida diáfana, quinto libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

Arena, Luis (1932) *Nubes diáfanas. Cuentos y lecturas para niños*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Editorial Estrada.

---- (1936) *Forjador*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

Bedogni, Emma C. de (1900) *Jorge: libro de lectura para tercer grado de las escuelas comunes de acuerdo con los programas vigentes*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 2a. ed.

---- (1910) *Alegre despertar, libro de lectura para 4º grado de las escuelas comunes*, Buenos Aires, Aquilino Fernández Editor, 2a. ed.

Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro (1939) *El libro de la Patria, texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz & Cía., 10a. ed.

Berrutti, José J. (1925 [1908]) *Lecturas morales e instructivas, coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 46ª ed.

---- (1918) *Estudio, libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

Blasco de Selva, Ana (1914) *El nuevo lector argentino. Libro de lectura para tercer año*, Buenos Aires, Cía. Sudamericana de Billetes de Banco, 4ª ed.

Blomberg, Héctor Pedro (1925a) *Pensamiento. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 17ª ed. Consultada también la 38a. ed. de 1949.

---- (1925b) *El sembrador. Libro de lectura*, Ángel Estrada y Cía. Editores, 16ª ed.

---- (1926) *El surco. Libro de lectura*, Ángel Estrada y Cía. Editores, 9ª ed.

Bourget, Lola S. B. de (1928) *Agua mansa. Texto de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia.

---- (1932) *Flor de ceibo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 7a. ed.

---- (1934) *Panoramas. Texto de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, Corporación Argentina de Publicaciones Didácticas, 9a ed.

Bruno, G. (1896) *Frascuolo. Libro de lectura corriente*, París-México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 9ª ed.

Bunge, Carlos O. (1910) *Nuestra Patria: libro de lectura para quinto y sexto grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 5a. ed.

Bunge, Delfina y Bunge, Julia (1926) *El arca de Noé. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, 3a. ed.

---- (1933) *Hogar y Patria. Lecturas graduadas. Libro quinto*, Buenos Aires, H.M.E.

Calderaro, José (1927) *Las horas emotivas: libro de lectura para quinto y sexto grados*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

---- (1930) *Imaginación: libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Establecimiento Gráfico La Bonaerense.

Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián (1934) *Patria grande: Evocaciones, estampas, escenas, descripciones: texto de lectura para 5º y 6º grados*. Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz & Cía., 2ª ed. Consultada también la 15ª ed. de 1940.

Chalde, Aglae y Matilde (1934) *La escuela de hoy. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 2a ed.

Cotta, Juan Manuel (1916) *Ejemplos: lecturas morales para formar el carácter de los niños*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

---- (1926) *La abeja de oro*, Buenos Aires, Oceana editores.

Davel de Deambrosi, Rosalía E. de (1940) *De mi tierra. Tercer libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 3a. ed.

Eizaguirre, José Manuel (1894) *La patria: elementos para estimular en el niño argentino el amor a la patria y el respeto a las tradiciones nacionales*, Buenos Aires, Pedro Igón Editores.

---- (1907) *Páginas argentinas*, Buenos Aires, Maucci Hermanos.

Estrada, Tomás E. de (1910) *Lecturas argentinas para uso de las escuelas y colegios de la República*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 14a. ed.

Fernández Alonso, Eloy (1924) *El Argentino: libro de lectura para uso de las escuelas de la República*, Buenos Aires, A. Editorial Kapelusz y Cía., 6a ed. Consultada también la 15a edición de 1931.

Fernández Simonin, Rosa (1935) *El niño argentino. Libro de Lectura*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 9ª ed.

Ferreyra, Andrés (ca 1900) *Mi patria. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- (1905) *El Nene. Libro Primero*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

----, Aubin, José (1905) *El Nene. Libro Segundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- Aubin, José (1905) *El Nene. Libro Tercero*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- (1915) *Mi hogar. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- (1927 [1905]) *Aventuras de un niño. Libro segundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 19ª ed.

Figueira, José Henriques (1907 c) *Un buen amigo. Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, nueva edición de acuerdo con los problemas escolares y sociales de la presente época.

---- (1918) *Trabajo. Lecciones y ejercicios de lectura expresiva y literatura Libro cuarto*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, nueva edición, corregida y coordinada con nociones de higiene y moral científica.

---- (1925) *Vida. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y de Literatura. Libro quinto* (continuación de Trabajo), Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, nueva edición corregida y coordinada con nociones de higiene y moral científica.

Fragueiro, Rafael (1902) *La niña argentina. Serie primera. Cuarenta y tres lecturas instructivas para niñas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

---- (1909) *El lector sud-americano: nuevo curso gradual de lecturas compilado para uso de las escuelas primarias*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- (1915) *La niña argentina. Serie tercera. Lecturas enciclopédicas en prosa y verso, diálogos y monólogos, una zarzuela y un melodrama para niñas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, 3a. ed.

Franco, Pedro B. y Rodríguez, Cesáreo (1936 [1928]) *Plenitud. Texto de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 8a. ed.

González, Joaquín V. (1906) *Patria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

González Acha de Correa Morales, Elina (1916 [1901]) *Isondú. Lecturas variadas para las escuelas comunes*, Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores. Consultada también la edición de 1926.

Guy de Vigo, H (1968 [1961]) *Tierra litoral. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía., 2a. ed.

Iantorno de Nacino, Micaela (1926) *Por nuestro bien. Libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Capellano Hnos.

Iacobucci, Blanca N. B. de y Iacobucci, Guillermo C. (1937) *Fuentes de vida. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz & Cía.

Lamadrid, E. (1894) *Nociones Prácticas de Moral*, ed. correg. y aum., Buenos Aires, Lajouane Editores.

Latallada, Felisa (1916) *Hogar y patria: libro de lectura para grados elementales y superiores*, Buenos Aires, Vidueiro, 1916, 3ª ed.

López de Nelson, Ernestina (1920 c) *La señorita Raquel, tercer libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta Coni.

---- (1920 c) *Nosotros: segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta Coni.

---- (1920 c) *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta Coni.

Macías, José M. (1936 [1933]) *Campo labrado*, Buenos Aires, Editorial Estrada.

Malharro, Victorina (1900). *Conversaciones infantiles*, Editorial F. Crespillo, 2ª ed.
Consultada también la 8ª edición de 1930 c.

--- (1924) *Quiero leer bien: libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 2ª ed.

Malvigne de Mercado Vera, EvÁngelina (1920 c) *Días de sol. Texto de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires, F. Crespillo Editor.

Mareca, José (1897) *El primer libro de las niñas. Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Pedro Igón y Cía. editores.

Mas, José (1930) *Pleno día. Segundo libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía.

Mas, José (1942) *Arrullos. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía.

Mazzanti, José y Flores, Mario (1928) *Cien lecturas*, Buenos Aires, Isely& Cía, 5a. ed.

