

LA PATAGONIA EN MANUALES Y LIBROS DE LECTURA

EL DISCURSO ESCOLAR SOBRE EL “INDÍGENA”: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y LA REPARACIÓN HISTÓRICA *

AMELIA BEATRIZ GARCÍA
GLENDA, MIRALLES



RESUMEN

El discurso escolar acerca de la Patagonia -geográfico, histórico y poblacional- que encierran los Manuales y Libros de Lectura usados en escuelas primarias, han contribuido y contribuyen a la construcción de una representación sobre ese espacio del territorio argentino. Particularmente analizamos los juegos conceptuales para nombrar al “otro”, al “indio”, asociado al desierto y la “Conquista” con el propósito de indicar continuidades y rupturas desde mediados del Siglo XX hasta los primeros años de la década del ochenta.

Palabras claves

Patagonia, Indígena, Conquista, Desierto, Textos escolares.

ABSTRACT

The books of text, narrowly linked to the pedagogic offers and to the political intentions of different projects, a documentation of relevancy is considered today in the study of the History of the regional Education. The school speech brings over of the Patagonia, which they enclose the above mentioned sources, has contributed and contributes to the construction of a representation with strong effect in the imaginary social one on the Argentine territory.

* Artículo recibido mayo de 2011; aprobado septiembre de 2011. Artículo de investigación científica.



Amelia Beatriz García: Profesora e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

Glenda, Miralles: Profesora e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

The analysis of the conceptual games to name to “other one”, to the “indio” associated with the desert and the “Conquista”, it allows to indicate continuities y/o breaks from the stage territorial until our days and to pay the social debate for the place that they occupy and have occupied the original peoples. The ethnocentric present language in the school texts, has remained in spite of some “changes”. The recognition of the ethnic and cultural diversity of the country and the way of a new form of joint is for being crossed.

Key words

Patagonia, Indigenous people, Conquest, Desert, School texts.

INTRODUCCIÓN

La Investigación de la cual nos hemos ocupado en estos últimos años, a partir del 2004, está dirigida a analizar el libro de texto, considerado como un documento de relevancia en el estudio de la Historia de la Educación regional. Enfocamos la mirada sobre el discurso escolar acerca de la imagen de la Patagonia, en dichas fuentes, que sin duda han contribuido y contribuyen a la construcción de una representación con fuerte incidencia en el imaginario social sobre el territorio. No obstante reconocemos que estos análisis no agotan lo que se puede decir acerca de los textos en tanto resulta importante la instancia que vincula la intervención del docente en cuanto a elección y uso del mismo, es decir lo que pasa en el aula. Esta problemática es una tarea pendiente para completar el Proyecto de Investigación que sirve de marco a este artículo. Asimismo, es pertinente aclarar que no es la intención del proyecto trabajar en función de los objetivos que persiguen las Editoria-

les, ni en las diferencias ideológicas entre ellas.

El recorrido a través de un corpus de Manuales Escolares y Libros de Lectura¹ usados en escuelas estatales

¹ *Manual Estrada*, (1951), 4to grado, Buenos Aires, Estrada Editores; *Manual Estrada*, (1953), 4to grado, Buenos Aires, Estrada Editores; *Manual Estrada*, (1953), 5to grado, Buenos Aires, Estrada Editores; *Manual Estrada*, (1952), 6to grado, Buenos Aires, Estrada Editores; *Manual Estrada*, (1955), 3er grado, Buenos Aires, Estrada Editores; *Conocimiento en Acción - Ciencias Sociales 6TO*, (1977), Kapelusz; *Manual Peuser de la Nueva Escuela* (1978), 5to grado, Buenos Aires, Didakta; *Manual Peuser de la Nueva Escuela*, (1979), 6to grado Buenos Aires, Didakta; *Manual Peuser de la Nueva escuela*, (1978), 6to grado, Buenos Aires, Didakta; *Nuevo Manual del alumno*, (1958), 5to grado, Buenos Aires, Kapelusz; *Nuevo Manual del Alumno*, (1956), 4to grado, Buenos Aires, Kapelusz; BLOMBERG, Héctor Pedro, (1925), *El Sembrador*, libro de lectura 4to grado, Buenos Aires, Estrada Editores; DASTUGUE, María, (1953), *El tambor de Tacuarí*, libro de lectura 3er grado, Buenos Aires, Lasserre; DE GARCÍA, Luisa F., (1955), libro de lectura 3er grado, Buenos Aires, Kapelusz; JORDAN, Sofía, (1954), *Mi escuelita blanca*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Lasserre; LLAMOTEA SAULNIER, Leonie, (1954), *Alitas Nueva*, libro de lectura 1er grado superior, Buenos Aires, Kapelusz;

nos permitió identificar diversos temas destinados al tratamiento de la Patagonia. Entre ellos, creemos que profundizar sobre la imagen del “indio”² y la “Conquista”, nos permite

contribuir desde la investigación educativa al debate social del lugar que ocupan y han ocupado los pueblos originarios en el discurso escolar, desde el peronismo hasta el retorno de la democracia.

Por ello pretendemos identificar en los textos escolares, las propuestas pedagógicas que expresan las intenciones políticas de distintos proyectos, visualizando continuidades o rupturas de la imagen del “indio”, asociada al desierto y la Conquista. En otro de los artículos publicados³, expresábamos que el “indio”, el desierto y la Conquista constituyen una cadena de significados que se proponen como contenidos en los Textos Escolares analizados. Los mensajes lingüísticos que se desprenden de estos temas responden a una yuxtaposición de ideas sobre los territorios del Sur y sus habitantes. Los mismos estuvieron relacionados, a la imagen del indígena y del desierto. Por un lado, la concepción de “desierto” y “vacío”, con su correlato en las nociones de “salvajismo y barbarie”. Por otro, la representación que los territorios del Sur tras las campañas militares, asisten a un período de redescubrimiento y resignificación, producto de los recursos, utilidades y aprovechamiento del espacio.

