

# DICTADURA Y EDUCACIÓN

-TOMO 3-

Los textos escolares en la historia  
argentina reciente



CAROLINA KAUFMANN (DIR.)

PRÓLOGO DE CLAUDIO SUASNÁBAR

# Colección Studio, n. 10

---

## Serie Educación, n. 10

### Edita

FahrenHouse  
Valle Inclán, 31  
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)  
www.fahrenhouse.com

### © De la presente edición:

FahrenHouse  
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

**I.S.B.N. (del presente volumen):** 978-84-948270-1-3

**I.S.B.N. (de la obra completa):** 978-84-944804-8-5

### Título de la obra

Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente

### Directora de la obra

Carolina Kaufmann

### Autores de la obra

Carolina Kaufmann, Fabiana Alonso, Teresa L. Artieda, Gabriela Ossenbach Sauter, Gonzalo De Amézola, Graciela M. Carbone, Julia Coria, Delfina Doval, Raúl Alberto Frutos, Paula Guitelman, Rubén Naranjo, Pablo Pineau, Viviana Postay

### Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta

### Cómo referenciar esta obra

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Salamanca: FahrenHouse.

### Materia IBIC

JN - Educación Pedagógica  
JNB - Historia de la Educación

Fecha de publicación: 26-07-2018

La presente edición es una versión revisada y ampliada de la publicada en papel en 2006 por © Miño y Dávila (Argentina) (ISBN 9788496571105), dentro de la Colección de Historia Latinomericana.

### Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

# TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo a la edición de 2018 <i>Claudio Suasnábar</i>	5
Prólogo <i>Gabriela Ossenbach Sauter</i>	11
Capítulo 1 Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura <i>Pablo Pineau</i>	17
Capítulo 2 Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios <i>Graciela M. Carbone</i>	33
Capítulo 3 Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000) <i>Teresa Laura Artieda</i>	83

Capítulo 4		
Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales		
<i>Carolina Kaufmann</i>		121
Capítulo 5		
La enseñanza encubierta de la religión: la «Formación Moral y Cívica»		
<i>Carolina Kaufmann, Delfina Doval</i>		169
Capítulo 6		
Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la «transformación educativa»		
<i>Gonzalo de Amézola</i>		187
Capítulo 7		
La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica		
<i>Fabiana Alonso</i>		227
Capítulo 8		
Concepciones acerca de lo social en los textos escolares de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI		
<i>Julia Coria</i>		247
Capítulo 9		
Algunos usos de los textos de ciencias sociales en las escuelas secundarias cordobesas durante el último período dictatorial		
<i>Viviana Postay</i>		279
Capítulo 10		
Educar y entretener. La Revista «Billiken» en años de Dictadura		
<i>Paula Guitelman</i>		299
Capítulo 11		
El genocidio blanco. Historia de la «Editorial Biblioteca» de la Biblioteca Popular C. C. Vigil, Rosario		
<i>Rubén Naranjo, Raúl Frutos</i>		329
Sobre los autores		367

## CAPÍTULO 3

# LECTURAS ESCOLARES SOBRE LOS INDÍGENAS EN DICTADURA Y EN DEMOCRACIA (1976-2000)

*Teresa Laura Artieda*

### 1. Introducción

Este capítulo<sup>1</sup> se ocupa del análisis de los libros de lectura<sup>2</sup> de educación básica en Argentina editados en dos etapas históricas, la última dictadura

---

<sup>1</sup> Tiene como marco una investigación acerca de las transformaciones de los discursos escolares sobre los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: «Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco». PI 51/05-SGCyT. Se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, y está asociada al Centro de Investigaciones MANES (manuales escolares) con sede en la UNED de Madrid.