Méndez Funes de Millán, Adelina (1931) *Río Nativo. Libro de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Talleres Casa Jacobo Peuser.

---- (1937) *Canto al Trabajo. Texto de lectura para Cuarto Grado*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía., 7a ed.

Méndez Ríos, Norma y Estela (1930) *Ternuras. Segundo libro de lectura para alumnos de ambos sexos*, Buenos Aires, F. Crespillo Editor, 2a. ed.

Mérega, Erminia (dir.) (1992) *Travesía. Libro de lectura para 5º grado*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

Monner Sans, Ricardo (1894) *El lector argentino: curso gradual de lecturas*, Buenos Aires, Félix Lajouane.

Nata Gayoso, Luis y López Catalán, Julián (1886) *Lecturas populares para los niños sobre ciencias, arte y agricultura*, Paris-Barcelona, Librería de C. Bouret - Librería de J. y A. Bastinos, 10a. ed. Consultada también la edición de 1883.

Natale, José A. (1920) *Madre. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 4a. ed.

Núñez, José A. (1892-1893) *El lector americano. Libro tercero. Nuevo curso gradual de lecturas compuesto para el uso de las escuelas hispanoamericanas. Edición argentina cuidadosamente corregida*, New York-London, D. Appleton y Cía. Editores.

Olguín, María M. y Zamora Grondona, Virginia (1926) *Lucha. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 7a. ed.

---- (1933) *Por el camino. Libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Imprenta Rodolfo Isely.

Oliver, Florián (1934) *La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Imprenta Rodolfo Isely.

Orestes, Mestorino (1900) *En marcha. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Moly & Lasserre Editores.

Outón, Rogelio (1924) *Frente a la vida*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía.

---- (1925) *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía., 10a ed. Consultadas también la 11a. edición de 1926 y la 19a. de 1934.

---- (1931) *Patria y trabajo: texto de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Editorial A. Kapelusz y Cía.

Oyuela, Calixto (1900) *Lecturas selectas para uso de las escuelas y colegios de la República Argentina: prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 26a. ed.

Pelliza, Mariano (1885) *El argentino*, Buenos Aires, Igon Hnos. Editores, 2a. ed.

Robredo, María E. y Cumora, María L. (1938) *Horizontes nuevos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 2a ed. Consultada también la edición de 1942.

Ryan, Ricardo (1930) *Bajo nuestro sol. Libro de lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

---- (1934) *Renovación, antología escolar*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 6a. ed.

Rodríguez Larreta, Eduarda (1901) *Texto nacional de lectura*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

Sánchez de Guzmán, Francisco A. (1898) *Historias de un niño. Libro de lectura corriente para las Escuelas y de instrucción agradable, útil, práctica y moral para el pueblo*, Buenos Aires, Aquilino Fernández Editores. Consultada también la edición de 1908.

Stagnaro, Gotardo y Cabrejas, José (1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12a. ed.

Suárez, E. y Rodríguez Quiroga, P. S. de (1916) *Faro. Libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta de Guillermo Kraft.

Toledo Hidalgo, L. (1911) *El estudiante argentino. Tercer libro. Prosa, verso y autógrafos*, Córdoba, Pablo Aubinel y Cía., La maravilla argentina, 5a ed.

Toro y Gómez, Clara (1923) *El Hogar de todos. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía.

--- (1924) *Almas en flor. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía., 4ª ed.

Vigil, Constancio (1946 [1927 c]) *Cartas a gente menuda*, Buenos Aires, Editorial Atlántida.

Wagner Sosa, Petronila (1910) *Patria, hogar y fraternidad: libro de lecturas morales para 3er. y 4to. Grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

OTRAS FUENTES PRIMARIAS

Ameghino, Arturo (1936) "Observaciones sobre el Psiquismo de los Aborígenes". Informe de una gira de Inspección por el Norte Argentino. En Consejo Agrario Nacional, Secretaría de Trabajo y Previsión, *El problema indígena en la Argentina*, Buenos Aires, pp. 252-259.

Asociación Universitarias Argentinas (1910) "Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina". En: *Historia, Actas y Trabajos*, Buenos Aires, Imprenta A. Ceppi, 1911.

En: <http://www.archive.org/details/primercongresofo00buen>

Página consultada el 22/5/2014.

Blomberg, Héctor Pedro (1920) *Las puertas de Babel*, Buenos Aires, "Buenos Aires" Cooperativa Editorial Limitada/Agencia General de Librería y Publicaciones. Prólogo de Manuel Gálvez.

En: <http://www.archive.org/details/3546024>. Página consultada el 30/1/2014.

---- (1950) *Poetas que cantaron al indio de América*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía editores.

Consejo Nacional de Educación (1908) *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, núm. 428, tomo XVII, agosto.

---- (1909) *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, núm. 433, tomo XXVIII, enero.

Cruz Arenas, Rosa (1935) "Contribución al estudio del desenvolvimiento y evolución espiritual del indio argentino". En Consejo Agrario Nacional Secretaría de Trabajo y Previsión *El problema indígena en la Argentina*, Buenos Aires, pp. 145-151.

Dávalos, Juan Carlos (1980) *La muerte de Sarapura. Antología*, Buenos Aires, CEAL.

Daireaux, Émile (1888) *Vida y costumbres en el Plata*, Buenos Aires, Félix Lajouane Editor- París, Vda. de Ch. Bouret, vol 2.

En: <http://www.archive.org/details/vidaycostumbres00dairgoog>

Página consultada el 20/2/2015.

Drioux, Claude-Joseph (1858) *Compendio de la Historia Moderna desde la toma de Constantinopla hasta la caída del Imperio de Napoleón*, para el uso de los establecimientos de segunda enseñanza, París, Librería de Rosa y Bouret, 2a ed.

En <http://www.archive.org/details/compendiodelahis00drion>

Página consultada el 30/1/2014.

Figueira, José Joaquín (1977) "Eduardo Acevedo Díaz y los aborígenes del Uruguay". En: *Boletín Histórico del Ejército* núm. 189-192, Estado Mayor del Ejército, Departamento de Estudios Históricos, República Oriental del Uruguay, pp. 115-250.

En: <http://www.ejercito.mil.uy/cge/dptoeehh/Libros/Boletin%20Historico/>

Página consultada el 30/1/2014.

Gobelli, Rafael (1912) *Memorias de mi prefectura y apuntes sobre el Gran Chaco*. Primera Parte, Salta, Imp. y Librería Rafael Tula y Sanmillán.

Gutiérrez, Eduardo (1961 [1909]) *Crónicas y Siluetas Militares*, Buenos Aires, EUDEBA.

Holmberg, Eduardo Ladislao (1910) *Lin-Calél. Poema*, con ilustraciones de Eduardo Alejandro Holmberg (hijo), Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía.

Ley No. 1420 de Educación Común en la Capital, colonias y territorios nacionales. 8 de julio de 1884.