DEAMBROSI, Rosalía E. D., (1951), *Ale-teos*, libro de lectura 2do grado. Buenos Aires: Estrada Editores; ESTRELLA GUTIERREZ, Fermin y ESTRELLA GUTIERREZ, Josefina. B. (1957), *Nuestra Tierra*, libro de lectura 5to grado, Buenos Aires, Kapelusz; SEDANO ACOSTA, Juana C., (1956), *Panorama de América*, libro de lectura 5to grado, Buenos Aires, MICHELINI; LETICIA, (1961), *Sosiego*, libro de lectura 5to grado, Buenos Aires; FERREIRA, Ana Julia D., (1957), *República*, libro de lectura 6to grado, Buenos Aires; BERDIALES, Germán e INCHAUSPE, Pedro, (1967), *Nuevo Mundo*, libro de lectura 6to grado, Buenos Aires, Capéelas, [8va. ed.]; MARINI, Edith A., (1957), *Dos Chiquillos*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Estrada Editores; FIGUN, Sara, M. de y MORAGLIO, Elsa, (1962), *Girasoles*, libro de lectura 3er grado. Buenos Aires: Estrada Editores; CHAN, Luis, (1969), *Peldaños 2. Estudios Sociales y Ciencias*, Buenos Aires, Kapelusz; VERISSIMO, Irma, (1968), *Crisol*, libro de lectura 7mo grado. Buenos Aires, Codees, [4ta edición]; CRESPO, Julia, (1967), *Rocío*, libro de lectura 2do, grado, Buenos Aires, Kapelusz; CAPDEVILLA, Arturo y GARCIA VELLOSO, Julián, (1957), *Nueva Jornada*, libro de lectura 4to grado, Buenos Aires, Kapelusz; HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE (en adelante: H.M.E.), (1954), *Abriendo Horizontes*, libro de lectura 4to grado, Buenos Aires, H.M.E. [2da edición]; CAPDEVILLA, Arturo y GARCÍA VELLOSO, Julián, (1957), *Ruta Gloriosa*, libro de lectura 4to grado, Buenos Aires, Kapelusz (el contenido de esta lectura, se replica en las ediciones de 1960, 1967 y 1978); CASTRO GARCÍA, M., (1962), *Río Negro, mi provincia*, Libro de Ciencias Sociales II ciclo de escuela primaria, Gral. Roca (Río Negro).

2 Utilizamos las denominaciones “indígena o indígenas”, “indio”, “pueblos indígenas” o “aborigen” en función de la terminología que encontramos en los Manuales Escolares, aun-

que advertimos que el concepto “indio” es un concepto acuñado desde la cultura dominante.

3 GARCÍA, Amelia y MIRALLES, Glenda, (2006), “Los libros de lectura en escuelas de Río negro. Las representaciones sobre la Patagonia”, en, *Revista Historia Caribe*, volumen 4, N° 11, pp. 7-28, 9.

De este modo, la expresión con la cual podríamos identificar el perfil de Argentina en la primera mitad del Siglo XX en relación a la imagen del indio es *“La República no necesita del indio”*⁴ Se revaloriza el entorno natural, sus habitantes se inmovilizan quedando relegados a la memoria. Esta extinción supone la construcción de un país a partir del reconocimiento solo de la raza blanca. *“Dado que el “indio” es entendido como mera entidad representacional, las categorías de espacio y tiempo pierden relevancia, (...) la falta de temporalidad de los sucesos desemboca en la falta de historicidad”*⁵. Así, tanto la invisibilidad de la población indígena, como la construcción del desierto como vacío, fundamentan y materializan los proyectos de apropiación militar/territorial concretados por el Estado. En consecuencia, *“el criterio de apropiación -y de legitimación de la apropiación- suponía que “la estatalidad se impone sobre la nada”. Esto, significativamente, ponía fuera de la discusión la cuestión indígena y situaba al desierto como escenario óptimo para la civilización”*⁶.

4 BLOMBERG, Héctor Pedro, (1925), *El Sembrador*, libro de lectura 4to grado, Buenos Aires, Estrada Editores, pp. 15-16.

5 PODGORNY, Irina, (1999), *Arqueología de la educación, Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Argentina, Sociedad Argentina de Antropología, p.55.

6 LOIS, Carla Mariana, (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

LA PROTECCIÓN DEL INDÍGENA⁷ EN EL DISCURSO DEL PERÍODO PERONISTA⁸

A partir de la segunda mitad del Siglo XX y con la llegada de Perón al poder las bases de la política educativa del gobierno, tuvieron como objetivo fundamental tanto en el mensaje a la Asamblea Legislativa de 1949, como en el Segundo Plan Quinquenal del '52 *“la formación moral intelectual y física del Pueblo sobre la base de los principios fundamentales: la Justicia social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, armonizando los valores materiales con los valores espirituales (...)”*⁹. De tal modo que la conciencia nacional debía formarse en concordancia con el lenguaje, con

del Estado nación argentino”, en, Scripta Nova, número 38, Universidad de Barcelona, p.4.

7 Los modos o formas de identificar al “indio” resaltados en bastardillas corresponden a expresiones extraídas de los textos escolares de cada período.

8 Si bien este período histórico ha sido también analizado en otro trabajo: GARCÍA, Amelia y MIRALLES, Glenda, (2011), Los juegos conceptuales en el discurso escolar sobre el indígena en Manuales y Libros de Lectura: Primer Peronismo, en, Actas Pedagógicas, Cipolletti, Río Negro, Argentina, FCE, UNCo (en prensa), consideramos que es válido retomar algunas cuestiones, para este artículo, en función de poder establecer continuidades y/o rupturas con períodos posteriores.

9 Se trata del espiritualismo católico que tiñe el discurso pedagógico de la doctrina peronista. Sobre el tema ver, PUIGROS, Adriana (dir.), (1983), *Peronismo Cultura política y educación*, Buenos Aires, Galerna.

la historia, con las tradiciones; así se afirmaba el concepto de patria y soberanía. En función de este programa, la práctica política hegemónica del primer peronismo otorgó un carácter incisivo a la introducción de determinados contenidos a partir de 1951-1952 cuando el gobierno intervino en la edición de nuevos textos escolares para la enseñanza primaria¹⁰.

En materia de política indigenista, si bien los mensajes del Poder Ejecutivo Nacional contenían escasas referencias al tema, la preocupación del gobierno se vinculaba con la necesidad de incorporarlos a la vida activa nacional, tanto respecto de lo económico (proletario), como en el ámbito político (ciudadano). Esta posición de algún modo aparece reflejada en el capítulo I “Organización del pueblo. Población” del Segundo Plan Quinquenal. En el mismo y como parte del “Capital Humano”, el subtítulo “Protección del aborigen garantiza que: *“La población indígena será protegida por la acción directa del Estado mediante la incorporación progresiva de la misma al ritmo y nivel de vida general de la Nación”*”.

10 Entre 1946 y 1951 se emplearon textos que respondían a los lineamientos políticos pedagógicos anteriores. Teniendo en cuenta que diversas investigaciones han demostrado la distancia entre currículo prescripto y currículo vivido, creemos que la política cultural hegemónica del peronismo plasmado en los libros de textos requiere un análisis de su real implementación en la vida escolar a nivel regional y constituye una deuda como investigadores.

Y la nota al pie aclara: *“A pesar de que en nuestro país el aborigen representa un núcleo muy reducido de la población, el 2º Plan Quinquenal le dedica este objetivo general porque el poblador autóctono ha merecido siempre la afectuosa preocupación de nuestro Presidente”*¹¹.

Esta política también se materializó con la creación de la Dirección de Protección al Aborigen (1946), las reformas de la Constitución de 1949 y con la formación de la Comisión de rehabilitación para la explotación de tierras en 1953¹². Asimismo los debates parlamentarios incorporaban *“nuevas miradas”*¹³ sustentadas en el

11 Segundo Plan Quinquenal, (1952), capítulo I, *Organización del pueblo*, población, I.G.13, Buenos Aires, p. 46.

12 LENTON, Diana, (1998), “Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976”, disponible en: <www.naya.org.ar/articulos/identifi09.htm> acceso 5/06/2009; ARGENTI, María Elba, (2004), “Los indígenas de Río Negro en el estado peronista”, en, *Todo es Historia*, número 449, pp. 72-78.