<sup>2</sup> Se seleccionaron libros de lectura para la enseñanza en la escuela primaria, editados, reeditados o reimpresos entre 1976 y el 2000 por diferentes editoriales (Kapelusz, Aique, Santillana, Magisterio del Río de la Plata, Estrada, A-Z), que contienen lecturas sobre los indígenas en las distintas etapas de la historia de relaciones interétnicas (descubrimiento, conquista, evangelización, tiempo presente, otros). Si bien libro y texto no tienen el mismo significado y libro de lectura es un género específico dentro de los textos escolares, por razones de estilo en el trabajo se emplean indistintamente las denominaciones libro de lectura, texto escolar, y similares. Para precisiones sobre el tema ver Artieda (2003). Para los conceptos de texto y libro, ver Chartier (1996).

militar de 1976 a 1983<sup>3</sup> y el régimen democrático que se inicia el 10 de diciembre de 1983. Nos interesa identificar y caracterizar las versiones discursivas<sup>4</sup> sobre los pueblos indígenas en los libros de ambos períodos. Profundizamos en el primero de ellos y exponemos el segundo de manera sintética, con el fin de comprender continuidades y posibles quiebres en relación con dos escenarios disímiles en todos los órdenes (políticos, culturales, educativos) de la historia nacional, así como por referencia a dos fases también diferentes en lo que atañe a la valorización de la homogeneidad y la diversidad sociocultural en el contexto nacional e internacional.

Partimos de comprender el discurso como espacio de lucha por la fijación de sentidos sobre lo social. Y para el caso que nos ocupa, las relaciones interétnicas<sup>5</sup> y la alteridad<sup>6</sup>, lo concebimos como uno de los espacios donde el conflicto interétnico se desarrolla y se hará más o menos explícito según sean las condiciones del terreno político en el que esas relaciones se inscriben.

Entendemos que la producción de los discursos escolares sobre los indígenas en Argentina (y los libros de lectura como discurso concreto), se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. «Su *emergencia y consolidación inicial* (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur» (Artieda, 2007, pp. 15-26). Asimismo en las décadas finales de siglo XX las versiones discursivas que se construyen parecen vincularse con procesos diferentes (Artieda, 2006, pp. 59-74). Esto

---

<sup>3</sup> El relevamiento y catalogación de los libros de lectura correspondientes al período de la dictadura militar estuvo a cargo de los profesores Alcides Musín e Ileana Ramírez, y del estudiante Sr. Carlos Silva, a quienes agradecemos especialmente la tarea realizada.

<sup>4</sup> Formas diversas de enunciación de un asunto determinado, tomado de Duschatzky & Skliar (2001).

<sup>5</sup> Remitimos al concepto de relaciones interétnicas de Bechis quien pone en evidencia la cuestión del poder como intrínseca a estas relaciones: «(las relaciones interétnicas constituyen una) ...interacción entre culturas distintas dentro de un sistema social dado. Sus actores culturales son categorías étnicas (colectividad) o «grupos étnicos» organizados, por lo regular, en una estructura superordinada. En la manipulación política de los símbolos, los «étnicos» son los integrantes de los grupos subordinados mientras que las expresiones «grupo nacional» o «cultura nacional» refieren a la cultura dominante» (Bechis, 1992, pp. 82-108, 99).

<sup>6</sup> La alteridad es entendida como «la identidad del otro», de las *otras* realidades concebidas como diferentes. Ruano (1988, p. 16). Refiere a los modos de un grupo social (un «nosotros») de relacionarse, de visualizar y de calificar o descalificar a otro grupo social (los «otros») (Garreta & Bellelli, 2001, p. 11).

es, no sólo la particular circunstancia histórica argentina de advenimiento de un régimen democrático de gobierno luego del autoritarismo de facto sino factores que exceden el ámbito del país. Hacemos referencia al debilitamiento de los Estados nacionales, la emergencia de movimientos indígenas de reivindicación de su adscripción étnica (Juliano, 1992 entre otros), el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la admisión del multiculturalismo y las propuestas de interculturalidad (Bayardo & Lacarrieu, 1998) y una nueva fase de reconocimiento constitucional de la Argentina como un Estado multiétnico y pluricultural (Slavsky, 1992b).

