

RELACIONES ENTRE ESCUELA Y PUEBLOS INDÍGENAS EN ARGENTINA. GÉNESIS Y CAMBIOS EN EL CAMPO DISCURSIVO ENTRE FINALES DE LOS SIGLOS XIX Y XX♣

ILEANA RAMÍREZ♦

TERESA ARTIEDA♦♦

RESUMEN

Este trabajo analiza los diversos significados del 12 de octubre en los discursos escolares de Argentina. Se ocupa de rastrear, en las celebraciones de fines del siglo XX y comienzos del XXI, la permanencia y los cambios de los sentidos fundacionales propios del tiempo de constitución del Estado nacional y del proceso de homogeneización. El corpus de fuentes primarias está constituido por libros de lectura editados entre 1880 y 1930c, y textos de los actos del 12 de octubre realizados entre 1990 y 2005 en escuelas de educación básica localizadas en el nordeste de Argentina, Chaco, con fuerte presencia de las comunidades indígenas.

PALABRAS CLAVE

Discursos escolares- constitución del Estado nacional- indígenas

RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL AND ABORIGINE COMMUNITIES IN ARGENTINA. GENESIS AND CHANGES IN THE DISCURSIVE FIELD BETWEEN THE END OF 19TH CENTURY AND LATE 20TH CENTURY

♣ Artículo Recibido en Febrero de 2009; Aprobado en Marzo de 2009. Artículo de Investigación Científica

♦ Ileana Ramírez, profesora auxiliar en Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la UNNE, Argentina. Becaria de Investigación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Auxiliar de Investigación en el Instituto de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades. UNNE. Las Heras 727. 3500 Resistencia Chaco . Emails: teresa_artieda@gigared.com / ile_ramirez@yahoo.com.ar

♦♦ Teresa Artieda, profesora titular e investigadora en Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste - UNNE. Argentina. Integrante del Centro de Investigación MANES-Manuales Escolares con sede en Madrid, bajo la dirección de Gabriela Ossenbach Sauter. Co-directora del Proyecto RELEE-Redes de Estudio en Lectura y Escritura, con la dirección del Prof. Rubén Cucuzza de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Integrante de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

ABSTRACT

This paperwork is aimed to analyze the meaning of the 12th of October in the school discourse in Argentina. It intends to ascertain the continuance and the changes of foundational significance typical of the National State establishment and the homogeneity process at the end of 20th Century and early 21st Century celebrations.

The primary sources corpus is formed by textbooks edited between 1880 and 1930 and texts from the 12th of October ceremonies performed between 1990 and 2005 in primary schools with a strong aborigine attendance in Chaco, a province located on the northeast of Argentina

KEYS WORD

School discourse- National State establishment- aborigine

Introducción

Trabajos anteriores dan cuenta de lo que dimos en llamar “la invención escolar del indígena”. Nos referimos a los discursos sobre estos pueblos en libros de lectura del período fundacional de la escuela pública argentina (1880-1916), que fueron parte del relato mayor de invención de la nación (ARTIEDA, CUCUZZA, LINARES, 2007; ARTIEDA, 2007, entre otros). Fue fundamental la contribución de estos discursos al mito de la extinción de los indígenas en Argentina (QUIJADA, 2002b) así como a la difusión de imágenes construidas arbitrariamente, que no se condecían con la realidad diversa y heterogénea de esos pueblos.

Los sentidos sobre la irrupción euro-occidental en América son un capítulo importante de esa invención. El más

difundido es el que corresponde al relato estereotipado, simplificado, de las frágiles carabelas surcando los mares hasta el grito de “¡tierra!” de uno de sus tripulantes y el desembarco posterior. La imagen del desembarco suele ser, además, la que queda fijada en las memorias infantiles. Al decir de estudiantes universitarios, ayuda a congelar la historia en un punto inmóvil y en una situación ausente de toda violencia, que obstaculiza pensar, y sobre todo imaginar, “lo que vino después”, la conquista y las imágenes consecuentes de destrucción, explotación y muerte.¹

En este trabajo nos preguntamos cuáles fueron los relatos construidos para la escuela argentina en el tiempo de fundación de la Nación, y la constitución de la escuela pública. *¿Hubo un relato monolítico o versiones disímiles que expresaban diferentes posicionamientos? ¿Es posible rastrear aquellos relatos en los senti-*

¹ Agradecemos especialmente el análisis sugerente de Hugo Cañete, estudiante universitario y pasante de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, de Argentina.

dos que circulan en la actualidad en las escuelas? ¿De qué modos se procesan en ellas, y en ocasión del 12 de octubre, la visibilidad creciente de la diversidad cultural, y el reconocimiento constitucional de la sociedad argentina como multiétnica y pluricultural? ¿Qué ocurre con el discurso cuando sus autores son maestros indígenas? ¿Modifican, quiebran, se apoderan del espacio discursivo para redefinirlo? ¿Con qué sentidos?

En un país como el argentino, que se distinguió de otros países de América Latina por imaginarse “blanco, europeo, venido de los barcos, y sin indios ni negros”, donde la discriminación es moneda cotidiana y los movimientos indígenas se están haciendo escuchar pero con fuertes dificultades, responderse estas preguntas, especialmente las últimas, nos permite seguir develando los mecanismos discursivos de la dominación. Pero especialmente poner en evidencia la dinámica, los cam-

bios relativos que se están produciendo y la intervención de los indígenas en un espacio y un conjunto de significados que fue centenario privilegio de la “blanquedad”.