13 Entre las argumentaciones de los parlamentarios destacamos: *“(…) El pueblo argentino espera resultados positivos en el sentido de que al aborigen se le considere y se le restituyan todos los derechos sociales de los cuales se los había privado injustamente”*. *“Cuando se esperaba que los civilizadores les otorgasen buen trato y procurasen la salvación de sus almas, vemos que explotan al indio manso o lo ultimán en su propio reducto, por mostrarse rebelde al imperativo de la explotación... Nuestras aspiraciones tienen como punto de mira principal que el niño aborigen sea el objetivo preponderante por cuanto ha de amoldarse rápidamente a las costumbres sociales de la vida moderna... Los*

movimiento indigenista latinoamericano, estableciendo las bases de leyes como la 14254 de 1953 de creación de colonias granjas para aborígenes. Esta ley autorizaba al Poder Ejecutivo a crear dichos establecimientos para impartir enseñanza primaria y clases prácticas de enseñanza agraria con el objetivo de la adaptación y educación de la población aborígen.

Pero estos aspectos teóricos con cierto sesgo reivindicativo no tuvieron su correlato con los contenidos que sobre el tema se incluyeron en los textos escolares. En consecuencia podríamos sostener que el discurso escolar que sobre el indígena difunden tanto manuales como libros de lectura no contribuyó a la construcción de una conciencia que no discriminara al “otro” diferente.

En estos textos el discurso escolar sobre el aborígen y al igual que en el período anterior, se centra en el mapeo de las tribus según las regiones geográficas que habitaban, mostrándolos en consecuencia como parte del

ámbito natural. Pareciera ser que se vincula la naturaleza con el hombre integrado a ella.

Durante este período, los temas que estamos abordando están presentes en los Manuales escolares en las unidades tituladas “Organización Nacional” y “Hacia los grandes destinos” haciendo mención a la constitución de la población argentina y a las acciones desarrolladas por los distintos presidentes. En los mismos, se presenta claramente una diferenciación entre aquellas regiones integradas “netamente por el elemento blanco”, fruto de la inmigración europea; mientras que la Patagonia se reconoce como “totalmente tierra de indios”¹⁴, muchos de los cuales han “desaparecido” y “*hay algunos grupos en la zona cordillerana que no se adaptan a nuestra civilización*”¹⁵. Esta explicación estaría dando cuenta de una dualidad discursiva respecto del tratamiento de la figura del “indio”: por un lado ubica al “indígena” formando parte del pasado histórico como en el período anterior- y por el otro, como habitantes del presente, pero marginados (el subrayado es nuestro).

Con respecto a la cantidad de libros de lectura analizados de este período, el número no guarda relación con la inclusión de la problemática indígena. Son escasos los títulos que remi-

aborígenes argentinos todavía están pagando la desgracia de haberseles quitado todas sus posesiones, todos sus derechos y de que fueran explotados. Nuestras leyes no permitirán que los aborígenes estén al servicio de intermediarios o de terceros y castigarán enérgicamente al que pretenda utilizar sus servicios con fines de explotación...” BERTONE, María Raquel (coord.), (1991), “Tratamiento de la cuestión indígena”, en, Serie Estudios e investigaciones (2), Documento General de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires, pp.109-110.

14 Manual Estrada (en adelante M.E.), (1953), p. 314.

15 M.E., (1953), p. 357.

ten a la presencia del tema: “El “indio y el caballo”, “Una raza indígena”, “Rosas y los indios” y la “Lucha contra el indio”. En dichas lecturas, nuevamente, predomina la descripción del indio, respecto de sus vestimentas y actividades productivas, guerreras y espirituales.

Se lo muestra por un lado feroz, cruel, demoníaco y rebelde: “(...) *semidesnudos, en indómitos caballos, profiriendo gritos estridentes y armados de lanzas, boleadoras y flechas, asaltaban las poblaciones*”¹⁶. Al decir de Briones, “*la desnudez y el primitivismo siempre han producido un fuerte impacto en la conciencia occidental, como signos de lo salvaje y temible*”¹⁷. En el libro *El Tambor de Tacuarí* el “indio” es visualizado como lo negativo, rescatando el valor de los pobladores en defensa de la paz y la tranquilidad:

*“A estos héroes, muchos de ellos anónimos, les debemos la paz de nuestras ciudades y la tranquilidad de nuestra pampa. Unos eran soldados, otros, sencillos pobladores y mujeres y niños. Las poblaciones de avanzada fueron defendidas con la vida y eso no lo debemos olvidar”*¹⁸.

16 DEAMBROSI, Rosalía E D, (1951), *Ale-teos*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Estrada Editores, p. 61.

17 BRIONES, Claudia, (1998), *La Alteridad del “cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

18 DASTUGUE, María, (1953), *El tambor de Tacuarí*, libro de lectura 3er grado, Buenos Aires, Lasserre, pp. 92-93.

Por otro lado, la imagen del indio se relaciona con su aspecto viril, sus habilidades y su tenacidad: “(...) *Pero pronto [...] aprendieron a ser extraordinarios jinetes y fueron tan hábiles que enseñaron a sus caballos a correr boleados*”¹⁹ y también con actitud de defensa de sus tierras, frente al extranjero/conquistador: “(...) *Invocan a sus dioses. Les piden ayuda para arrojar a los audaces extranjeros que han invadido sus tierras. (...) Las canoas esperan en el río para caer de sorpresa sobre el fortín de los conquistadores*”²⁰. Sin duda, estas descripciones revelan la ambivalencia discursiva sobre la imagen del “indio” que surge de los distintos textos de la época. Así, en un caso la cuestión de la defensa del espacio instala un discurso que carga de aspectos negativos dicha imagen frente a las poblaciones blancas portadoras de armonía y moderación; mientras que en otro el reconocimiento de la invasión de sus tierras, convierte a esa misma defensa en un despliegue de habilidades que revalorizan su figura.

Tal como mencionamos en párrafos anteriores, la relación civilización-barbarie, se mantiene en los libros de lectura, marcando los límites entre el espacio cristiano y el espacio indíge-

19 DE GARCÍA, Luisa F., (1955), *Patria Justa*, libro de lectura 3er grado, Buenos Aires, Kapeluz, p. 79.

20 JORDAN, Sofía, (1954), *Mi escuelita blanca*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Lasserre, p. 101.

na: “nuestros antepasados llamaban desierto a las tierras donde terminaba la civilización cristiana y comenzaban los toldos de los indios. Eran leguas y leguas de campo salvaje”²¹. En esta misma lectura, el dato llamativo es el comentario sobre las relaciones de poder que se entretejieron entre el gobierno de Rosas y los “indígenas”: “El gobierno debía firmar tratados con los jefes indígenas, les regalaba ganado (...) Para tenerlos contentos y evitar que asolaran los pueblos con sus terribles malones”²².