Nos orienta otro propósito, además de los citados al comienzo. La memoria histórica argentina vinculó su devenir a la población venida de Europa sustentando la construcción simbólica de un país blanco, de origen europeo y sin indígenas (Quijada, Bernard & Schneider, 2000; Tamagno, 2001). A la supuesta aunque no real desaparición física de estas poblaciones (ibídem, Martínez Sarasola, 2000, entre otros), le incorporó la desaparición simbólica<sup>7</sup>. Este proceso ideológico es complejo, tiene más de cien años de desarrollo y ha tenido un éxito incontrastable. Si bien hoy se está revisando y cuestionando, es una construcción que mantiene vigencia. Estudiar en esa perspectiva los discursos escolares (en una de sus formas concretas y más extendidas) contribuye a comprender, develar y desmontar la intervención de la escuela en tal proceso de invisibilización de importantes grupos de ciudadanos de este territorio.

## **2. Políticas estatales con los pueblos indígenas**

La historia de las relaciones entre Estado nacional y pueblos indígenas ha sido profusamente tratada por diversos autores, quienes muestran el complejo y conflictivo proceso que se desenvuelve desde la conformación del Estado nacional en las últimas décadas del siglo XIX hasta la actualidad (Martínez Sarasola, 2000; Slavsky, 1992b; Bechis, 1992), así como los procesos económicos propios del capitalismo en expansión en los que se

---

<sup>7</sup> «La memoria histórica argentina ha vinculado su devenir a la población de origen europeo («criollos» de estirpe hispana primero, «inmigrantes» europeos después), en tanto que la circunstancia indígena se ha reducido exclusivamente a la imagen de un «enemigo» secular conformado por grupos «primitivos» y «salvajes», cuya desaparición paulatina se habría producido al ritmo del avance bélico de las tropas de la «civilización» sobre las hordas de la «barbarie». De tal forma, siglos de interacciones y complejos fenómenos de aculturación e influencias recíprocas han quedado barridos de la memoria colectiva y de la construcción identitaria nacional» (Quijada, Bernard & Schneider, 2000, p. 58).

vieron involucrados dichos pueblos (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldo, 1985; Trincheró, 2000).

En relación con las políticas estatales y tomando en consideración sintéticamente los dos últimos períodos militares y el régimen democrático posterior a 1983, se coincide en que durante el gobierno militar de 1966-1973 (J. C. Onganía, Levingston y A. Lanusse), se pusieron en marcha «Programas Integrados de Desarrollo Comunitario Aborigen». Según Lenton (2000) «...estos planes unían un perfil tecnocrático con los intereses puestos en juego por cuestiones de «seguridad interior» en las fronteras, en una sociedad que cada vez más se volcaba hacia la violencia institucional. Las comunidades indígenas, ubicadas mayoritariamente en áreas de frontera, fueron objeto así de una enorme manipulación política». Autores como Slavsky (1992b), señalan que durante el período que nos ocupa de represión de toda organización que invocara derechos sustantivos de la ciudadanía y el pueblo (O'Donnell, 1997), se cerró toda posibilidad de movilización de las organizaciones indígenas. Al mismo tiempo, se pusieron en práctica medidas equivalentes a las del gobierno militar antes citado (1966-1973). La ubicación de las poblaciones indígenas en zonas de frontera convocó importantes inversiones en proyectos que permitieran mantener la presencia y el control militar, aunque no tuvieran en cuenta las necesidades, demandas y características de dichas comunidades o la presencia de infraestructura adecuada, cuestiones entre otras que condujeron al fracaso de tales proyectos<sup>8</sup>. Carlos Martínez Sarasola (2000) trata este capítulo de la historia bajo el título de «Nueva descomposición de las políticas hacia los indígenas» (ibíd., p. 436)<sup>9</sup>. Se perdieron los avances logrados el trienio anterior (1973-1976) y las comunidades indígenas «más aisladas que nunca, rodeadas en sus exiguos territorios por el continuo despliegue militar, virtualmente maniatadas, se convirtieron en bolsones de supermarginación». (Ibid, p. 437) Los últimos gobiernos militares de las provincias de Catamarca y Jujuy manifestaron «que allí no había indios, que todos eran «argentinos» o «cristianos civilizados». Y un general destinado como embajador a México llegaría a decir que no había indios en toda la Argentina». (Tesler, en Quijada, 2000, p. 91)

---

<sup>8</sup> Relatos que dan cuenta de la preocupación e intervención de gobiernos militares de provincias como el Chaco en zonas limítrofes, pueden ser consultados en Doyle (1997).