Las fuentes

El corpus de fuentes está constituido, en primer lugar, por libros de lectura escolar editados entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. En tanto pertenecientes a la “nueva generación de libros de lectura” y medio de difusión ideológica del Estado nacional (LINARES, 2002), proporcionan evidencias de los sentidos fundacionales o “matrices de aprendizaje”² sobre los pueblos indígenas, que se construyen, circulan y legitiman entre alumnos, docentes y un público adulto ampliado. Otra parte del corpus documental está compuesta por “palabras alusivas”³ de docentes de escuelas con población no indígena, y de docentes indígenas de una escuela intercultural bilingüe, en ocasión de la efeméride del 12 de oc-

² Parafraseamos a Cecilia Braslavsky, si bien esta autora se refiere a matrices de aprendizaje para explicar los “usos de la historia” en textos de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Sin embargo, consideramos que es una noción que puede transferirse a la “invención escolar del indígena”, que según nuestros estudios data del período citado. BRASLAVSKY, C (1993) “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, Buenos Aires, FLACSO-UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación núm. 133, mimeo. Ver también BRASLAVSKY, C. (1996) “Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)”. En CUCUZZA, H.R. *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-146.

³ Para las escuelas de Argentina, esta expresión alude a los discursos que los docentes pronuncian en ocasión de actos de diferente índole, especialmente para la celebración de efemérides. Si bien disponemos de otro tipo de texto que también se elabora para esa ocasión, como carteleras, leyendas en la pizarra que se exhibe a la entrada del establecimiento, poesías que leen los alumnos y otras, nos circunscribimos a dichas “palabras alusivas”, entre otras razones porque proporcionan evidencia suficiente para los propósitos de esta ponencia. Excluimos además revistas de edición nacional, de circulación entre los docentes, con sugerencias de actividades y contenidos para los actos, que será importante incorporar posteriormente para indagar su incidencia en ese campo de producción de discursos escolares. La misma advertencia vale para textos y para revistas que circulan entre los docentes indígenas, editadas por organizaciones no gubernamentales de la Iglesia Católica.

tubre, en actos realizados entre 1990 y 2006. En total se analizaron discursos correspondientes a once escuelas de la provincia del Chaco, ubicada en la región nordeste de Argentina, con fuerte presencia de comunidades indígenas.

Los discursos iniciales

En los libros de lectura de finales del XIX y principios del XX se generan y consolidan matrices de aprendizaje en el sentido antes expuesto, que se reproducen, reescriben, bifurcan, pero cuyos rastros se mantienen hasta cuando menos fines del siglo XX.

Sin embargo, en términos cronológicos estrictos sabemos que los discursos iniciales sobre los pueblos indígenas de América datan del tiempo de la irrupción eurooccidental y en todo caso sus huellas parecen encontrarse en esos libros de lectura. Además en dichos libros escolares es posible rastrear ideas que ya existían en ámbitos de intelectuales, políticos, militares de Argentina, donde se discutía cómo resolver “el problema indio” (QUIJADA, 2002a). No son pocos los libros escolares que reproducen textos de intelectuales, políticos, poetas contemporáneos o de misioneros como Bartolomé de las Casas, es decir, de quienes ya habían escrito y difundido esas ideas en otros lugares. En libros editados entre 1880 y 1916 y posteriores, se encuentra la reproducción de escritos de Bartolomé Mitre⁴, de Joaquín V. González (1861-1923) y de militares que participaron

en la Campaña al Desierto, así como de Bartolomé de las Casas, José Martí y Domingo F. Sarmiento. También su reescritura adaptada a los cánones didácticos de la época.

Dicho de otro modo, por medio del análisis de estos libros escolares es posible identificar indicios de las discusiones que estaban ocurriendo en otros planos; aprehender creencias, posturas, perspectivas científicas, interpretaciones disímiles, intereses en disputa, que ya estaban en acto en el Estado nacional en constitución.

Es importante comprender el momento histórico en el que se producen estos libros de lectura escolar. Era el tiempo de construcción del Estado nacional una de cuyos pilares era la ocupación e integración del territorio junto a su sujeción a una autoridad centralizada, lo cual incluía precisamente los territorios que estaban habitados por los indígenas. También era el momento en que se había generalizado la convicción científica de la organización de los grupos humanos en una escala jerárquica en cuyos escalones superiores se encontraba la raza blanca de cultura europea, y las interpretaciones sociales basadas en la tesis darwinistas de las que resultaba la desaparición irremediable de las razas inferiores y primitivas.