López, Ernestina (1911) "Discurso inaugural". Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 18 a 23 de mayo de 1910, organizado por la Asociación Universitarias Argentinas. *Historia, Actas y Trabajos*, Buenos Aires, Imprenta A. Ceppi, pp.33-48.

En: <http://www.archive.org/details/primercongresofo00buen>

Página consultada el 25/4/2014.

Lista, Ramón (1879) *Viaje al país de los tehuelches. Exploraciones en la Patagonia Austral*, Buenos Aires, Imp. De M. Biedma.

En <http://www.archive.org/details/viajealpasdelos01listgoog>

Página consultada el 22/4/2014.

---- (1887) *Viaje al país de los onas. Tierra del Fuego*, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico de Alberto Núñez.

En <http://www.archive.org/details/viajealpasdelos00listgoog>

Página consultada el 22/4/2014.

----- (1883) *El territorio de las Misiones*, Buenos Aires, Imprenta "La Universidad" de J. N. Kingelfuss.

En <http://www.archive.org/details/elterritoriodel00listgoog>

Página consultada el 22/4/2014.

Lynch Arribáizaga, Enrique (1914) "Informe sobre la Reducción de Napalpí. Ministerio del Interior". Dirección General de Territorios Nacionales, Buenos Aires, Imprenta y encuadernación de la Policía, 1914.

López de Palacios Rubios, Juan (1513) "Notificación y requerimiento que se ha de hacer a los moradores de las islas e Tierra Firme del Mar Océano que aun no están sujetos a Nuestro Señor". En:

http://www.encyclopediavirginia.org/El_Requerimiento_by_Juan_Lopez_de_Palacios_Rubios_1513. Página consultada el 22/6/2015.

Mansilla, Lucio V. (1969 [1870]) *Una excursión a los indios ranqueles*, Buenos Aires, CEAL, T. I y II.

Ocantos, Carlos María (1985 [1891]) *Quilito*, Madrid, Hyspamérica.

Outes, Félix y Bruch, Carlos (1910) *Los aborígenes de la República Argentina. Manual adaptado á los programas de las Escuelas primarias, Colegios Nacionales y Escuelas Normales*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores.

Prado, Manuel (1969 [1907]) *Guerra al malón*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario.

----- (1969 [1907]) *Conquista de la pampa*, Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario.

Viajes de Cristóbal Colón. Edición con notas de Fray Bartolomé de las Casas, Martín Fernández de Navarrete y J. Martín Cereceda, Madrid, Calpe, 1922.

En: <http://www.archive.org/details/viajesdecolbon00navarich> Página consultada el 18/2/2014.

Sarmiento, Domingo F. (1883) *Conflictos y armonías de las razas en América*, Buenos Aires, Editor S. Ostwald, Imprenta de D. Tuñez. Prólogo de Mrs. Horace Mann
En: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/conflicto-y-armonias-de-razas-en-america--0/> Página consultada el 22/5/2015.

Schoo Lastra, Dionisio (1937) *El indio del Desierto. 1535-1879*, Buenos Aires, Círculo Militar/Biblioteca del Suboficial, Vol. 88, 3a. ed.

Zeballos, Estanislao Severo (1881) *Descripción amena de la República Argentina. Viaje al país de los araucanos*. Tomo I, Buenos Aires, Imprenta de Jacobo Peuser.
En: <https://www.archive.org/details/descrpcionamena01zebagoog>
Página consultada el 2/3/2015.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, Jorge Rafael (2007) *La construcción del escenario misionero en los relatos de viaje entre 1880-1900*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, *mimeo*.

Alimonda, Héctor y Ferguson, Juan (2004) "La producción del desierto. Las imágenes de la campaña del ejército argentino contra los indios, 1879". En: *Revista chilena de Antropología Visual*, núm. 4, pp. 1-28.

En:http://www.antropologiavisual.cl/Alimonda_&_Ferguson.htm.

Página consultada el 23/5/2015.

Alvarado Pérez, Margarita y Giordano, Mariana (2007) "Imágenes de indígenas con pasaporte abierto: del Gran Chaco a Tierra del Fuego". En: *Magallania* (Chile) Vol. 35, núm. 2, pp.15-36.

En:<http://www.scielo.cl/pdf/magallania/v35n2/art03.pdf>. Página consultada el 23/5/2015.

----- (2007) "Vestidura, investidura y despojo del nativo fueguino. Dispositivos y procedimientos visuales en la fotografía de Tierra del Fuego (1880-1930)". En: Alvarado Pérez, M., Odone C, Carolina, Maturana D., Felipe, Fiore, Dánae (editores) (2007) *Fueguinos. Fotografías siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo*, Santiago de Chile, Pehuén editores, pp. 21-36.

-----, Odone C, Carolina, Maturana D., Felipe, Fiore, Dánae (eds.) (2007) *Fueguinos. Fotografías siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo*, Santiago de Chile, Pehuén editores.

Anderson, Benedict (2005) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

Anzóategui, Micaela (2012) "El intelectual, el desierto, el "otro": Un análisis de Viaje al País de los Araucanos de Estanislao Zeballos". VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre, La Plata, Argentina. En:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1679/ev.1679.pdf.

Página consultada el 18/4/2014.

Arrom, José Juan (1992) "Las primeras imágenes opuestas y el debate sobre la dignidad del indio". En: León-Portilla, Miguel, Gutiérrez Estévez, Manuel, Gossen, Gary H., Klor de Alva, Jorge (eds.) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, Extremadura, Siglo XXI, T. 1, pp. 63-85.

Artieda, Teresa (2012) "Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960circa)". En: Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (dir.) *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón S.R.L., pp. 435-470.

---- Liva, Yamila y Almiron, Victoria (2011) "Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)". En: *Antropología & Educación. Boletín del Programa de Antropología y Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año 2, núm. 03, diciembre, pp. 27-34.

En: <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>

Página consultada el 20 de julio de 2015

----- y Rosso, Laura (2009) "Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación "dulce" por vía de la educación y el trabajo".

En: Ascolani, A. *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde, pp.141-163.

---- (comp.) (2008) *Los "otros" en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

---- (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". Em: AA.VV. *Interfaces metodológicas na História da Educação*, Fortaleza, Brasil, UFC Edições, pp. 25-36.

---- Cucuzza, Héctor Rubén y Linares, Cristina (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:

<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/index.html>

Página consultada el 20/11/2014.

---- (2006a) "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.

---- (2006b) "Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX". En: *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, Vol III, núm. 3, pp. 59-74.

---- (2005) "El Otro más 'Otro' o los indígenas americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis". En: Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y M^a del Mar

del Pozo (dirs.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, pp. 485-501.

---- (2004) "La formación del Otro y del Nosotros en los textos escolares: los aborígenes y los blancos. Propuesta para un modelo de análisis". Tesis de Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, *mimeo*.

---- (2000/2001) "La problemática aborígen en los libros de texto de la escuela elemental argentina durante el primer peronismo (1946-1955)". En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 3, pp. 113-136.