<sup>9</sup> Este autor presenta testimonios sobre la intervención militar en comunidades indígenas de la provincia de Misiones, similares al citado *ut supra* (Martínez Sarasola, 2000, pp. 436-437).

Cuando desde (las instituciones del Estado burocrático-autoritario) ... se habla de la nación, el referente mentado se ha encogido, por la propia lógica del discurso, a un «nosotros» menos comprensivo que el habitual, al que sólo se podría pertenecer a través de coincidir en el proyecto socialmente armonioso y tecnocrático de la futura nación... (O'Donell, 1997, p. 77) <sup>10</sup>

El centenario proceso de construcción simbólica de homogeneización<sup>11</sup> reducía aún más sus contornos en la nación restrictiva proyectada por el estado-burocrático autoritario. La negación de los indígenas, la intolerancia, la discriminación y los prejuicios eran una consecuencia inexorable. A la vez, en el campo educativo los discursos esencialistas sobre la categoría casi metafísica de *ser nacional*<sup>12</sup> (Kaufmann & Doval, 1997, 1999) también excluían de esa identidad toda posibilidad de expresión de las diversidades socioculturales.

Sin embargo, las últimas décadas del siglo XX presentan un movimiento opuesto «elevando al rango de valor universal el respeto a las diferencias culturales y el reconocimiento de las minorías étnicas dentro de los espacios estatales» (Quijada, 2000, p. 7). La homogeneización en el sentido que la estamos empleando adquiere una carga negativa, lo que impacta en sistemas escolares como el argentino. La apertura para la cultura y la educación y para el desenvolvimiento de las relaciones interétnicas ante la recuperación de la democracia en Argentina, se produce en sincronía con estos nuevos datos del escenario latinoamericano e internacional.

A partir de mediados de los 80 normas de orden nacional y provincial reconocerán el derecho de los pueblos indígenas a la tierra, a la conservación

---

<sup>10</sup> En las referencias al estado burocrático-autoritario seguimos el desarrollo teórico de este autor.

<sup>11</sup> Tomamos como referencia la conceptualización de Mónica Quijada quien dice: «entiendo por «construcción de la homogeneidad» la tendencia histórica o procesual a eliminar o ignorar las diferencias culturales, étnicas, fenotípicas, etc. de un grupo humano, de forma tal que el mismo sea percibido y se auto perciba como partícipe de una unidad etno-cultural y referencia. ...el resultado de la homogeneización no debe tanto entenderse en términos de «realidades», como de construcción ideológica a partir de la apropiación colectiva de percepciones que se resuelven en el nivel del imaginario» (Quijada, Bernannd & Schneider, 2000, p. 8).

<sup>12</sup> Kaufmann & Doval (1999) se refieren a la dificultad de aprehender los sentidos de ser nacional y de su aparición en diferentes momentos de la historia argentina desde fines del siglo XIX. En relación con la dictadura de 1976-1983 y como evidencia de su cualidad casi metafísica citan, de un curso de perfeccionamiento docente sobre Formación Moral y Cívica: «La expresión «ser nacional» designa una realidad inmutable en su esencia, pero dinámica en una manifestación actual... el ser nacional es nada más y nada menos, que «lo que» los argentinos somos como nación». (Kaufmann & Doval, 1997, p. 54).

y recreación de su cultura y a una educación intercultural y bilingüe<sup>13</sup>. Esos y otros derechos adquieren rango constitucional con la Constitución Nacional sancionada en 1994<sup>14</sup>.

El cambio en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas ante el reconocimiento de Argentina como Estado multiétnico y pluricultural, los discursos sobre multiculturalismo e interculturalidad<sup>15</sup>, configuran condiciones de producción de los discursos escolares sustancialmente disímiles a los del régimen burocrático-autoritario de 1976-1983. Por ejemplo, y en contraste con las verdades esenciales y definitivas de dicho régimen, la interculturalidad sostiene una concepción dinámica de cultura y el rechazo a la posibilidad de verdades definitivas<sup>16</sup>. Con todo, asistiremos a quiebres en dichos discursos pero también a continuidades que se explican

---

<sup>13</sup> Ley 23.302/85 de «Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes» y leyes provinciales de Formosa (1984), Salta (1986), Chaco y Misiones (1987), Río Negro (1988), Chubut (1991). Todas ellas se enmarcan dentro de lo que hemos llamado indigenismo de participación» (Slavsky, 1992b, pp. 67-79, 76-77).