Otra información recogida de los textos analizados, está referida a relatar la lucha contra los “indígenas” en las campañas del desierto. En cuanto a la de Rosas²³, los Manuales se refieren de la siguiente manera: “Rosas (...) preparó y realizó con todo éxito una expedición contra los salvajes, (...) había rechazado a los indios hacia la Patagonia, estableciendo los prime-

ros fortines; (...) expuestos a los malones que sembraban el terror entre los pobladores”²⁴; “Por esta gesta se le dio el título de “héroe del desierto”²⁵. Por su parte el discurso escolar referido a la Conquista de Roca, propone como objetivo “incorporar la Patagonia a la civilización”²⁶, logrando el sometimiento al gobierno nacional. El binomio civilización / barbarie, propio del período de construcción del Estado Nacional, de alguna manera sigue estando presente en los textos peronistas.

A excepción del resto de los Manuales, en el de 4to grado de 1953, el tema de la Conquista, se desarrolla bajo el título: “Evolución de la sociedad argentina después de 1853 “para todos lo hombres del mundo”. En el marco de esta noción y pensada desde una perspectiva positivista, la acción de “recuperación del territorio” llevada a cabo por el ejército argentino se presenta como un antecedente de la inmigración europea también en Manuales de otras ediciones: “La campaña del Gral. Roca, dio a la civilización muchos kilómetros de campo, hacia los cuales empezó a dirigirse el torrente inmigratorio. Iba a comenzar la época en que la agricultura y la ganadería constituirían la gran riqueza nacional”²⁷. Aquí el sen-

21 DE GARCIA, Luisa F., op. cit., p. 144.

22 DE GARCIA, Luisa F., ibidem, p. 144.

23 Los subtítulos hallados en los Manuales Estrada del período peronista: “Dictadura de Rosas” y “La época de Rosas”, creemos que revelan -dada su connotación ideológica- el tratamiento contradictorio de la figura del mismo. En este sentido, si bien parece existir una revisión sobre su imagen, sigue estando presente la visión más tradicional. La acción “civilizadora” de Rosas alude a la permanencia de una tendencia de incorporarlo “en la historia aceptada como legítima, más que un intento de reemplazar una historia oficial por otra, como intentaban los revisionistas”, en, PLOTKIN, Mariano, (1994), *Mañana es San Perón*, Buenos Aires, Riel, p. 197.

24 M.E., (1953), p. 266.

25 M.E., (1955), pp. 72-74.

26 M.E., (1953), p. 357.

27 M.E., (1951), p. 315 y M.E., (1952), p. 234.

tido de la recuperación de las tierras se inscribe dentro del esquema del nacionalismo peronista en el cual la justicia social, la soberanía política, el bienestar, la independencia económica y el progreso fueron las claves de un discurso de perfil nacionalista y popular de la “Nueva Argentina”²⁸.

Para abundar en lo que sosteníamos en párrafos anteriores acerca de la falta de correspondencia entre cierto

“sentido reivindicativo que los enunciados teóricos de la política del Gral. Perón proponían para los pueblos originarios y la visión que sobre el indígena ofrecen los textos escolares de ese periodo, nos parece oportuno detenernos en ciertas expresiones que encierran algunos de éstos. La importancia del análisis reside en deconstruir los conceptos para “hacerlos aparecer en su limitación, en sus contradicciones no dichas, en sus presuposiciones no discutidas”²⁹.

Del indígena, habitante de la Patagonia se dice: *“aún hay algunos grupos que no se adaptan a nuestra civilización”*. Si bien esta expresión aparece

sustentando una posición diferente a la de períodos anteriores en materia de “reconocimiento” social de grupos minoritarios, el enunciado es lo suficientemente significativo para permitirnos inferir que: en el proceso de incorporación-integración, la propuesta de adaptación encubre relaciones de desigualdad al negar la cultura de los pueblos originarios y no reconocer las particularidades que hacen a una heterogeneidad cultural. Igualmente, resultan emblemáticas de esta posición integracionista las expresiones usadas en la lectura titulada: “Ceferino Namuncurá”³⁰ que así lo describe: *“Ceferino era un indiecito bueno y sumiso (...) Aprendió a hablar, a rezar, y a escribir”* El objetivo de “civilizar” a Ceferino supone superar la barbarie que se le atribuye y la pérdida de identidad del “otro” en la cultura blanca hegemónica.

“DE PRIMITIVOS HABITANTES A INCORPORADOS A LA CIVILIZACIÓN”: EN EL DISCURSO POS PERONISTA

El golpe militar del 55´ estableció un nuevo régimen de gobierno y fundamentalmente un modo diferente de relaciones entre la sociedad política y la civil. De este modo, el gobierno de Lonardi y Aramburu iniciaron una política de “desperonización” en to-

28 GIRBAL BLACH, Noemí, (1997), “Historia y cultura en la construcción del discurso político peronista 1946 - 1955”, Buenos Aires, (mimeógrafo); ROCK, David, (1991), *Argentina 1516-1987 desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*, Buenos Aires, Alianza.

29 FOLLARI, Roberto, (2000), *Teorías débiles Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales*, Santa Fe, Homo Sapiens.

30 SAULNIER, LLAMOTEA, Leonie, (1954), *Alitas Nuevas*, libro de lectura 1er grado superior, Buenos Aires, Kapeluz, p. 111.

dos los ámbitos, incluido el campo educativo.

Los textos escolares del período³¹, vuelven a retomar una descripción del “indígena” focalizándose en su aspecto físico, carácter y distribución geográfica. Sin embargo en esta etapa, también el indio es caracterizado asemejándolo con la vegetación y con los animales. El género poético que con frecuencia se incluye en los textos sirve para detallar su carácter. Los versos destacan determinadas “particularidades”: “*Con su alarido llenaban/ de horror las anchas florestas*”³², el uso de la metáfora servía para mostrar lo que el “indio” significaba en la inmensidad de las tierras solitarias, “(...) *¿Quién es?, ¿Qué insensata turba con su alarido perturba las calladas soledades de Dios (...) ¿Qué humana planta orgullosa se atreve a hollar el desierto, cuando todo en él reposa?*”³³.

31 Entre los libros de lectura y los manuales del periodo peronista y posperonista se observa una diferencia respecto de la cantidad de lecturas referidas al “indio” en la Patagonia. Son escasas las encontradas en los libros usados durante el primer peronismo respecto de la etapa posterior; mientras que el tema tiene una extensión/profundización similar en los Manuales Escolares, de ambos períodos.

32 DE BOURGET, Lola S., op. cit., en, DE MARINI, Edith A., (1957), *Dos Chiquillos*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Estrada Editores, p. 12.

33 BERDIALES, Germán e INCHAUSPE, Pedro, (1967), *Nuevo Mundo*, libro de lectura 6to grado, Buenos Aires, Capéelas, [8va. ed.], p. 53.