---- (2001) "El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones". En: Puiggrós, A. (dir.) *La educación en las provincias y los Territorios Nacionales. 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, T. IV, pp. 299-342.

----y Ramírez, Ileana (2006) "Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de 'reivindicar la diversidad'". En: *Cuadernos de Educación*, Universidad Nacional de Córdoba, año IV, núm. 4, pp.365-380.

Badanelli Rubio, Ana y Mahamud Angulo, Kira (2008) "Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo". En: Castillo Gómez, A. (dir.) y Sierra Blas, V. (ed.) *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Editorial Trea, pp. 259-279.

---- (2007) "La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista". En: Gómez Fernández, J., Espigado Tocino, G. y Beas

Miranda, M. (eds.) *La escuela y sus escenarios*, Puerto de Santa María (Cádiz), Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, pp. 207-228.

---- (2006) "La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista". III *Coloquio Internacional de S.P.I.C.A.E. Las culturas de la escuela en la Europa del Sur en el siglo XX*. Universidad de Cádiz, El Puerto de Santa María (Cádiz).

Báez Allende, Christian (2005) "Uso y abuso. La construcción del indígena fueguino en los textos escolares a través de la imagen fotográfica". En: *Revista Chilena de Antropología Visual*, núm. 6, diciembre, pp. 19-33.

En: <http://www.antropologiavisual.cl/baez.htm>.

Página consultada el 15/1/2015.

Bandieri, Susana (2000) "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia". En: Lobato, M. (comp.) *El progreso, la modernización y sus límites*, Buenos Aires, Sudamericana, T. V, pp.119-177.

Barba, Fernando Enrique (2007) "Crecimiento ganadero y ocupación de tierras públicas, causas de conflictividad en la frontera bonaerense". En: *Revista ANDES. Antropología e Historia*, Universidad Nacional de Salta, núm. 18.

En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/andes/n18/n18a08.pdf>

Página consultada el 20/1/2015.

Barbosa, Susana y Fridman, Silvia (2004) "Congresos del Centenario". En: Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. T. I: Identidad, utopía, integración (1900-1930), Buenos Aires, Biblos, pp. 433-444.

Bartolomé, Miguel Alberto (2005) "Los pobladores del *desierto*". En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*.

En: <http://alhim.revues.org/index103.html>. Página consultada el 3/4/2013.

Bayer, Osvaldo (coord.), Lenton, Diana (eds.) (2010) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, Buenos Aires, CTERA/ Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina/ Ediciones El Tugurio.

Bechis, Martha (1992) "Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de estados nacionales". En: Hidalgo, C. y Tamagno, L. (comp.) *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, pp. 82-108.

---- (2006) "La 'Organización Nacional' y las tribus pampeanas en Argentina durante el siglo XIX". En: *Revista TEFROS*, Vol 4, núm. 2, pp. 1-24.

En: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/130>. Página consultada el 11/6/2015.

Beck, Hugo (1994) *Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)*. Cuadernos de Geohistoria Regional N° 29, Chaco, Argentina, IIGHI/ Conicet/ Fundanord.

Benito Ruano, E. (1988) *De la alteridad en la historia*, Madrid, Imp. Taravilla.

Bertoni, Lilia A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.

Biagini, Hugo (1992) "El cuarto centenario de la empresa colombina". En: *Todo es Historia. Los saldos de la conquista*, núm. 303, octubre, pp. 60-68.

---- (2007) "América Latina, continente enfermo". En: *Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, núm. 16.

En: <http://www.revistapolis.cl/16/biagi.htm>. Página consultada el 25/5/2012.

Blanco, Fernando (1998) "Fronteras étnicas. Consideraciones generales a partir de un caso particular: El Chaco Argentino". En: *Años 90 (Porto Alegre)*, núm. 9, julio.

En: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6206/3697>. Página consultada el 17/11/2013.

Bonatti, Andrés y Valdéz, Javier (2010) *Historias desconocidas de la Argentina indígena*, Buenos Aires, Edhasa.

Borrini, Héctor (1999) "Los efectos de la industria en el poblamiento del territorio nacional del Chaco (1878-1950)". En: *Folia Histórica del Nordeste*, Resistencia, IIGHI/ CONICET/ IH/ UNNE, núm. 14, pp. 95-119.

Botana, Natalio (1985) *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bourdieu, Pierre (1995) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

----- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Bracamonte, Jorge (2003) "Secuencia para una relectura de la cuestión india en el siglo XIX argentino". En: *Ciberletras*

En <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v10/bracamonte.htm>

Página consultada el 12/4/2013.

Braslavsky, Cecilia (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989". En: Riekenberg, Michael (comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts, pp. 60-76.

---- (1992) "Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)", Buenos Aires, FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación N° 133, *mimeo*.

---- (1996) "Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En: Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 54-90.

Briones, Claudia y Delrio, Walter (2002) "Patria sí, Colonias también. Estrategias diferenciales de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900). En: Teruel, A., Lacarrieu, M. y Jerez, O. (comps.) *Fronteras, Ciudades y Estados*, Córdoba, Alción Editora, pp. 45-78.

---- y Carrasco, Morita (2000) *Pacta Sunt Servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y Patagonia (Argentina, 1742-1878)*, Buenos Aires, IGWA/Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas/VINCIGUERRA Testimonios.

Carbajal, Mariana (2010) "El centenario del primer Congreso Femenino Internacional", *Diario Página 12*, Buenos Aires, 2 de mayo.

En: <http://www.larevuelta.com.ar>. Página consultada el 17/1/2011.

Carbone, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*, Buenos Aires, FCE.

Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila/Universidad de Buenos Aires.

Caspar, Pierre (1984) "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires". En : *Histoire de l'Éducation*, núm. 21, enero, pp. 67-74.

Ceballos, Álvaro (2008) "Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881-1905". En: *Historia*, Vol. I, núm. 41, enero-junio, pp. 43-62.

Censabella, Marisa (2005) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba.

Chartier, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial.

---- (1995) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 2a. ed.

---- (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.

Clavero, Bartolomé (1994) *Derecho indígena y cultura constitucional en América*, México/España, Siglo XXI.

Choppin, Alain (1997) "L'histoire de l'édition scolaire en France aux XIXe et XXe siècles : bilan et perspectives". En : *Annali di storia delle'educazione e delle istituzioni scolastiche*, Brescia, Editrice La Scuola, núm. 7, pp. 9-32.

---- (1992) *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*, Paris, Hachette.

---- (1980) "L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale". En : *Histoire de l'Education*, núm. 9, décembre, pp. 1-25.

Cruder, Gabriela (2002) "Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares argentinos". VIIème Colloque International CIREMIA, " Texte et Image dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain ", Tours, Francia, *mimeo*.

Cucuzza, Héctor Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila/ Universidad Nacional de Luján.

De Certeau, Michel (1993) *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

Delrio, Walter (2010) "El genocidio indígena y los silencios historiográficos". En Bayer, Osvaldo (coord.), Lenton, Diana (ed.) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, Buenos Aires, CTERA/ Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina, Ediciones El Tugurio, pp. 67-76.