<sup>14</sup> Véase el Art. 17 de la mencionada Constitución de la Nación Argentina.

<sup>15</sup> Multiculturalismo hace referencia al reconocimiento de la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Pluriculturalismo es una forma de intervención en sociedades multiculturales que pone énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura en lugar de la relación entre culturas (Flecha, 1994, pp. 69-70). Dolores Juliano lo denomina multiculturalismo de yuxtaposición porque conduce a la construcción de grupos étnicos «separados por barreras interétnicas», a una sociedad escindida. El interculturalismo es también una forma de intervención en sociedades multiculturales pero plantea la relación entre culturas por lo que es superadora del pluriculturalismo. Se funda en la concepción de que «...las distintas culturas ...tienen elementos que aportar, que nos podemos enriquecer mutuamente en términos de conocer y tratar a los distintos miembros y que una sociedad es tanto más rica, más viva, más pujante en cuanto sea capaz de abrigar en su seno mayor número de propuestas alternativas que se enriquezcan mutuamente. No manejarnos en términos de respeto por lo que ellos son, sino propiciar una actividad que sea capaz de aprender de ellos, intercambiar experiencias y enriquecernos mutuamente. ...implica un cambio de nuestra relación con los otros que no vea «al otro», como «aparte»...», otros que están allí pero excluidos de todo diálogo (Juliano, 1998, pp. 27-37, 36). Coincidiendo con Catherine Walsh, agreguemos que fundamentalmente la interculturalidad nos sitúa frente a una cuestión política, una cuestión a la que la problemática del poder le es consustancial (Walsh, 2005).

<sup>16</sup> «La opción intercultural implica una modificación de nuestras concepciones dogmáticas, donde aceptemos que no nos movemos con verdades definitivas. Debemos aprender que nuestras soluciones pueden ser modificadas, porque nosotros estamos en movimiento, creciendo y aprendiendo y ellos (los portadores de especificidades culturales diferentes) también están en proceso de cambio y en reconstrucciones dinámicas de sus patrones culturales. Esto da la oportunidad de enriquecimiento mutuo. Es necesario entonces, pasar del reino de las seguridades al reino de la ambigüedad lo cual es muy difícil» (Juliano, 1998, pp. 36-37).

en una historia de relaciones interétnicas más extendida que la de los treinta últimos años de nuestro país<sup>17</sup>.

### **3. Las versiones discursivas durante la dictadura militar**

Las investigaciones sobre el período, además de los documentos emanados durante ese tiempo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación<sup>18</sup>, evidencian que la literatura en general y en particular los textos escolares, ocuparon un papel relevante en el «plan de sustitución cultural» (Invernizzi & Gociol, 2002) y en la «guerra librada contra el enemigo» (Ministerio de Cultura y Educación, 1977) en el campo cultural y en el sistema educativo (Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1983; Kaufmann & Doval, 1997; Pineau, 2004; Invernizzi & Gociol, 2002; Romero, 2005). En tal sentido no sólo se trató de eliminar aquello que se consideraba peligroso, sino de difundir «la propia doctrina» (ídem, p. 110). Para ingresar a la escuela los textos escolares debían demostrar su inocencia (Pineau, 2004), pero al mismo tiempo una activa adhesión de modo de colaborar en la producción de una doctrina sustitutiva de las ideas que querían eliminar. Nos parece esto último importante para no adjudicar al régimen sólo un carácter represivo, sino una intención proactiva de transformación ideológica (en el tema que nos ocupa, especialmente recuperando tradiciones de regímenes autoritarios y nacionalistas anteriores). Los libros de lectura que conforman el corpus en análisis no son sólo reediciones de décadas anteriores sino también nuevas ediciones conformadas al calor y al amparo de los «nuevos tiempos». Entonces, autores reeditados pero también escritores contemporáneos colaborando activamente en el «proceso de reorganización nacional».