Además se escribieron a poco tiempo de finalizadas las campañas militares contra los indígenas en el sur, y la posterior del norte, en el Chaco. Cuando estos in-

⁴ Bartolomé Mitre (1821- 1906), fue Presidente de la República Argentina entre 1862- 1868.

dígenas fueron incorporados a las explotaciones económicas de ingenios, obrajes y otras, a reducciones estatales, misiones religiosas y el servicio doméstico.⁵ Y determinados líderes fueron trasladados al Museo de La Plata,⁶ recién fundado por Francisco Moreno, en razón de que era obligación de los científicos "...mantener para la posteridad la memoria de sus formas culturales, así como el conocimiento de sus características raciales antes de que desaparecieran por obra de la civilización y el mestizaje." (QUIJADA, 2002:266)

Esa combinación de necesidades e intereses políticos y económicos e interpretaciones científicas impregnó los sentidos escolares sobre los indígenas y en particular sobre el 'descubrimiento' y la conquista, que es posible apreciar en los libros.

El mito argentino de la extinción

Durante más de una centuria el *mito*

de la extinción de los indígenas⁷ ha sido un componente fundamental del imaginario colectivo de los argentinos, y de su identidad (blancos, europeos, sin 'indios ni negros'). *Sostenemos el papel relevante de esos libros de lectura, también de los posteriores, en la construcción, legitimación y sostenimiento del mito.* Para ello dos fueron los argumentos, la conquista con su violencia y enfermedades, y el cumplimiento irreversible de una ley científicamente fundada, esto es, la desaparición de las razas inferiores por debilidad intrínseca y/o contacto con una superior. Títulos como "Las civilizaciones americanas, sus monumentos y su decadencia fatal"⁸; "Las razas moribundas"⁹ fueron expresión típica y recurrente. Vale un fragmento de esta última que aludía a parcialidades de los guaraníes,

"La vida que aún les queda no es larga. La lenta agonía que comenzó en 1540 ha de terminar

⁵ Las ofensivas militares de la década de 1870 fortalecieron la ocupación de las tierras habitadas por los indígenas en el Chaco, privándolos del dominio de ríos y campos de caza y expandiendo las fronteras económicas, lo que creó las condiciones de su proletarianización. Las campañas militares de 1884 y 1911 consolidaron tal proceso. Fueron denominadas de pacificación, es decir, de sometimiento pacífico al Estado nacional de los grupos que aún dominaban la región. En TRINCHERO, H. (2000) Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central, Buenos Aires, Eudeba; FUSCALDO, L. (1985) "El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco". En LISCHETTI, M. Antropología, Buenos Aires, Eudeba

⁶ Sus restos fueron guardados en dicho Museo, y la devolución a sus lugares de origen fue una reivindicación de las organizaciones indígenas que data de 1994 para los restos del cacique Icayal al Centro Indio Mapuche Tehuelche, y de 2001 para el cráneo del Cacique Ranquel Mariano Rosas. En QUIJADA, M. (2002b) "De la invisibilización al renacimiento: la cuestión indígena en la Argentina. Siglos XIX al XII. En *Anales del Museo Nacional de Antropología*, pp. 117-152, cf. pp. 134.

⁷ QUIJADA, M. (2002a) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial? El discurso de las élites intelectuales y su incidencia en los modelos oficiales de tratamiento de la diversidad (El Río de La Plata, siglos XVIII y XIX)." En QUIJADA, M. y BUSTAMANTE, J. (eds.) *Elites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 251-270.

⁸ RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda (1901) *Texto Nacional de Lectura*, Buenos Aires, Cabaut, p.1 a 9.

⁹ BLOMBERG, Héctor P. (1925) *El sembrador. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Estrada, 16 ed., pp. 210.

antes de una centuria. Sólo oyen el canto lúgubre del ‘guaymingüé’ que anuncia en las tolderías miserables que la muerte viene por las selvas a terminar con todo, con sus dolores, con sus peregrinaciones, con su servidumbre, con su miseria...Lo único que les sobrevivirá es su idioma. Este será el monumento más grande a la memoria de la raza muerta: su idioma, hablado sobre sus tumbas.”¹⁰

También es una sentencia de muerte con la que se insistía para períodos posteriores y contemporáneos a lectores y autores; por ejemplo, textos reeditados en 1925 afirmaban que “El indio salvaje ya no existe”.¹¹

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

“Los hijos de los primeros pobladores eran españoles pero por haber nacido en estas tierras recibían el nombre de *criollos*. De ahí que, como descendientes de esos criollos, podamos decir, con la más perfecta exactitud, que nuestros abuelos o an-

tepasados fueron españoles.”¹²

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

“..., si hubo una propuesta de la élite intelectual que tuvo un éxito extraordinario y llegó a permear el inconsciente colectivo hasta formar parte indisoluble del proceso identitario nacional, esa fue la tan breve como exitosa frase de Alberdi: *‘el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil’*.” (QUIJADA, 2002a:268)

Es la única mención a los indígenas a lo largo de una obra célebre por su incidencia en la Constitución de 1853 y desarrollos posteriores, editada en 1852.¹³ Si para esta autora la idea de Juan Bautista Alberdi jugó un papel fundamental en la negación sistemática de la presencia pasada y presente de los indígenas en la población argentina y en sus procesos de construcción nacional, *se nos hace difícil pensar en su éxito para incidir en el*

¹⁰ Ibid., pp. 212.

¹¹ BLOMBERG, Héctor P. (1925) op. cit. Ver también OUTON, Rogelio (1925) *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Kapelusz, 10 ed. “En los bosques de la tierra del fuego habita todavía una raza de indios que, como los demás del continente va desapareciendo poco a poco. Se los conoce con el nombre de onas. En general,...son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva.” LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) *Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni, pp. 339.