Dellarciprete, Rubén Raúl (2012) "Permanencia y superación del '80 en dos escritores de "entre siglos": Enrique Loncán y Eduardo L. Holmberg". Tesis de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.749/te.749.pdf>

Página consultada el 16/7/2015.

De Sagastizábal, Leandro (2002) *Diseñar una nación. Un estudio sobre la edición en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Norma.

Devoto, Fernando (1993) "Idea de Nación, Inmigración y 'Cuestión Social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina". En: *Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, Año 5, núm. 8, abril, pp. 19-28.

Díez, Beatriz S. (2011) "La Trilogía de Estanislao Zeballos, historia de una apropiación hegemónica".

En: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_6/diez_mesa_6.pdf. Página consultada el 18/4/2014.

Di Fini, María (2001a) "Estado e identidad. El problema de la restitución de restos como mecanismo revelador del uso instrumental de la identidad al servicio de la construcción de hegemonía". En:

<http://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/luchadeclases/ryr8-09-difini.pdf>. Página consultada el 18/4/2014.

---- (2001b) "Visibilidad/Invisibilidad en la relación Sociedad Aborigen/Estado Nacional. Estudio de caso: Restitución de restos del cacique Inacayal". En: Garreta, M. y Bellelli, C. (comp.) *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*, Buenos Aires, Ediciones Caligraf, pp. 208-218.

Duart, Diana (2000) "Cien años de vaivenes. La frontera bonaerense (1776-1870). En: Mayo, Carlos A. (ed.) *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela*. Buenos Aires, Biblos, pp. 15-40.

Duschatzky, Silvia 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, Laertes, pp. 185-212.

Dussel, Enrique (1994) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

Entel, Alicia (1984) *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*, Buenos Aires, Tesis de Maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, mimeo.

Escolano, Agustín (dir.) (1998) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

---- (dir.) (1997) *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez.

---- (dir.) (1997) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

---- (2000) "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". En: *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 201-218.

Favre, Henri (1998) *El indigenismo*, México, FCE.

Feinmann, José Pablo (2015) "Metafísica de la Conquista del Desierto", *Diario Página 12*, artículo de contratapa, 4 de octubre. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario>. Página consultada el 4 de octubre de 2015.

Fernández Reiris, Adriana (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral/Miño y Dávila.

Feierstein, Daniel (1999) "Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de "los otros". En: Noufour, H., Feierstein, D. y otros *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*, Buenos Aires, Cálamo, pp. 39-70.

Fernández, Mirta, Spinak, Silvia, Ribas, Diego y Piriz, Virginia (2005) "El trabajo: su presencia en los textos oficiales para la enseñanza de la lectura en las escuelas públicas uruguayas (1927-1941)". En: Guereña, Jean-Louis, Ossenbach, Gabriela y Del Pozo, María del Mar (dirs.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED, Serie Proyecto MANES, pp. 289-304.

Finocchio, Silvia (2013) "El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)". En: *Revista de Indias*, Vol. LXXIII, núm. 25, pp. 219-238.

En: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/File/923/996>. Página consultada el 20/2/2015.

Fontenla, Alejandro (1980) "Prólogo". En: Dávalos, Juan Carlos *La muerte de Sarapura. Antología*, Buenos Aires, CEAL, pp. I-VII.

Funes, Patricia (2003) "Leer versos con los ojos de la historia". En: *História*, Sao Paulo, Vol. 2, núm. 22, pp.99-120.

En: <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n2/a06v22n2>.

Página consultada el 10/7/2015.

---- (2006) *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Fuscaldó, Liliana (1985) "El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco". En: Lischetti, M. *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 231-251.

García, Amelia B. (2009) "Libros de lectura del período peronista: la construcción de la imagen de la Patagonia". En: *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, Vol. V, núm. 15, pp. 31-45.

En:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3180513>. Página consultada el 13/1/2015.

---- y Miralles, Glenda (2006) "Los libros de lectura en escuelas de Río Negro. Las representaciones sobre la Patagonia". En: *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, Vol IV, núm. 11, pp. 7-28.

En:http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/110. Página consultada el 13/1/2015.

---- (2011) "La Patagonia en manuales y libros de lectura. El discurso escolar sobre el "indígena": entre la invisibilidad y la reparación histórica". En: *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, Vol VI, núm. 18, pp. 201-220.

En:<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4336853.pdf>.

Página consultada el 13/1/2015.

Garreta, Mariano y Bellelli, Cristina (comp.) (2001) *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*, Buenos Aires, ediciones Caligraf.

Geertz, C. (1996) *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós.

Giordano, Mariana (2012) *Indígenas en la Argentina. Fotografías 1860-1970*, Buenos Aires, El Artenauta ediciones.

---- (2004) *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*, La Plata, Ediciones Al Margen.

Gorosito Kramer, Ana María (1992) "Identidad étnica y manipulación". En: Hidalgo, C. y Tamagno, L. (comp.) *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, pp. 143-167.

Gossen, Gary H., Klor de Alva, Jorge, Gutiérrez Estévez, Manuel, Leon-Portilla, Miguel (eds.) (1992, 1993) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo. La formación del otro*, México/España, Siglo XXI, 3 vols.

Gvirtz, Silvina, Valerani, Alejandra y Cornejo, Jorge (2005) "Razas, racismo y la politización de los contenidos en la historia de la escuela (1854-1990)". En: Guereña, Jean-Louis, Ossenbach, Gabriela y Del Pozo, María del Mar (dirs.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED, Serie Proyecto MANES, pp. 471-484.

Halperín Donghi, Tulio (1982) *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, CEAL.

Hernández, Isabel (1992) *Los indios de Argentina*, Madrid, MAPFRE editores.

Huarte, Gabriel (2009) "La enseñanza de la historia y la representación de los pueblos originarios en la Argentina". En: Bittencourt, Agueda Bernardete y Corbalán, María Alejandra (dirs.) *América y culturas. Red de Educación, Cultura y Políticas en América Latina*, Buenos Aires, Biblos, pp. 259-282.

Íñigo Carrera, Nicolás (1983) *La colonización del Chaco*, Buenos Aires, CEAL.

---- (1984) *Campañas militares y clase obrera, 1870-1930*, Buenos Aires, CEAL.

Julià, Dominique (1995) "La culture scolaire comme objet historique". En: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Supplementary Series*, vol. I, pp. 353-382.

Juliano, Dolores (1992) "Estrategias de elaboración de identidad". En: Hidalgo, C. y Tamagno, L. (comps.) *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, pp. 50-63.

Kalman, Judith (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic*, México, UNESCO/Siglo XXI /SEP.

Kobayashi, José María (2002) *La educación como conquista (Empresa Franciscana en México)*, México, El Colegio de México.

Lagos, Marcelo (1998) "Problemática del aborigen chaqueño. El discurso de la 'integración'. 1870-1920". En: Teruel, A. y Jerez (comps.) *Pasado y presente de un mundo postergado*, Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 57-101.