---

<sup>17</sup> Para interpretar la coexistencia de rupturas tanto como de continuidades en este plano de los discursos, es sugerente vincularla con el planteo de determinados autores sobre la imposibilidad de entender los procesos de contacto interétnico en un registro histórico lineal hacia formas «más evolucionadas de aceptación» (Portilla, Gutierrez Estévez, Gossen & Klor de Alva, 1992-1993). Sobre los significados no unívocos, y travestidos, de la diversidad en los discursos escolares de las dos últimas décadas del siglo XX puede consultarse Duschatzky & Skliar, (2001, pp. 185-212). Nuestros trabajos, algunos de los cuales figuran en bibliografía, dan cuenta de un planteo equivalente respecto de los discursos sobre los indígenas en el mismo período.

<sup>18</sup> Ver, entre otros, los siguientes documentos: «Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza» (1977) y «Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo» (1977), del Ministerio de Educación de la Nación; «Marxismo y subversión: ámbito educativo» (s/f) del Comando Mayor General del Ejército; y «El terrorismo en la Argentina» (1980) editado por el Poder Ejecutivo Nacional.

### 3.1. La metáfora de lo arcaico

Los elementos de la cultura que no tienen vigencia en el presente son, siguiendo a Raymond Williams (1997), *arcaicos*. Su significado se opone al de elementos *residuales* que si bien pertenecen a períodos anteriores, tienen vigencia en la actualidad. Lo arcaico es lo que ya no existe, lo que estuvo alguna vez pero desapareció y en todo caso puede ser convocado para ser estudiado y exhibido<sup>19</sup>. En los textos escolares es posible encontrar numerosas evidencias de una operación simbólica que anula la existencia física de los pueblos indígenas como contemporánea a esos textos, y en todo caso los presenta como «ruinas» del pasado o como «curiosidades» que antropólogos o alumnos y maestros encuentran e investigan. Este tipo de contenidos constituye una de las más claras operaciones discursivas con la que se contribuyó a la construcción simbólica de un país blanco, europeo y sin indígenas a la que hicimos referencia anteriormente. El grupo de libros de lectura que analizamos en este apartado corresponde a lo que dimos en llamar la metáfora<sup>20</sup> de lo arcaico. Dicha metáfora es estructurante, a la vez, de un conjunto de significados sobre los indígenas que se explicarán en detalle.

---

<sup>19</sup> Refiriéndose a la dinámica de los procesos culturales, el autor citado identifica tres categorías de elementos que se relacionan con la cultura dominante de diferentes maneras, lo arcaico, lo residual y lo emergente. Denomina «... «arcaico» a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente para ser conscientemente «revivido» de un modo deliberadamente especializado.» Puntualiza que, a diferencia de lo «residual», lo arcaico no es un «efectivo elemento del presente», un elemento del pasado que «todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural» (Williams, 1997, p. 144).

<sup>20</sup> El concepto de metáfora fue tomado de Jociles Rubio (2003), dada la potencialidad analítica que consideramos ofrece para este tipo de estudio. Siguiendo a esta autora, la metáfora es uno de los elementos que ponen en evidencia las estructuras de verosimilitud que simulan la verdad del discurso, «que lo hacen aparecer como verdadero». Las metáforas permiten hacer visibles modelos conceptuales de la realidad, esto es, «...formas que contribuyen a constituir ese mundo o esa realidad; primero, porque la clasifican y la organizan a nivel cognitivo y, segundo, porque son también modelos de percepción, de valoración y de acción, mediando así en los comportamientos, en las prácticas de los agentes sociales». Las *metáforas estructurales* generalmente están implícitas, consisten en «una estructura permanente e indispensable de la comprensión humana, cuya función primaria es la comprensión de una cosa en términos de otra, y mediante la cual captamos figurada e imaginativamente el mundo». Estructuran la realidad, «... de modo que se piensa en ella, se describe y se ejecuta en términos metafóricos» (Jociles Rubio, 2005, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169021460009>).

Se debe aclarar que la versión arcaizante no es una invención de la dictadura militar de 1976 ni finaliza con ella. Es necesario comprenderla en una línea de continuidad que se inaugura cuando menos con los libros de lectura editados a partir de la conformación del sistema de educación pública nacional a fines del siglo XIX (Artieda, 2002 y 2003), y que se mantiene, aunque no de modo monolítico, con las ediciones del período democrático de fines del siglo XX.