Esta ausencia de la lengua los convierte, en objetos naturales despojados de aquellos que los hace sujetos³⁴. La discriminación entre hombre civilizado e “indígena” se hace aún más profunda cuando se asocia a esta oposición una estructura espiritual diferente, que permite producciones culturales distintas, implícitamente vinculadas a un orden jerárquico entre seres superiores e inferiores. Ilustramos este comentario con expresiones que corresponde a la lectura: “Una leyenda Patagónica”: “*Los hombres civilizados cuando quieren perpetuar un hecho importante, levantan un monumento o escriben un libro; en el mismo caso, nuestros indios que tienen el alma simple y no saben esculpir ni escribir, forjan una leyenda*”³⁵.

A través de otros contenidos, al “indio” se lo muestra como parte del pasado y poseedor de la misma tierra que hoy no le pertenece, aunque paradójicamente se lo distingue con el término “Señor”. En el caso de la lectura “Antes de que los españoles vieran” el texto posiciona al receptor en el carácter de descendiente frente a otros habitantes, cuando se expresa: “*Pasaron años para conseguir el sometimiento de los primitivos dueños*”

34 ARTIEDA, Teresa, (2004), “El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. Propuesta de análisis”, Entre Ríos, (mimeógrafo).

35 BERDIALES, Germán e INCHAUSPE, Pedro, op.cit., p. 72.

de la tierra americana”³⁶ “*Los indios fueron los primitivos habitantes de estas tierras (...) Lucharon bravamente (...) defendían su tierra y su libertad*”³⁷. Estas expresiones en textos del 57 al 70 coexisten con otras, en las cuales la “existencia presente” de los “indios” como parte de la población del territorio argentino, resulta más explícita: “*he visto indios*”³⁸ y “*existen todavía*”³⁹.

*“El indio se transformaba, entonces, en parte de un pasado nacional que había que construir, donde se lo reconoce como integrante del poblamiento originario y portador de culturas autóctonas, pero se justificaba también su dominación en aras de la “civilización y el progreso”, rechazando cualquier posibilidad de reconocimiento de la pluralidad étnica y la interculturalidad”*⁴⁰.

En otro orden, se puede recoger las contradicciones en los adjetivos atribuidos al “indio” e identificados en

-
- 36 De FIGUN, Sara, M. y MORAGLIO, Elsa, (1962), *Girasoles*, libro de lectura 3er grado, Buenos Aires, Estrada Editores, pp. 50-51.
- 37 CHAN, Luis, (1969), *Peldaños 2. Estudios Sociales y Ciencias*, Buenos Aires, Kapeluz, p. 22.
- 38 CRESPO, Julia, (1967), *Rocío*, libro de lectura 2do grado, Buenos Aires, Kapeluz, p. 108.
- 39 BERDIALES, Germán e INCHAUSPE, Pedro, op. cit., p. 72.
- 40 BANDIERI, Susana, (2005), *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires, Sudamericana.

diversas lecturas. Algunas, refuerzan una descripción negativa del mismo, otorgándole la condición de “ebrio” y “ladrón”. Otras, neutralizan tal descripción en la medida que se presenta como hermano (“Peñi”), y que el encuentro termina en buenos términos, a través de modos de relación amigable con el “otro” aborigen⁴¹. Creemos que este análisis podría ser enriquecido si consideramos la confrontación que plantea Lenton entre la subcategoría de “indio amigo” como un lugar de mayor “reconocimiento” versus “indio nómada”. No obstante este aparente reconocimiento se fundamenta en el “*grado de asimilación al proyecto social del sector hegemónico*”⁴². Finalmente, también se les atribuye el carácter de “*ingeniosos y trabajadores*”⁴³ con relación a sus actividades laborales y modos de vida. Sin embargo estas últimas “etiquetas” no logran modificar ideológicamente la base de lo diferente y lo desigual como inferior.

También en los Manuales se hace referencia a la figura del “indio”. *El Nuevo Manual del Alumno (NMA)* para 5to grado, bajo el título “Evolución del país “menciona la distribu-

-
- 41 CAPDEVILLA, Arturo y GARCÍA VELLOSO, Julián, (1957), *Nueva Jornada*, libro de lectura 4to grado., Buenos Aires, Kapeluz, pp. 23-25, H.M.E. (1954), pp. 158-161 y MICHELINI, Leticia, (1961), *Sosiego*, libro de lectura 5to grado, Buenos Aires, Ferreira, p. 26.
- 42 LENTON, Diana., op. cit.
- 43 Lectura, “*Vida de los indios*”, en, CRESPO, Julia, (1967), op. cit., p. 110.

ción de la población y sus caracteres físicos y espirituales, consignando solamente:

*“nuestro pueblo está constituido en su casi totalidad por individuos de raza blanca; los indígenas puros son muy pocos y tienden a desaparecer; los hay aún en el Chaco y en Formosa, y en las Provincias del sur, en su mayoría incorporados ya a la vida civilizada”*⁴⁴

Merece especial atención, la connotación y carga ideológica que subyace en la expresión “incorporados a la vida civilizada” porque suma ingredientes a las contradicciones del discurso escolar que aparece en los libros de lectura: por un lado, hay un reconocimiento a la existencia del “indio”, como poblador primitivo y habitante del presente; por otro, el planteo discriminatorio entre el hombre civilizado y el indígena en lo que se refiere a sus producciones culturales.

Como ya lo expresamos al referirnos al período peronista, la “incorporación”, planteada en los textos escolares, lejos de ser una valoración positiva en materia de reconocimiento de las diferencias, encubre relaciones de desigualdad a partir de señalar directamente las divergencias, entre los civilizados y los marginados de esa civilización. Los términos pueden reunir diversos significados según los contextos históricos, pero

no modifican el núcleo de su sentido más esencial. Cabe aclarar que estas contradicciones, no solo se plantean entre los períodos 1958-66 y 1966-1973 de diversa índole política, sino que además van hacia el interior de cada uno de ellos.

Durante el gobierno de Frondizi (1958-1962) se restableció un organismo de alcance nacional, relacionado con los asuntos indígenas, que había sido suprimido por Decreto Ley en el período anterior⁴⁵, la Dirección General [luego Nacional] de Asuntos Indígena. En este marco, el indigenismo desarrollista estuvo connotado por la idea del desenvolvimiento económico de aquellos grupos “*deficientemente integrados a la Nación*”⁴⁶.

También el gobierno de Illia promovió acciones en relación a los pueblos originarios. Propuso, entre otras cuestiones, la entrega de títulos de tierras, derechos de beneficio a algunas comunidades y la restitución de tierras usurpadas. Sin embargo, estas y otras acciones⁴⁷ implementadas por el gobierno, no terminaron de superar

44 N.M.A., (1958), p. 376 (el subrayado es nuestro).

45 El golpe militar de 1955 instauró no solo un nuevo régimen de gobierno, sino nuevas relaciones entre la sociedad política y el “pueblo”. En lo que a nuestro tema respecta, entre sus primeras medidas, el Poder Ejecutivo Nacional suprime la Dirección de Protección del Aborigen y el Instituto Étnico Nacional.

46 LENTON, Diana, op. cit.

47 En 1964 se proyecta un impuesto de aplicación nacional, llamado “de Protección al Aborigen”. En 1966 se implementa el primer Censo Indígena Nacional.

la oposición “nosotros” y los “otros”, marcando las diferencias culturales, sobretodo las políticas.