¹² LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) *Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni, pp. 27.

¹³ ALBERDI, J. B. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*

inconciente colectivo de los argentinos sin este tipo de discurso en las escuelas. El papel del libro como medio de difusión ideológica del Estado, su llegada a un público masivo y cautivo y a un potencial sujeto lector ampliado (adultos, familia del escolar),¹⁴ los hizo un instrumento inmejorable del manto de invisibilidad con el que el *sentido común* de los argentinos cubriera a estos pueblos.

Nos permitimos sostener también que la base de nuestra identidad está compuesta especialmente de negaciones. Al menos es lo que sugieren las fuentes en análisis. Joaquín V. González escribió un libro de lectura en el que, entre otros temas, analiza el ‘descubrimiento’ y sus consecuencias en ocasión del cuatrocientos aniversario.¹⁵ Este influyente miembro de la élite intelectual argentina no puede explicarse la destrucción de culturas como la de los mexicas y los incas si no es porque en realidad no existieron con el nivel de desarrollo que las crónicas de la conquista describen. Seguramente que fue una suerte de encandilamiento ingenuo, de espejismo, lo que les hizo ver a los españoles lo que en realidad no existía. De lo contrario, *los bárbaros seríamos nosotros*, y ese

es un pensamiento que no puede admitir porque es “monstruoso”¹⁶; porque la invención que tan trabajosamente se está urdiendo, y de la que él es partícipe, caería para develar “la barbarie de la modernidad”.

“...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...”¹⁷

El derecho a la propiedad de “nuestra tierra”

‘Nuestra’ identidad continúa dibujándose por oposición, y la propiedad de

¹⁴ “La extensión del libro de lectura hacia el resto del grupo familiar, además de ser tomada en cuenta por autores y editores, lo fue por el Estado. El Consejo Nacional de Educación lo declara explícitamente: ‘Lo cierto es que no existe una reglamentación ni una definición precisa en cuanto al contenido educativo e instructivo de los textos, no obstante ser ellos el vehículo más eficaz en ambos sentidos pues su acción, no hay que olvidarlo, trasciende de la escuela, es permanente, llega al hogar y alcanza en éste a la familia del niño’.” Consejo Nacional de Educación (1941), cit. en LINARES, M.C. (2002) “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956)”, en CUCUZZA, H.R. (dir) y PINEAU, P. (dir.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLU, pp. 177-212.

¹⁵ GONZÁLEZ, Joaquín V. (1906) *Patria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía edit., Librería del Colegio, 1906.

¹⁶ Ibid., pp. 181.

¹⁷ Ibid., pp. 181.

la tierra es una cuestión fundamental.

“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*. “¹⁸

Los juristas de la corona española consideraban legal la apropiación de las tierras por parte de España sin solicitar el permiso de sus habitantes originarios, porque sostenían el derecho de soberanía sobre el territorio conquistado. En el siglo XVIII todos los territorios hasta el extremo meridional eran considerados ‘tierras realengas.’ (QUIJADA, 2002a254) ¿Cuál es la versión escolarizada de este derecho real?

“Estas fundaciones (de pueblos y ciudades) fueron hechas por españoles y a nombre de los soberanos de España, por lo cual, y *con toda justicia*, ésta las consideraba de su pertenencia.”¹⁹

En la etapa posterior a la independencia, se interpretaba haber heredado el derecho de soberanía de la corona es-

pañola, tema que no descuidó el libro de lectura que citamos. Pero su autora argumentaba derechos de propiedad de los criollos que se adquirirían por la condición de nativos y de ‘civilizados’. Esta doble condición inhabilitaba a los indígenas, que cumplían con la primera.²⁰

“...las poblaciones crecían en vez de disminuir. Sus habitantes se negaban a dejar la tierra en que habían nacido o conquistado al precio de tantos sacrificios. Los criollos creían, y con razón, tener derecho a vivir en el país de su nacimiento, y que, no siendo civilizados, los indios debían cederles su lugar.”²¹

¿Qué es la conquista?

Las respuestas son disímiles. El hecho más importante de la historia, que nos permitió ingresar al mundo de la civilización; la manera sacrificada y heroica de fundar la mayoría de los pueblos y ciudades de Argentina.²² Los conquistadores fueron “hombres ilustres”, “varones preclaros”.²³

“...como quiera que se mire el hecho de la conquista, población y colonización españolas, hay

¹⁸ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) *Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni, pp. 32. Destacado en el original.

¹⁹ Ibid., pp. 27. El destacado es nuestro.

²⁰ Respecto de la condición de nativos de los indígenas y los derechos consiguientes en Argentina, ver QUIJADA, M. (2002a) op. cit., entre otros trabajos sobre el tema de la misma autora.

²¹ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) *Nuestra tierra*, op.cit., pp.34.

²² Ibid.,pp.34.