Laera, Alejandra (2009) "Reseña de Laura Malosetti Costa. *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE". En: <http://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana>. Página consultada el 30/4/2012.

Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia (1993) *Curriculum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila, T. III.

Levaggi, Abelardo (2000) *Paz en la frontera. Historia de las relaciones diplomáticas con las comunidades indígenas en la Argentina (siglos XVI-XIX)*, Buenos Aires, Universidad del Museo Argentino.

Lenton, Diana I. (1992) "Relaciones interétnicas: derechos humanos y autocrítica en la generación del '80". En: Radovich, J.C. y Bazalote, A.O. (comps.) *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*, Buenos Aires, CEAL, pp. 27-65.

---- (1994) "La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a los largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930". Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *mimeo*.

---- (2000) "Los Indígenas y el Congreso de la nación Argentina: 1880-1976". En: www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm.
Página consultada el 2/4/2012.

---- (2010) "La 'cuestión de los indios' y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política". En: Bayer, Osvaldo (coord.) y Lenton, Diana (ed.) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, Buenos Aires, CTERA/ Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina/ Ediciones El Tugurio, pp. 29-50.

---- (2012) "Pueblos originarios y Estado argentino: una incómoda relación". En: Giordano, M. *Indígenas en la Argentina. Fotografías 1860-1970*, Buenos Aires, El Artenauta Ediciones, pp. 11-14.

Lischetti, Mirtha (comp.) (1998) *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba.

Lois, Carla M. (1999) "La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los Territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado nación argentino". En: *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. 3, núm. 38, abril, pp. 1-22. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-38.htm>. Página consultada el 17/11/2010.

Maeder, Ernesto J. A. (1991) "La Segunda Evangelización del Chaco. Las Misiones Franciscanas de Propaganda Fide (1854-1900)". En: *Investigaciones y Ensayos* núm. 4, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.

Magalhaes, Magna Lima (1999) "Payaguá: os senhores do rio Paraguai", Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. En: <http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/textos/magalhaes1999/Abertura.pdf>. Página consultada el 30/6/2015.

Magrassi, Guillermo (2005) *Los aborígenes de la Argentina. Ensayo socio-histórico-cultural*, Buenos Aires, Galerna/Búsqueda de Ayllu.

Mandrini, Raúl J. (2007) "La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores". En: *Quinto sol* (on line), Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, núm. 11, pp. 19-38.

En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/n11/n11a02.pdf>. Página consultada el 20/10/2013.

---- (2008) *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Marengo, Roberto (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador". En: Puiggrós, A. (dir.) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, T. II, pp. 71-175.

Maristany, José, Saab, Jorge, Sánchez Laura y Suárez, Carlos (2005) "Argentina: Los manuales que cuentan la historia (1860-1920)". En: Guereña, J.-L., Ossenbach, G.y Del Pozo, M. (dirs.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED Ediciones, pp. 331-350.

Martínez Sarasola, Carlos (2000) *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, Emecé.

---- (2012) *La Argentina de los caciques. O el país que no fue*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

Más, Ethel y Ashur, E. (1994) "Imágenes del nativo y el conquistador en los libros de enseñanza secundaria (Argentina)". Comunicación presentada en el II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, *mimeo*.

Mattéi, Jean-François (2005) *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Mayo, Carlos A. (ed.) (2000) *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela*, Buenos Aires, Biblos.

Miranda, Marisa y Vallejo, Gustavo (2004) "Hacia la perfección humana: Raza y evolución en el pensamiento de Carlos Octavio Bunge". En:

<http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/argentina/bunge.htm>. Página consultada el 17/1/2011.

Moscatelli, Mirta (s/f) "La Liga Patriótica Argentina Una propuesta nacionalista frente a la conflictividad social de la década de 1920". En: *La Trama de la Comunicación. Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, Facultad de Ciencia Política y RR. II., Universidad Nacional de Rosario, Vol. 7, pp. 1-10.

En http://www.elortiba.org/pdf/Mirta_MoscatelliLa_Liga_Patriotica_Argentina.pdf. Página consultada el 20/2/2014.

Nacach, Gabriela (2013) "La producción de imaginarios indígenas en el censo nacional de 1895: Chaco y Tierra del Fuego en perspectiva comparada". En: *Memoria americana*, núm. 21-2, pp. 26-47.

En: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>. Página consultada el 23/2/2014.

---- (2006) "Tan vivos, tan muertos. Dos décadas de representaciones y carácter de la frontera pampeana: entre Lucio V. Mansilla (1870) y Estanislao Zeballos (1880)". En: *Tefros*, Vol. 4 núm. 2, pp.1-24. En:

<http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/viewFile/129/110>.

Página consultada el 31/7/2015.

---- y Navarro Floria, Pedro (2004) "El recinto vedado. La frontera pampeana en 1870 según Lucio V. Mansilla". En: *Fronteras de la Historia*, Vol. 9, núm. 9, pp. 233-258. En: www.cervantesvirtual.com Página consultada el 31/7/2015.

Navarro Floria, Pedro (2000/2001) "La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)". En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm 3, pp. 139-151.

----- (2001) "El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879". En: *Revista de Indias*, Vol. LXI, núm. 222, pp. 345-376. En: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/493/560>. Página consultada el 20/2/2014.

---- (2006) "Paisajes del progreso. La Norpatagonia en el discurso científico y político argentino de fines del siglo XIX y principios del XX". En: *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona, Vol X, núm. 218 (76), agosto, pp. 1-19.

En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-76.htm>.

Página consultada el 15/1/2011.

----- Salgado, Leonardo y Azar, Pablo (2004) "La invención de los ancestros: el 'patagón antiguo' y la construcción discursiva de un pasado nacional remoto para la Argentina (1870-1915)". En: *Revista de Indias*, vol. LXIV, núm. 231, pp. 405-424.

Nazar, Anabel y Artieda, Teresa (2015) "¿Infancia "salvaje" o infancia dotada de espiritualidad? La maestra Rosa Cruz Arenas y su visión sobre la infancia indígena (Argentina, 1935)". XXI Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

En: <http://www.unne.edu.ar/trabajando/com2015/sociales.php>. Página consultada el 22/7/2015.

Nicoletti, María Andrea (2000/2001) "'Derecho a ser educados': conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano". En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 3, pp. 137-157.

---- (2006) "Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la Congregación Salesiana: la construcción de 'otros internos' (1900-1930)". En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 7, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 182-207.

---- (2007) "Ceferino Namuncurá: un indígena 'virtuoso'". En: *Revista Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, núm. 27, pp. 1-21.

---- y Penhos, Marta (2010) "Algo más que una estampita: tensiones entre aboriginalidad y santidad en las imágenes de Ceferino Namuncurá". En: *Quinto Sol* (on line), Instituto de Estudios Sociohistóricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, núm. 14, pp. 11-46.