El período 1966-1973 -bajo los gobiernos militares de Onganía, Levingston y Lanusse- se caracterizó por cambios de denominación y localización organizativa del organismo dedicado a los asuntos indígenas⁴⁸. Los planes propuestos por estas dependencias vinculaban un perfil tecnocrático con las necesidades de asegurar las fronteras, como una forma de frenar la violencia institucional propia de la época.

Continuando con las argumentaciones en referencia al tema de la Conquista, insistimos en la continuidad de un discurso vinculado a términos ya mencionados: “vacío de civilización”, “barbarie” y contradictoriamente “no deshabitado”. Asimismo perdura el binomio civilización/barbarie como estereotipos que permitirán justificar, las llamadas signi-

ficativamente, campañas al desierto⁴⁹.

También se alude a la vinculación entre dicha Conquista y el asentamiento de la inmigración europea, “*Para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino*”⁵⁰ que refuerza la idea de que las esperanzas de un futuro mejor estarían dadas en el aporte inmigratorio, por tanto, construir la nación implicaba considerar el crisol de razas en el que se construyera, fusionara y refundiese el espíritu moderno⁵¹. Expresiones similares, usando el género poético, encontramos en la lectura “América” marcando la diferencia temporal entre un ayer ligado al malón, a la rebelión y el hoy de la “*América fecunda ¡País de quimera/que atrajo a los hombres de toda la tierra!*”⁵².

En términos de continuidades/ discontinuidades que estamos señalando, se podría sostener que la necesidad de incorporar tierras al Estado Nacional para la actividad económica, más la inversión especulativa en tierras, es otro fundamento en el cual debiera contextualizarse el modelo de expansión territorial en la Patagonia. Así, los textos escolares editados entre

48 “La Dirección Nacional de Asuntos Indígenas pasa en 1967 a depender de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia de la Comunidad, dependiente del Ministerio de Bienestar Social. Al año siguiente pasa a llamarse “Servicio Nacional de Asuntos Indígenas”, dependiente ahora de la Secretaría de Estado de “Protección” y Asistencia a la Comunidad. En 1969 se convierte en el Departamento de Asuntos Indígenas, dependiente de la misma Secretaria. Y en 1970 pasa a depender de la recién creada Dirección General de Protección Comunitaria”. LENTON, Diana. “Los indígenas...”, en línea: www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm.

49 BANDIERI, Susana, op.cit, pp. 125-154.

50 N.M.A., (1956), p. 399.

51 QUIJADA, Mónica, (2000), “Imaginando la homogeneidad: la alquimia de la tierra”, en, M. Quijada et. al., *Homogeneidad y nación*, Madrid, España, CSIC., pp. 179-217.

52 VERISSIMO, Irma, (1968), *Crisol*, libro de lectura 7mo grado, Buenos Aires, Coedes, p. 178.

1957-1967 presentan una visión valorizada de la conquista, devenida en una representación positiva de la inmigración, que implicaba la afirmación de una nacionalidad con vistas a lograr el progreso y el más elevado desarrollo de la civilización:

*“Donde se alzaba el toldo indígena, pasan silbando las locomotoras y trepidando las máquinas agrícolas, o paca el ganado (...) Y en el lejano sur libre de sus tolderías, están los bosques de útiles maderas, las minas de carbón, las fuentes de petróleo”*⁵³. *“Hacia 1875, los indios de la Patagonia dominaban aún la región de la pampa (...) era necesario definitivamente con los ataques indígenas y conquistar la Patagonia para extender a ella la civilización (...) Los indígenas fueron dominados y un inmenso territorio fue ganado para la civilización”*⁵⁴

En directa relación con las citas del párrafo anterior y considerando que el análisis iconográfico no está planteado como objetivo de este trabajo, no podemos soslayar la mención de la ilustración del Manual para 4to grado de 1956 que cobra fuerza por su impacto visual y explicativo. Se trata de una lámina en color, en perspectiva de página completa cuyo anverso y reverso operan, a nuestro criterio, como las

dos caras de la historia oficial que fundaron el estado Nación:

De un lado los “indios” a caballo empuñando las lanzas en actitud de ataque y la línea de fortines que actúa como fondo; en la cara opuesta de dicha lámina se representa la llegada de los inmigrantes. El mensaje explicativo al pie de cada uno de los dibujos suma mayor significatividad a las imágenes:

*“Para combatir al malón, se construyó una cadena de fortines. Así se comenzó a ganar el desierto, hasta que Roca lo conquistó definitivamente; “Traen el equipaje lleno de esperanzas y deseo de trabajar. Son los inmigrantes en busca de libertad y porvenir para los hijos”*⁵⁵.

Aquí el mensaje icónico es uno de los conectores de construcción y afirmación de una identidad social, que permite al lector internalizar valores y creencias, que configuran el imaginario de la época.

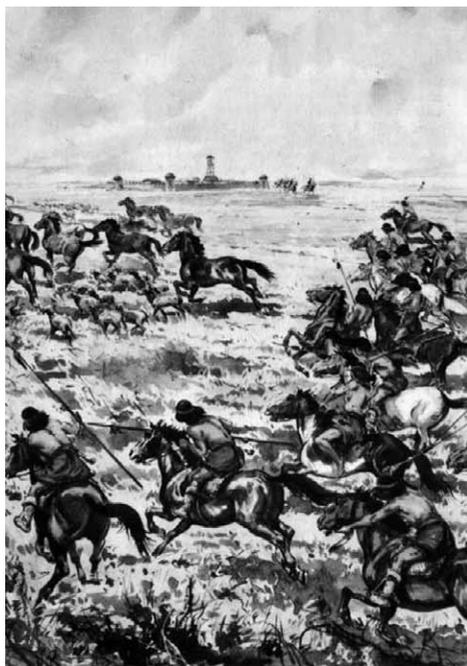
*“Poseemos una representación, un esquema, que se activa al ver una imagen. Aquí es donde a partir de ciertas imágenes se contribuye a mantener el modelo y con él los prejuicios que conllevan: los pioneros traen el trabajo, el progreso, el orden, ante el caos y la simpleza del primitivo”*⁵⁶.

53 CAPDEVILLA, Arturo y GARCÍA, VELLOSO, Julián, op. cit., p. 59.

54 *Nuevo Manual Estrada* (NME), (1964), p. 181.

55 NME. (1964), pp. 412-413.

56 CAVIGLIA, Sergio, (2003), “El que mira con la cabeza cubierta”, Río Negro, (mimeógrafo).



Para combatir al malón, se construyó una cadena de fortines. Así se comenzó a ganar el desierto, hasta que Roca lo conquistó definitivamente.



Traen el equipaje lleno de esperanzas y de deseos de trabajar. Son los inmigrantes, en busca de libertad y porvenir para sus hijos.