### 3.1.1. *La conquista española, «lugar fundacional» para la «incesante búsqueda del ser nacional»*<sup>21</sup>

Los libros de lectura que analizamos en los términos del subtítulo fueron editados entre 1976 y 1980. Es el momento inicial de implantación del autoritarismo caracterizado por el predominio de «orientaciones reactivas frente a las situaciones preexistentes, por lo que la «depuración» y la «caza de brujas'» (Sidicaro, 1989, p. 7) son estrategias por excelencia para la consecución de los objetivos propuestos. Algunos de esos libros son reediciones de 1936 (Iacobucci & Iacobucci, 1978), 1940 (Figún & Moraglio), 1942 (Sedano Acosta, 1978; Forgione, 1978), 1967 (Alcántara & Lomazzi, 1983; Schiaffino & Schiaffino, 1976), 1969 (Mosquera, 1978). La reedición de libros de lectura era práctica habitual de décadas anteriores y se remonta a 1942, según estudios previos<sup>22</sup>. Otros libros que incluimos en este apartado, de acuerdo con la información disponible corresponden a ediciones durante el régimen autoritario (ver listado completo en Libros de lectura).

Adentrarse en las lecturas sobre los indígenas correspondientes a las reediciones quizás sea algo equivalente a experimentar un viaje por el túnel

---

<sup>21</sup> «Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor medida les fueron inculcando. En esta alternativa, **la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final. Siempre será necesario fortalecer o defender sus esencias**, frente a las apetencias de dominio del exterior y que, en ocasiones, logran infiltrarse y formar bastiones para actuar desde adentro» Ministerio de Cultura y Educación (1977, p. 59). Lo destacado es nuestro.

<sup>22</sup> Respecto de la práctica frecuente de reediciones de libros de lectura entre 1942-1967 y la continuidad que ello supone respecto de contenidos y de un conjunto de rasgos (entre ellos el tono prescriptivo y moralizante, la ausencia de conflicto, y un discurso tendiente hacia la conformación de una identidad «nacional» determinada), que caracterizan en términos generales a los libros que incluimos en este apartado, ver Linares (2005). Un caso particular es el de *Girasoles* cuya primera edición data de 1940 y la última de 1986, a cargo siempre de Editorial Estrada (Cappeletti & Narodowski, 1999).

del tiempo. Nos conducen a la búsqueda de los valores del *ser nacional*, perdidos (dirá este régimen) en la turbulencia social de los 60 y los 70. Como en el nacionalismo católico de los años 30, en estas lecturas del 76 en adelante los valores se corresponderán con las tradiciones católicas e hispanistas<sup>23</sup>.

En su mayoría son antologías de autores americanos, argentinos y españoles. Nos sumergiremos entonces en escritos de 1912, 1922, 1925, 1930, 1936 o de la segunda mitad del siglo XIX. Podrá sorprendernos un discurso de Agustín P. Justo de 1936 en ocasión de la «Conferencia Interamericana de la Paz» en presencia del presidente norteamericano F. D. Roosevelt (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, p. 176)<sup>24</sup>, una poesía de Bartolomé Mitre elogiando a Cristóbal Colón (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, p. 67), fragmentos de obras de Ricardo Rojas, Ricardo Güiraldes, José Hernández (presencias a las que nos referiremos posteriormente) y lecturas sobre España de Manuel Gálvez (1882-1962), exponente del nacionalismo católico (Schiafino & Schiafino, 1976, pp. 49-50), entre otras<sup>25</sup>.

A esas lecturas les cabe cómodamente la caracterización general de la narrativa autoritaria del período que refiere Beatriz Sarlo en cuanto a «... cerrar el flujo de los significados y, en consecuencia, indicar líneas obligadas de construcción de sentido, proporcionando un modelo comunicacional pobre y unidireccional, en el cual un elenco muy reducido de figuras agotaban las representaciones de lo social y lo individual, de lo público y lo privado, del presente y de la historia...» (Sarlo, 1987, en Kaufmann & Doval, 1997, p. 109). Con esta caracterización nos referimos no sólo a las reediciones enumeradas antes, sino también a los libros de lectura que presentan primeras ediciones en esos años liminares de la dictadura militar.