²³ GONZÁLEZ, Joaquín V. op.cit., pp. 181.

algo grandioso que surge del conjunto por encima de toda cuestión de detalle,...: es el heroísmo, la constancia, la indómita voluntad con que emprendieron y llevaron a cabo el sometimiento de todo el país, guerreando constantemente de uno a otro extremo, ..., dejando en todas partes ciudades y colonias, desentrañando tesoros y entregándolos a la explotación, descubriendo ríos, selvas, lagos, puertos y caminos para dar vida comercial y abrir el intercambio de las colonias entre sí y con la metrópoli.”²⁴

La conquista significó la destrucción, el exterminio, la esclavitud, el sufrimiento y la desesperanza, a mano de “nombres funestos, hombres brutales”.

“(Hernán Cortés) No fundó nada, porque era el tipo genuino de una raza brutalmente conquistadora; destruyo, asoló, transformó, y satisfecho de su obra dijo ¡Esta es mi gloria!”. “Francisco Pizarro fue una calamidad para el Tahuantinsuyu, y su patria no ha de vanagloriarse de haber poseído ese guerrero. Fue el héroe de las guerras bárbaras, el héroe sombrío que exterminó una raza, sin piedad, fría y cruelmente. Estos nombres que pasan a la his-

toria, rodeados de una aureola sangrienta, no conservan otra inmortalidad que la de una gloria vana, y son tan funestos, que al repetirlos vibra el eco de las maldiciones pasadas.”²⁵

Otra habría sido la historia si se hubiera permitido que los misioneros continuaran con su obra de evangelización.

“Los misioneros que vinieron tras las huellas de Colón cristianizaron la América, y fue gran lástima que la espada y la codicia de los conquistadores no les dejara llevar a cabo completamente su gran obra evangélica. Los pobres indios de América quedaron esclavizados y destruidos de una manera inicua; aun quedan algunos en nuestro inmenso continente; pero, ¡cuán embrutecidos por el alcohol y los vicios, o cuán enfurecidos por la constante agresión hostil de los dominadores de su tierra!”²⁶

Un relato que refiere la resistencia de los indígenas durante la conquista dice que,

“Los indios defendieron heroicamente su libertad. Mucho trabajo costó a los españoles someterlos, y si lo consiguieron al fin fue por contar éstos con mejores medios para la lucha.”²⁷

²⁴ Ibid., pp. 181.

²⁵ RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op.cit, pp.81 y 82.

²⁶ FRAGUEIRO, Rafael (comp.) (1907) *La niña argentina. Serie primera: lecturas instructivas para niñas*, Buenos Aires, 3ª ed. pp. 28.

²⁷ OLIVER, Florián (1934) *La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Rodolfo Isely, p.22.

Se expone la dignidad y las formas extremas de resistencia de líderes y pueblos, así como la complejidad de las divisiones internas y las traiciones.

“El viejo cacique... comprendió que el fin de su raza se acercaba. ... miró a su pueblo, y sus ojos tropezaron con otros llenos de lágrimas de mujeres y niños, con rostros demudados de heridos y moribundos, con cuerpos destrozados.... Siguió mirando, ¡oh rabia! ¡la obscura muchedumbre de otros calchaquíes, los tolombones y pacciocas, otrora aliados y hoy sus enemigos! El viejo Curaca de Hualfín... con paso tranquilo, subió al peñasco más alto, levantó los brazos al cielo, paseó de nuevo su mirada por el ancho valle,...y como invitando al cóndor que lo seguía, sacudió la blanca cabellera, envolvióse en su negro manto, volvió á mirar al cielo y se precipitó al abismo. ¡El cóndor lo siguió!... y allá en el fondo de la quebrada, al clavarle el pico en el corazón, cubrióle el cuerpo con sus grandes alas abiertas como un sudario glorioso.”²⁸

Son reiteradas las lecturas acerca del papel que ejerció Bartolomé de las Casas en la defensa de los indígenas, y

algunas incluyen fragmentos de *Breve relación sobre la destrucción de las Indias*.

“Entonces empezó su medio siglo de pelea para que los indios no fuesen esclavos; de peleas en las Américas, de pelea en Madrid; de pelea con el Rey mismo; contra España toda, el sólo, de pelea.

‘...porque la maldad no se cura sino con decirla y hay mucha maldad que decir, y la estoy poniendo donde no la pueda negar nadie, en latín y en castellano’.”²⁹

Rastreando los discursos iniciales en los nuevos escenarios

¿Qué queda de esos sentidos fundantes? Habitualmente los historiadores tenemos una respuesta anticipada: residuos activos, retóricas que se reiteran. Pero hay más. Las condiciones políticas no son las mismas y el reconocimiento constitucional de una Argentina pluriétnica y multicultural es un dato relevante en la historia de relaciones entre pueblos indígenas y estado, dato que se extiende al conjunto de países de América Latina. Estamos frente a otra fase en la historia de los Estados nacionales, y de los movimientos indígenas. En Argentina, estos pueblos están adquiriendo visibilidad creciente, y en la región donde se asien-

²⁸ RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op. cit. pp.100-101.

²⁹ FRANCO, B. y RODRIGUEZ, Cesáreo (1930) *Elevación*, Buenos Aires, Independencia, pp.181-182. Entre otros, ver también LAMADRID, E. (1894) *Nociones Prácticas de Moral*. ed. correg. y aum. Buenos Aires, Lajouane.

tan las escuelas que analizamos tal visibilidad y movilización asumen un ritmo y organización inéditos.