Una mención especial merece el primer texto de edición provincial, que desde 1962 permanece -con nuevas ediciones- en el mercado editorial, titulado “Río Negro, mi provincia”. El relato de la Conquista del Desierto y de sus consecuencias, no difiere de las narraciones a que hemos hecho referencia. Sin embargo destacamos el siguiente párrafo:

“Todos estos hechos positivos, no eliminan aspectos críticos, que malograron algunos objetivos de la inspiración patriótica de la campaña, como la distribución hecha de la tierra pública y el trato dado a los nucleamientos indígenas. La

ley establecía que había que dotarlos de todo lo necesario para su existencia fija y pacífica, pero en la práctica, se produjo un despojo casi total de sus tierras y un implacable exterminio, imposibilitando su efectiva incorporación a los beneficios de la “civilización”⁵⁷.

Queremos resaltar que es en el único texto en el cual se recurre a la palabra “exterminio” con un sentido crítico para caracterizar la acción militar en contra de los indios. Sin embargo las

57 CASTRO GARCÍA, Marcelino.,(1962), *Río Negro, Mi provincia*, libro de Ciencias Sociales, II ciclo escuela primaria, Gal. Roca (R.N.), p. 26.

expresiones que cierran el párrafo, aludiendo a la civilización, marcan una postura ideológica que a nuestro criterio no se distancia de una perspectiva de incorporación planteada en términos de asimilación más que de reparación y de reconocimiento de la igualdad en las diferencias culturales.

LOS PRIMITIVOS HABITANTES DE “CULTURAS INFERIORES”: EL DISCURSO DE LA DICTADURA DEL '76

La Junta de 1976, encabezada por el general Videla⁵⁸ llegó al poder con mayor fuerza y libertad de maniobra que cualquiera de sus predecesores militares. No fue solo un estado militarmente ocupado, no fue un régimen transitorio el cual buscaba el equilibrio o la hegemonía social perdida, sino que el cambio fue más profundo. Partiendo de la crisis socio-política⁵⁹ en la que se encontraba sumergida la Argentina, se fue configurando el Estado Terrorista⁶⁰.

58 Desde marzo a diciembre de 1981, gobierna el Gral. R. Viola; diciembre de 1981 asume la presidencia de la Junta el Gral. L. Galtieri y desde junio de 1982 hasta la restauración democrática en diciembre de 1983 el Gral. R. Bignone preside la Junta.

59 Si bien la caracterización de esta crisis es compleja se pueden señalar algunos aspectos tras el colapso del tercer gobierno peronista (1973, marzo de 1976) la destrucción de los sindicatos, las huelgas generales, los cierres patronales, la inflación y el terror.

60 DUHALDE, Eduardo Luis, (1983), *El Estado Terrorista Argentino*, Buenos Aires, El Caballito, p. 28.

En consecuencia aparece como sustrato de dicha concepción la necesidad de estructuración del Estado clandestino y como instrumento de este el terror como método.

Videla declaraba que el advenimiento de la nueva junta, señalaba “el fin de un ciclo histórico y el comienzo de otro”. Este estado se caracterizó fundamentalmente por su guerra contra la subversión, destruyó muchas de las instituciones creadas por el peronismo destruyó a toda oposición política, configurando prácticas represivas como la censura, cesantías, control ideológico y desapariciones de personas. El objetivo básico era disciplinar la sociedad restaurar el orden, las jerarquías y la autoridad. En este contexto político, la administración económica afrontó la hiperinflación y el déficit de la balanza de pago atacando al consumo y a los salarios.

En el caso específico de la política indigenista la dictadura marcó un cambio profundo, en tanto que el Plan trienal (1973-1976) incluía a las comunidades indígenas como parte de la población a la que se debía atender mediante la entrega de tierras en forma gratuita en un intento de “reparación” histórica. En otro orden, se asiste a una notoria movilización indígena y a una “politización” de estos grupos en función de los reclamos y demandas propias.

Ahora bien, en el ámbito educativo también se apeló al orden y la disci-

plina como valores principales que traducían el objetivo básico del gobierno de facto. Específicamente, para este campo se formularon una serie de documentos y decretos que tuvieron por finalidad la supresión de toda infiltración subversiva mediante la supervisión de las clases, los cuadernos, el material bibliográfico, el control de docentes y preceptores, que permitían evitar modificar la escala de los valores tradicionales (familia, religión, tradición, nacionalidad). Respecto de los libros de texto utilizados en las escuelas primarias, en la dictadura afloró un antiguo mecanismo el de aprobación de los textos por parte el Estado. De este modo llegaban a las instituciones listas de libros aprobados o recomendados, en consecuencia aquellos que no figuraban, formaban parte de los materiales censurados.

En lo que respecta al tema de análisis-la imagen del “indio” como poblador de la Patagonia y la “Conquista de su hábitat, el Desierto”- podemos, por un lado sostener la existencia de continuidades en cuanto a la presentación y desarrollo del tema; por otro, destacar un particular enfoque del mismo, que a nuestro entender transparenta la ideología del período. Las continuidades están dadas en la narración de la Conquista del Desierto con expresiones y datos similares utilizados en textos de períodos anteriores. En los Manuales Peuser de 1979, 1981 y 1982 y en el Manual del Alumno de 1978 se retoma el tema de la “zanja de Alsina” como una acción defen-

siva, en contraposición a la de Roca que fue ofensiva:

“Como Ministro de Guerra, Julio Argentino Roca cambió el plan. En lugar de quedar a la defensiva, pensó realizar una campaña ofensiva y perseguir a los indios hasta no dejarles lugar donde preparar sus incursiones (...) En menos de un mes llegaron al Río Negro, desalojaron a los indios y rescataron muchos cautivos”⁶¹.

Esta acción militar permitió que se establecieran los recién llegados europeos y avanzara la “civilización” tanto en términos económicos, como socio-políticos: *“Cundieron las escuelas, las misiones salesianas y los ferrocarriles, las colonias agrícolas y las estancias ganaderas. Y de este modo la Patagonia quedó integrada en la vida nacional”⁶².*

En relación con esta integración, los Manuales Escolares vinculan la Campaña con la reafirmación de la soberanía sobre el territorio patagónico, que implicó además la “incorporación de los aborígenes a la vida nacional, al conocimiento de la religión cristiana y al beneficio de las leyes argentinas, aseguró las fronteras de nuestro país con Chile”⁶³. Particularmente el contenido del

61 *Manual del Alumno*, (1978), p. 105.

62 *Manual Peuser*, (M.P.), (1981), p. 361.

63 M.E., (1981), p. 47.

Manual Peuser de 1979, afirma que dicha Campaña afianzaba en los territorios la soberanía argentina, cuestionada por Chile:

“Ante las implacables batidas, los indígenas tuvieron que entregarse o sucumbir. Veinte mil leguas quedaron incorporadas a la civilización (...) Los restos de la raza vencida se arrinconaron en Neuquén y otras zonas donde aún se encuentran los vestigios de su melancólico ocaso”⁶⁴.

El mayor empeño en esta acción bélica traducido en: contener los malones y establecer fortines que obligaran al indio a retroceder, continúa detallándose de modo recurrentemente en los textos analizados: “Y se reforzaron los fortines de la frontera para tratar de contener los malones de estos terribles indios”; “Los indios incursionaban en las estancias para robar ganado, cuando podían. Para contener a estos malones se habían establecido fortines de vigilancia”⁶⁵.