Noufour, H. Feierstein, D. y otros (1999) *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*, Buenos Aires, Cálamo.

Novaro, Gabriela (2001) "Cambios y continuidades en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela: el tema 'sociedades aborígenes'". XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, SAHE/Universidad Nacional de Rosario, mimeo.

Ockier, M. Cristina (2005) "¿Una Historia de mujeres o una Historia de género? A propósito de una investigación sobre las fortineras". X Jornadas Interescuelas. En <http://scholar.google.com.ar/>. Página consultada el 13/2/2012.

Ortiz Pradas, Daniel (2005) "En torno al *Primer Homenaje a Cristóbal Colón* de José Garnelo". En: *Revista del Museo Garnelo*, núm. 1, pp. 22-31. En: <http://www.museogarnelo.org/revista/Jgarnelo1.pdf>.

Página consultada el 13/2/2011.

Ossanna, Edgardo (1993) "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la cientificidad y las demandas político-pedagógicas". En: *Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, Año 5, núm. 8, pp. 29-35.

Ossenbach, Gabriela (2013) "¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES". En: Meda, Juri y Badanelli, Ana Ma. (a cura di) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum Edizioni Università de Macerata (Strumenti della Biblioteca di "History of Education & Children's Literature"), pp. 107-118.

---- (2007) "Prólogo". En: Cucuzza, Héctor Rubén *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila/ Universidad Nacional de Luján, pp. 9-11.

Oszlak, Oscar (2004) *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ariel.

Páez, Jorge (1970) *La conquista del Desierto*, Buenos Aires, CEAL.

Pastor, Beatriz (2008) *El segundo descubrimiento. La conquista de América narrada por sus coetáneos (1492-1589)*, España, Edhasa.

Pavez Ojeda, Jorge (2008) *Cartas Mapuche. Siglo XIX*, Santiago de Chile, Ocho Libros/CoLibris.

Pepe, Fernando M., Añon Suarez, Miguel y Harrison, Patricio (2010) *Antropología del genocidio. Identificación y restitución: 'colecciones' de restos humanos en el Museo de La Plata*, Buenos Aires, Colectivo GUIAS/Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social/ Campana de Palo.

Pérez de Lara Ferré, N. (2001) "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta". En: Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 291-316.

Pérez Siller, Javier (1992) "De l'Amérique indienne à l'Amérique hispanique. Mexique, Guatemala, Nicaragua, Pérou, Bolivie, Chili, Uruguay et Argentine". En: Pérez Siller, J. (coord.) *La 'découverte' de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*, Paris, L'Harmattan/Georg Eckert-Institut, pp. 19-43.

Podgorny, Irina (1999) *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

Pratt, Mary Louise (1997) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Priamo, Luis (2012) "Un patrimonio doloroso". En: Giordano, M. (2012) *Indígenas en la Argentina. Fotografías 1860-1970*, Buenos Aires, El Artenauta Ediciones, pp. 9-11.

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, T. I.

--- (1992) "La educación argentina de la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión". En: Puiggrós, A. (coord.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Ed. Galerna, T. III, pp.15-97.

Quijada, Mónica (1994) "La Nación reformulada: México, Perú, Argentina (1900-1930)". En: Annino, A., Castro Leiva, L. y Guerra, F.-X. (dirs.) *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Zaragoza, España, IberCaja, pp. 567-590.

---- (1998) "Ancestros, ciudadanos, piezas de museo. Francisco P. Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX)". En: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, pp. 1-27.

En: http://www.tau.ac.il/eial/IX_2/quijada.html

Página consultada el 20/1/2015.

---- (1999) " 'La ciudadanización del indio bárbaro'. Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia. 1870-1920". En: *Revista de Indias* (Madrid), Vol LIX, núm. 217, setiembre-diciembre, pp. 675-704.

---- (2000a) "El paradigma de la homogeneidad". En: Quijada, M., Bernand, C. y Schneider, A. *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, Centro de Humanidades, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 15-56.

---- (2000b) "Indígenas: violencia, tierras y ciudadanía". En: Quijada, M., Bernand, C. y Schneider, A. *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, Centro de Humanidades, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 57-92.

---- (2002a) "Repensando la frontera sur argentina: Concepto, contenido, continuidades y discontinuidades de una realidad espacial y étnica (siglos XVIII-XIX)". En: *Revista de Indias*, Vol. LXII, núm. 224, pp. 103-142.

---- (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, Jesús (eds.) *Élites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)*, Madrid, Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, Centro de Humanidades, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 251-270.

---- (2002c) “De la invisibilización al renacimiento: la cuestión indígena en la Argentina. Siglos XIX al XXX”. En: *Anales del Museo Nacional de Antropología*, Madrid, Departamento de Historia de América, Instituto de Historia, pp. 118-152.

---- (2005) “Los confines del pueblo soberano. Territorio y diversidad en la Argentina del siglo XIX”. En: Colom González, Francisco (ed.) *Relatos de nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*, Madrid, Iberoamericana, T. II., pp. 821-848.

Quiñonez, María Gabriela (2001) “La enseñanza de la historia en las provincias y el problema de los textos escolares. El caso correntino, 1880-1930”. Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Corrientes, Argentina, Universidad Nacional del Nordeste.

En <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2001/9-Educacion/D-009.pdf>. Página consultada el 10/11/2012.

Rabinovich, Silvana (2010) “Alteridad”. En: Szurmuk, Mónica y Mckee Irwin, Robert (comp.) *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, México, Instituto Mora-Siglo XXI, pp. 43-46.

Ramírez, Ileana y Artieda, Teresa (2009) "Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX". En: *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Colombia, Vol. XV, núm. 15, diciembre, pp. 69-84.

Ratto, Silvia (2008) "Allá lejos y hace tiempo. El fuerte de Carmen de Patagones en la primera mitad del siglo XIX". En: *Quinto Sol* (on line), Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, núm. 12, pp. 45-72.

En <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/n12/n12a03.pdf>

Página consultada el 17/11/2010.

--- (2007) *Indios y cristianos. Entre la guerra y la paz en las fronteras*, Buenos Aires, Sudamericana.

Reyero, Carlos (2004) "Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX". En: *Revista de Indias* (Madrid), Vol. LXIV, núm. 232, pp. 721-748. En:

<http://www.revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/.../500>. Página consultada el 12/2/2011.

Reyero Hermosilla, Carlos (2009) "El reconocimiento de la nación en la historia. El uso espacio-temporal de pinturas y monumentos en España". En: *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 740, noviembre-diciembre, pp. 1197-1210. En:

<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/389/390>. Página consultada el 14/2/2011.

Riekenberg, Michael (comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts.

Rodríguez, Lidia (1991) "La educación de adultos en la Argentina". En: Puiggrós, A. (dir.) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, T. II, pp.176-223.

Rodríguez Mir, Javier (2006) *Los Wichí en las fronteras de la civilización*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Roulet, Florencia y Navarro Floria, Pedro (2005) "De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito del siglo XVIII al XX". En: *Tefros*, Vol 3, núm. 1, pp. 1-41.