Junto a estos procesos, el cuestionamiento a los cimientos de la modernidad y a los mandatos fundacionales de la escuela argentina respecto de su participación en la homogeneización y el imaginario del origen europeo y blanco, impactan fuertemente. Además, los nuevos programas de educación intercultural bilingüe en desarrollo desde 1987 en la provincia citada, Chaco, colocan la contradicción *dentro* del sistema educativo formal, contradicción más aguda ante la incorporación de docentes de los pueblos indígenas originarios.

La efeméride del 12 de octubre vigente en el calendario escolar oficial de Argentina responde al Decreto Nacional de 1917 que instituyó la celebración del

“...descubrimiento de América (que) es el acontecimiento mas trascendental que haya realizado la humanidad...se debió al genio hispano intensificado con la visión suprema de Colón”³⁰.

La vigencia de este decreto es la expresión de una continuidad centenaria

que ha sido cuestionada por los docentes indígenas de escuelas del Chaco, según lo presentamos más adelante. Con todo, para las escuelas con docentes y alumnos no indígenas la realización del acto es una posibilidad de poner en cuestión dilemas y desafíos que derivan de las interpelaciones actuales (Díaz, 2001). Abre la posibilidad de procesar esas “matrices de aprendizaje” iniciales, y elaborar resignificaciones de cara a los nuevos escenarios. Esto es lo que ocurre en los discursos que abordamos en esta parte de la ponencia, que se circunscribe a actos del 12 de octubre en escuelas de educación básica del Chaco, realizados entre 1990 y 2006 en diez escuelas de modalidad común y en una escuela de modalidad intercultural bilingüe.

Si bien no es tema del trabajo, interesa dejar planteado que en el Chaco está vigente también la celebración del 19 de abril, Día del Indio Americano, que se estableció en conmemoración del Congreso Indigenista Interamericano reunido en México en 1940. Este Congreso convocó a los líderes indígenas del continente y reconoció por primera vez la historia de sometimiento de los pueblos indígenas³¹. En consecuencia, el calendario oficial prescribe que las escuelas conmemoren una fecha que reconoce la historia de sometimiento de

³⁰ Decreto Nacional sancionado el 4 de octubre de 1917. Esta norma condensa los sentidos que se fueron consolidado como hegemónicos sobre el 12 de octubre, “(España)... descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático el magnifico valor de sus guerreros, el ardor de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, la labor de sus menesterales y derramó sus virtudes sobre la inmensa heredad que integra la nación americana”.

³¹ La Argentina adhirió a esta fecha en 1945, por medio del decreto N° 7550 del Poder Ejecutivo Nacional.

los pueblos indígenas y que, por tanto, pone en cuestión el 12 de octubre. Simultáneamente exige que celebren el acontecimiento que dio origen al sometimiento. Esta prescripción contradictoria pone de manifiesto una tensión que es resuelta de diverso modo según los establecimientos.

Refiriéndose a la dinámica de los procesos culturales, WILLIAMS (1997) identifica 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 y se diferencia de lo residual porque éste último, si bien proviene del pasado, es un “efectivo elemento del presente” que “todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural.” (WILLIAMS, 1997:144) En los discursos analizados, se ponen de manifiesto residuos activos del tiempo fundacional así como la emergencia de nuevos relatos.

El relato consolidado

El relato estereotipado, centenario y acrítico que se encuentra en los libros de lectura de fines del siglo XIX es un residuo activo, de plena vigencia a principios de 1990.

“Hoy festejamos el Día de la

Raza y recordamos a un hombre que logró realizar aquello que enaltece al espíritu humano, vencer las inclemencias y cumplir un sueño”³².

“(…) herederos de España, orgullosos del linaje tan puro que recibimos los países americanos saludamos hoy a la aurora del 12 de octubre de 1492, alabemos al genio colombino y entonemos la alabanza de la hispanidad, espíritu y gloria de quienes habitamos el suelo de América”³³

Las formas emergentes y contradictorias

Se encuentran también discursos que contienen elementos residuales a la vez que los cambios que se anuncian. Recurren a un conjunto heterogéneo de imágenes, conceptos, interpretaciones donde conviven, sin cuestionamiento aparente, tanto los sedimentos de fines del siglo XIX como las retóricas emergentes. Expresan algunos de los modos que va encontrando la escuela de resolver la tensión en la que actualmente se encuentran.

Admiten la destrucción de culturas y la apropiación de territorios,³⁴ al mismo tiempo que sostienen que hay que

³² Palabras alusivas, Archivo Escuela de Educación Básica (EEGB) N° 1000, Corzuela, provincia del Chaco. Argentina.

³³ Palabras alusivas, Archivo Escuela de Educación Básica (EEGB) N° 548, 1990, Chaco, Argentina.