Asimismo, se mantiene la misma caracterización física del “indio” a través de una reproducción casi literal respecto a la que hemos hecho referencia en párrafos anteriores, como así también el inventario de su vestimenta, vivienda, actividades, creencias y artesanías: *“Solo vestían delantales de cuero, en invierno se abrigaban con mantos de piel*

de zorro, puma o guanaco(...)Eran diestros cazadores. Un simple toldo constituía su vivienda, creían en dioses malignos y benéficos”⁶⁶.

Ahora bien, en los libros de textos usados en este período, la singularidad que emerge en torno al tratamiento del tema está vinculada al uso de las categorías: “pueblos inferiores” o “pueblos de culturas inferiores”, usadas para identificar a “los aborígenes o primitivos habitantes del territorio argentino”. Aquí el adjetivo inferior remite a la existencia de lo “superior” y desde una perspectiva darwinista la determinación biológica y social justifica el dominio del hombre blanco sobre el conjunto de la población indígena. En el contexto de la dictadura la idea del “otro inferior” con facilidad podía devenir en el “otro subversivo”⁶⁷. La discriminación entre hombre civilizado e “indígena” se hace aún más profunda cuando se asocia a esta oposición una estructura espiritual diferente, que permite producciones culturales distintas y que aluden implícitamente a jerarquías entre seres/culturas superiores e inferiores. Al respecto, la presentación que registramos en los índices de algunos textos, creemos que son

64 M.P., (1979), p. 576.

65 M.P., (1981), pp. 359- 360.

66 Conocimiento den Acción - Ciencias Sociales 6to, (1977), Kapelusz, p. 132.

67 Cfr. ARTIEDA, Teresa, “Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y democracia (1976-2000)”, KUFMANN, Carolina ,(dir.), (2006), *Dictadura y educación, tomo 3*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.105-148.

reveladores de cuales son las ideas que pretendía transmitir el aparato del Estado a cargo de la educación.

*“HISTORIA - Indígenas que poblaban el actual territorio argentino en la época del descubrimiento / las tribus inferiores de la Pampa y la Patagonia / los indios araucanos y los caballos causaron una gran transformación”*⁶⁸. *“ESTUDIOS SOCIALES / descubrimiento, colonización e evangelización de América Hispana/ Primitivos habitantes de nuestro país- pueblos andinos/ pueblos amazónicos/ pueblos de culturas inferiores, (región chaqueña, mesopotámica, La pampa y la Patagonia) Los araucanos”*⁶⁹. *“HISTORIA / Aborígenes que poblaron el actual territorio argentino. / Pueblos andinos/ pueblos amazónicos/ pueblos inferiores/ Araucanización de la Pampa y la Patagonia”*⁷⁰.

Si nos detenemos en la presentación de estos índices, resulta importante destacar el lugar de los araucanos, no incluidos en los pueblos inferiores y el proceso de araucanización en la configuración histórica de la población del territorio argentino, tema recurrente en los distintos textos analizados.

La caracterización diferencial de los diversos grupos originarios ubicados en la zona austral -al este y oeste de

la cordillera de los Andes- como así también sus relaciones interétnicas e intercambios de todo tipo, adquiere una complejidad tal, difícil de abordar en el marco de este artículo, cuyo objetivo central está puesto en el análisis de los textos escolares. Sin embargo no ignoramos los estudios en curso por investigadores argentinos y chilenos, realizados desde distintas perspectivas teóricas-metodológicas.

Específicamente, los distintos Manuales que circularon en las escuelas entre 1976 y 1983 hacen referencia al tema propuesto resaltando, por lo menos, tres cuestiones que de modo recurrente aparecen: el proceso de araucanización planteado en estos términos: absorción, expansión y dominación por parte de los araucanos sobre las tribus nativas; la modificación de las costumbres y la economía de los nativos a partir de la introducción del caballo y la caracterización de los malones como *guerra de guerrillas*⁷¹.

Si bien se continúa con una postura discriminatoria con respecto a los pueblos originarios, en el período de la dictadura la oposición binaria “seres superiores / seres inferiores” que permite ubicar a un sector de la población refuerza dicha posición. El

68 M.P., (1978), p. II.

69 M.P., (1979), p. IV.

70 M.P., (1978), p.,III.

71 Ver, *Manual Peuser de la Nueva Escuela*, (1978), pp. 252 – 253; *Manual Peuser*, (1979), p. 523, bajo el título “Los araucanos” y en el *Manual Peuser de la Nueva Escuela*, (1978), p. 316, en el ítem, “Araucanización de la Pampa y la Patagonia”. Asimismo, en este texto se incluye vocabulario y una canción araucana.

proceso de araucanización es mencionado en los textos, como cultura que desde un centro difunde sus características a la periferia. De allí el carácter “expansivo” de los araucanos sobre las tribus nativas.

Desde esta perspectiva no se visualizan los complejos procesos por los cuales una sociedad puede tomar rasgos culturales de otros grupos, no se reconoce la movilidad de los grupos originarios a partir de la cual mantienen relaciones interétnicas y no se reivindica la historicidad de algunos pueblos originarios. Vale aclarar que en la actualidad, desde un campo interdisciplinario, se cuestiona el denominado proceso de araucanización por su matriz difusionista, afirmando en consecuencia que la propia dinámica interna de los grupos, devino en la introducción de bienes culturales araucanos previa al asentamiento definitivo de estos grupos, en la zona patagónica⁷².

Al respecto, resulta relevante subrayar como el discurso escolar de los textos se tiñe con el “vocabulario propio” de la dictadura. Así en la información sobre el proceso de araucanización, con un claro signo de anacronismo, se caracteriza como “guerra de guerrillas”, aquellos ataques de los indígenas que en los textos de otros períodos simplemente aparecían consignados como malón o malones.

Llegados a este punto y como hemos expresado en otros párrafos, los textos escolares son portadores de ciertas perspectivas sociales, políticas e ideológicas, que responden a una red de significaciones según el contexto en que han sido elaborados. Asimismo, a través de mensajes lingüísticos (explícitos e implícitos) e iconográficos son transmisores de pautas sociales que modelan determinados comportamientos aceptados como válidos.

El discurso escolar etnocéntrico presente en los textos escolares analizados en este artículo, que ignora la integridad cultural de los pueblos indígenas, ha permanecido desde las primeras décadas del siglo pasado pese a algunos “cambios” con intento de modificación en las “políticas indigenistas” hasta los inicios de la democracia. El recorrido a través del corpus documental en cada período histórico ha permitido identificar distintos conceptos como reconocimiento, incorporación, reivindicación, sin embargo estos juegos del lenguaje, distan de una verdadera *reparación histórica* que permita concretar la justicia para con los pueblos originarios. El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país y el camino de esta nueva forma de articulación, está por ser recorrido.

72 BANDIERI, Susana, op. cit., pp. 383-388.