En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008064>.

Página consultada el 20/5/2015.

Rosso, Laura (2007) "*Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación. Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930)*". Tesis de Maestría del Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Argentina, *mimeo*.

----- (2001) "La integración a la sociedad nacional de los tobas. La propuesta de un inspector de Trabajo", Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, *mimeo*.

Sánchez Albarracín, Enrique (2006) "La convergence hispano-americaniste de 1892. Les rencontres du IVe Centenaire de la découverte d'Amérique", Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

En: http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/17/71/47/PDF/THESE_-_ESA-2007.pdf. Página consultada el 14/2/2011.

Sardi, Valeria (2009) "El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la construcción de identidades nacionales (1900-1940)", Tesis de Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata.

En: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.459/te.459.pdf>

Página consultada el 20/5/2015.

Schaller, Enrique (1986) *La colonización del Territorio Nacional del Chaco en el período 1869-1921*, Cuadernos de Geohistoria Regional núm. 12, IIGHI/CONICET/FUNDANORD, Resistencia, Chaco.

Segato, Rita Laura (1998) "Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global". En: *Série Antropologia*, Brasilia, núm. 234, pp. 2-28.

Senkman, Leonardo (1994) "Las preocupaciones étnicas de las élites intelectuales argentinas, 1880-1940". En: *Revista de História*, São Paulo, núm. 129-131.

En: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php>.

Página consultada el 17/1/2011.

Shumway, Nicolás (1993) *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé.

Slavsky, Leonor (1992a) "Grupo étnico, etnicidad y etnodesarrollo". En: Hidalgo, Cecilia y Tamagno, Liliana (comps.) *Etnicidad e Identidad*, Buenos Aires, CEAL, pp. 168-182.

---- (1992b) "Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina". En: Radovich, J. C. y Bazalote, A.O. (comps.) *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina*, Buenos Aires, CEAL, pp. 67-79.

Somoza Rodríguez, Miguel (2002) "Continuidad de los tópicos: prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista". En: *Studia. Revista de la Universidad del Atlántico* (Barranquilla, Colombia), núm. 2-3, pp. 49-66.

---- (2006) "El `Proyecto MANES` y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos". En: *History of Education & Children's literatura*, I/1, pp. 431-451.

Svampa, Maristella (1994) *El dilema argentino: Civilización o Barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto/ Imago Mundi.

Tamagno, Liliana (2001) *Nam Qom hueta'a na doqshi lma'*. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.

Taub, Emmanuel (2008) "Exclusión y otredad. Notas sobre la construcción del otro-indígena en la formación del Estado nacional argentino". En: *IBEROAMÉRICAglobal*, The Hebrew University of Jerusalem, Vol 1, núm. 1, febrero, pp. 54-72.

En http://iberoamericaglobal.huji.ac.il/num1/art5_taub.pdf

Página consultada el 17/11/2010

Teobaldo, Mirta, Nicoletti, María Andrea y García Amelia B. (2005) "Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares en la primera mitad del Siglo XX". VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, Ecuador.

--- (2007) "Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940". En: *Quinto Sol* (on line), Instituto de Estudios Sociohistóricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, núm. 11, pp. 169-194

En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/n11/n11a08.pdf>

Página consultada el 17/11/2012.

---- (2009) "Entre centauros y santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá". En: *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, Vol IV, núm. 15, pp. 47-67.

http://apolo.uniatlantico.edu.co:8091/uniatlantico/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6053.pdf. Página consultada el 17/11/2012.

Terán, Oscar (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tiana Ferrer, Alejandro (2010) "Los manuales escolares". En: Guereña, J.-L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.) *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, IFIE/Ministerio de Educación, pp. 211-230.

---- (ed.) (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED.

---- (2000) “El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)”. En: *Historia de la Educación*, núm. 19, pp.179-194.

----- (1999) “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España”. En: *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, núm. 4, pp. 101-119.

Todorov, Tzvetan (1991a) *La Conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI, 3a. ed.

----- (1991b) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México/España/Colombia, Siglo XXI.

Trincherro, Héctor Hugo (2000) *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central*, Buenos Aires, Eudeba.

Valko, Marcelo (2010) *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Varela, Julia y Alvarez-Uría, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Vela, Liliana (2004) “Feminismo y socialismo: conservación e innovación”. En: Biagini, H. E. y Roig, A. (dirs.) *Pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX*, T. I: Identidad, utopía, integración (1900-1930), Buenos Aires, Biblos, pp. 495-505.

Vezub, Julio (2009) *Valentín Saygüequé y la Gobernación Indígena de las Manzanas. Poder y etnicidad en la Patagonia Septentrional (1860-1881)*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Viñas, David (2013 [1982]) *Indios, ejército y frontera*, Buenos Aires, Galerna y Santiago Arcos Editor.

Viñao, Antonio (2001) “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. En: *Con-Ciencia Social. El significado y los límites de la innovación educativa*, núm. 5, pp. 27-45.

Virgili, Daniel Alberto (2000) “Las esquinas de la Pampa. Pulperos y pulperías en la frontera bonaerense (1788-1865)”. En: Mayo, Carlos A. (ed.) *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*, pp. 99-121.

Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Williams, Raymond (1997) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

White, Hayden (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Buenos Aires, Paidós.

Wright, Pablo G. (1998) “El Desierto del Chaco. Geografías de la alteridad y el Estado”. En: Teruel y Jerez (comps.) *Pasado y presente de un mundo postergado*, Jujuy, Unidad de Investigación en Historia Regional/Universidad Nacional de Jujuy, pág. 35-56.

Yujnovsky, Inés (2008) “La conquista visual del país de los araucanos (1879-1881)”. En: *Takwá*, núm. 14, pp. 105-116. En:

<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa14/> Página consultada el 19/4/2014.

Yuln, Melina (2010) "Eduardo Gutiérrez y la frontera: un recorrido por los fortines y los toldos". En: *Sociedad e Cultura*, Goiânia, Vol. 13, núm. 1, jan./jun., pp. 111-116.

En:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/11178/7361>. Página consultada el 19/4/2014.

Zapata, Laura (2009) "Ceferino Namuncurá y las políticas de representación de la diferencia", Museo del Hombre, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

En: http://www.inapl.gov.ar/docs/Articulo_zapata_Ceferino.pdf

Página consultada el 19/4/2014.

Zimmerman, Eduardo (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina. 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana/ Universidad de San Andrés.

Zusman, Perla (1997) "Una geografía científica para ser enseñada. La sociedad argentina de estudios geográficos (1922-1940)". En: *Doc. Anàl. Geogr.*, núm. 31, pp. 171-189.

En: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/31643/31477> Página consultada el 25/7/2014.

---- y Minvielle, Sandra (2000) "Sociedades geográficas y delimitación del territorio en la construcción del Estado-nación argentino", Biblioteca Digital. En:

<http://www.educ.ar>

Página consultada el 25/7/2014.