³⁴ “Durante muchos años esta fecha fue considerada como el “Día del Descubrimiento de América”, como la culminación de la epopeya de Cristóbal Colón. Todo ello desde el punto de vista de los europeos. Para los americanos puede ser considerado como el día en que comenzó la conquista de sus territorios por los que venían más allá de los mares...”. Archivo, palabras alusivas, EEGB N° 263, Tres Isletas, Chaco, 2001.

reconocer tanto “lo positivo” como “lo negativo” y distanciarse de la “leyenda rosa” como de la “leyenda negra”.³⁵

Un elemento emergente (al menos no lo hemos identificado en los discursos del tiempo fundacional) nos trae el eco de una de las versiones de la última dictadura de Argentina (1976-1983) como fue “la teoría de los dos demonios” según la cual en ese período dos bandos enfrentados y equiparables (Estado y organizaciones armadas) cometieron atrocidades por igual,

“Mirando la historia, hoy nos damos cuenta de los errores propios de la naturaleza humana en ambos grupos. Pero podemos comprender que los hombres hacen solo lo que pueden y no lo que quieren. Cristóbal Colón y los reyes de España así lo hicieron. Pero gracias a esas dos culturas hoy existe América”³⁶.

Sin embargo, el cierre no tiene fisuras en relación con sentidos fundantes que evocan la civilización de una raza superior,

“(…) llegaron los soldados con las espadas brillantes de esperado triunfo. Y los misioneros con

la cruz pacífica. Olas de cultura hispánica invadieron los llanos y las selvas, treparon a las montañas. América- las indias- supo de universidades, de cabildos, de libros y de legislaciones (...)”³⁷.

Un espacio vaciado de cultura que a partir de la cultura superior “sabrán” de normas, textos, instituciones; gracias a la exitosa combinación de “las espadas brillantes” y “la cruz pacífica”. A principios del siglo XXI y en una provincia con una cada vez más clara presencia de comunidades indígenas, los sentidos originarios se hallan en plena actividad, y aún no pueden ser desplazados por maneras diferentes de ‘mirar’. Retomando a una historiadora argentina, Cecilia Braslavsky, las matrices de aprendizaje generadas hace más de cien años se bifurcaron, enriquecieron, transformaron pero todavía siguen estando ahí (BRASLAVSKY, 1993).

La gestación de una nueva narrativa

Hemos encontrado discursos escolares donde los elementos emergentes son los que organizan el relato. En estos casos, aluden a la resistencia de los indígenas,³⁸ y definen a la conquista

³⁵ “Este contacto entre la cultura indígena y la cultura europea generó dos leyendas bien opuestas: una leyenda negra (la de las matanzas y atrocidades contra los indios) y una leyenda rosa (la del descubrimiento y conquista de América que trajo cosas buenas al Nuevo Mundo).

Pero en la actualidad, ni una ni otra pueden ser aceptadas. Debemos ver el resultado de ese encuentro. Lo positivo (el gran salto hacia delante de la humanidad en muchos aspectos) y lo negativo (la muerte de muchas culturas) porque de esa forma podemos llegar a entender nuestra realidad como americanos y como argentinos.” Ibid.

³⁶ Palabras alusivas, Archivo, escuela de Tres Isletas, 2004, Chaco, Argentina.

³⁷ Ibid.

como el enfrentamiento entre pueblos de culturas diferentes que resultó en sometimiento y sufrimiento, junto con la desaparición de culturas muy desarrolladas. Dudan acerca de la justicia y los beneficios reales de la conquista,³⁹ develan esa dimensión de poder que está en el origen de la historia de las naciones de América e interpelan a no olvidar que ese es nuestro pasado.⁴⁰ En síntesis, *contienen claros indicios de la gestación de una nueva narrativa*. Es revelador contraponer el título de una lectura de principios del siglo XX, “Los primitivos dueños de *nuestra* tierra”⁴¹ con la afirmación del discurso de una escuela en un acto del 12 de octubre de 2004, que alude a que “Ya no podemos volver atrás, ni modificar las injusticias que sufrieron *los verdaderos dueños de esta tierra*.”⁴²

No obstante, el mito de la extinción sigue siendo un residuo difícil de neutralizar.

“... Ya en el siglo XXI, muy poco queda de esas culturas que por

olvido y sometimiento fueron desapareciendo. Sólo depende de nosotros no olvidar nuestro pasado, para saber de dónde venimos y hacia dónde vamos”⁴³.

La subversión de los discursos fundacionales

Se trata de escuelas incorporadas a proyectos de educación intercultural bilingüe, con docentes indígenas. Observamos que la presencia de docentes indígenas tiene una incidencia relativa, aunque carecemos de indicios para sostener que es mayoritaria, en las decisiones sobre qué hacer en esa fecha. Hay escuelas que no organizan actos porque la comunidad y el docente indígena no quieren, “es un día de duelo para ellos y nosotros lo respetamos”, dirán los directores.⁴⁴ Faltaría indagar cómo se posiciona el grupo de docentes no indígenas de la institución, esto es, si acuerda y acompaña la posición, si es una ocasión para organizar espacios de reflexión, o si busca mo-

³⁸ “(...) Los verdaderos problemas comenzaron cuando la soberbia, el egoísmo y el poder de algunos españoles comenzó a surgir. Algunos conquistadores querían esclavizar a los aborígenes y así miles de ellos murieron defendiendo su libertad (...)”. Palabras alusivas, Archivo Escuela N° 111, 2000, Pampa del Infierno, Chaco, Argentina.

³⁹ “Hoy a la distancia y después de tantos años transcurridos, son muchas las dudas que tenemos acerca de si fue justo que los conquistadores llegaran a estas tierras, habitadas por grandes culturas de las que, en la actualidad queda muy poco”. Glosas, Archivo, EGB N° 506, 2004, Sáenz Peña, Chaco, Argentina.

⁴⁰ “Así se forjó este suelo, así comenzó la historia de las naciones de este continente. Ya no podemos volver atrás, ni modificar las injusticias que sufrieron los verdaderos dueños de esta tierra. Pero sí podemos y debemos respetarles los derechos, la cultura y sus costumbres”. Palabras alusivas, Archivo, UEP N° 54 Nuestra Señora de la Misericordia, 2004, Sáenz Peña, Chaco, Argentina.

⁴¹ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f), op.cit., pp.32. Destacado en el original.

⁴² Palabras alusivas, Archivo, UEP N° 54 Nuestra Señora de la Misericordia, 2004, Sáenz Peña, Chaco, Argentina. El destacado es nuestro.

⁴³ Glosas, Archivo, EGB N° 1019, s/f., Sáenz Peña, Argentina.

⁴⁴ “Taller Materiales Didácticos” en el Encuentro Provincial de Educación Bilingüe Intercultural, organizado por el Área de Educación Aborigen Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, 7 y 8 de octubre de 2005, Resistencia, Chaco. Participaron del taller escuelas de localidades de Fontana, Margarita Belén, Pampa del Indio y Castelli. Chaco, Argentina.

dos de ‘celebrar’, de transmitir la historia canónica en la intimidad del aula.

En el 2006 los docentes indígenas se pronunciaron solicitando a los órganos de conducción del sistema educativo, “la derogación del decreto de 1917 que estableció la efeméride del “Día de la Raza”; declarar la Semana del 12 de Octubre como espacio de reflexión por el genocidio de los pueblos indígenas; declarar luto y feriado nacional el 12 de octubre en memoria del genocidio de los pueblos indígenas.”⁴⁵

El mismo año, en un taller de reflexión organizado para esa fecha en una escuela de modalidad intercultural bilingüe, los maestros indígenas transformaban una prescripción del calendario oficial en oportunidad de interpelarnos y hacer pública su memoria, su resistencia, su lucha; una lucha que reafirma su adscripción identitaria. Además, lo hacían en el espacio que históricamente les negó esa adscripción, los inventó y los hizo desaparecer. Pero como nos recuerda un anciano del pueblo quom, “*nosotros siempre vamos a estar allí*”. Allí estaban, subvirtiendo aquellas matrices de aprendizaje, reconociéndose en una definición contrapuesta de conquista y descubrimiento, y con un discurso de fuerte tono político.

“¿Qué se entiende por descubierto? Lo que descubrieron los españoles fueron nuestras riquezas...

¿Qué significa, que se entiende por conquistado? Dominado, sojuzgado, encomendado, esclavizado, maltratado, torturado, exterminado, discriminado.

...Fatídico día. Para nosotros los pueblos indígenas de todo el continente americano, a partir de ese suceso de la historia cambió totalmente el rumbo de nuestras vidas...”⁴⁶

Reflexiones

Los nuevos escenarios respecto del lugar relevante que ocupa la diversidad cultural y del crecimiento de la visibilidad de los pueblos indígenas en Argentina, están incidiendo en las matrices de aprendizaje desarrolladas brevemente al comienzo. Más allá de la perduración de estructuras rígidas, y de retóricas que incorporan esos nuevos datos en un lecho de sedimentos fundacionales (lo que por otra parte no podría ser de otro modo), consideramos que se asiste a cierto grado de desestabilización de los sentidos preponderantes de aquellas matrices. También a la posibilidad de retomar y desarrollar en otras condiciones políticas, científicas, culturales, y del sistema edu-

⁴⁵ Acta de los debates sobre la Ley de Educación. Reunión de Maestros Interculturales Bilingües y Auxiliares Docentes Aborígenes de la provincia del Chaco, en la localidad de P. R. Sáenz Peña, julio de 2006. Chaco, Argentina.

⁴⁶ Registro del Taller de reflexión del 12 de octubre de 2006 en la Unidad Educativa Privada N° 72 ‘Cacique Pelayo’, de la localidad de Fontana, provincia del Chaco, Argentina.

cativo, significados que no predominaron pero que insinuaban otras posturas como los que aludían a la resistencia indígena, el sufrimiento, la dignidad con que asumían la lucha y la muerte, el desarrollo cultural previo a la irrupción euro-occidental y los intereses económicos que se pusieron en juego durante la conquista.

Podría decirse que hay indicios de “descolonización” del currículo en espacios que, de todos modos, asumimos como reducidos. Esto es, hay posturas que pretenden interrumpir, subvertir, los significados heredados y consolidados; algunos reflejan las posiciones de los grupos su-

bordinados como una posible expresión de empoderamiento en ámbitos que tradicionalmente manipularon las identidades y los sentidos de lo social, especialmente en los temas que nos ocupan.

Las condiciones políticas locales, nacionales y de países latinoamericanos (vgr. Bolivia y Venezuela) favorecen la gestación de estas retóricas *dentro* de la escuela. Los conflictos interétnicos quedan expuestos en esta disputa por significados diferentes, contrapuestos, reveladores de la dimensión originaria de poder que atraviesa y configura ese tipo de relaciones sociales 