---

<sup>23</sup> «...en la década de 1930, la cuestión de cómo moldear un «carácter nacional» a partir de una población heterogénea (visto a menudo como la representación de un casi metafísico «ser nacional») continuó preocupando a la clase política en los sucesivos regímenes nacionalistas y autoritarios. Los que mantenían enfoques nacionalistas, fascistas y ultracatólicos favorecían un retorno a los valores hispánicos, como la familia, la autoridad privada y pública y la patria, y se mostraban contrarios a permitir cualquier tipo de diversidad cultural y tradiciones étnicas» (Schneider, 2000, pp. 140-178, 146). Ver referencias también en Kaufmann & Doval (1997) para el período de la dictadura de 1976-1983.

<sup>24</sup> Como nota al pie, se explica: «Agustín P. Justo (1875-1943). General argentino e ingeniero civil. Fue presidente de la Nación en el período 1932-1938» Sin otros agregados.

<sup>25</sup> Manuel Gálvez, de ideología nacionalista, clerical y explícitamente anti-izquierdista en la década del «30 escribe obras en las que publicita sus ideas de reforma moral, jerarquía, orden, disciplina y autoridad, influidas por el falangismo español. Referencias sobre M. Gálvez, entre otros, en Lafforgue & Rivera (1981).

¿Cuál es ese elenco de figuras para los relatos sobre los indígenas? Colón, conquistadores y misioneros en destacado lugar. No es en sí misma una novedad instaurada por la dictadura. Sin embargo, remontándonos al contexto en el que esos libros se reeditan, se autorizan y son leídos, su contenido nos sugiere una analogía: «los conquistadores españoles del siglo XVI» podrían ser equivalentes a «una rama del árbol genealógico» de los militares argentinos de los 70. Y la alianza entre aquellos y la Iglesia durante la conquista podría evocarnos la que ocurría en simultáneo a la lectura de esos textos, entre la Iglesia Católica y las Fuerzas Armadas (Mignone, s/f)<sup>26</sup>.

EL DESEMBARCO

Comienza el desembarco

¡Fiesta de voces nuevas!

Arrobas de oro y plata

Cargarán cuando vuelvan.

Bajan con mucha unción

-que a Dios y al rey no ofendan

**las pompas del poder,**

**las pompas de la Iglesia:**

**crucifijos y espadas,**

**cálices y rodela.**

.....

Ya están en piel y huesos;

Vinieron por riquezas

Y eran la flor de España:

**Ejército y nobleza**<sup>27</sup>.

Se diría que junto con la veneración a los próceres (Scmidt & Milman, 2003, pp. 49-93), el tiempo de la conquista fue uno de los «lugares fundacionales» a los que la dictadura recurrió para la búsqueda de los valores constitutivos del *ser nacional*, «familia, religión, nacionalidad, tradición, etc.» (Ministerio de Cultura y Educación; 1977, p. 49). La idea de «lugar fundacional» remite a la construcción de «un discurso majestuoso y marcial», atronador en medio del silencio a que se obliga a las voces opuestas o apenas diferentes (O'Donnell, 1997, p. 90), al servicio de un proyecto de una «nación cohesionada» en torno a esos valores míticos «supuestamente nacionales» (Kaufmman &

---

<sup>26</sup> La Iglesia católica sostuvo «un control cuasi monopólico en el campo de la producción y preservación de normas y valores, así como en el de la socialización de las nuevas generaciones» (Krotsch, 1988, en Kaufmann & Doval, 1997, p. 55).

<sup>27</sup> Versión abreviada del Romancero del Río de la Plata de Luis Cané (Lacau, 1979, pp. 25-26. La negrita es nuestra).

Doval, 1997:54). La conquista y la evangelización son expresadas en las lecturas en clave de «origen», de «fundación».

América grandiosa, soberbio continente,  
del ósculo que un día selló tu casta frente  
brotó tu oculta fuerza, tu noble redención.  
Hoy tienes en tus manos del Mundo la palanca;  
sé grande... mas no olvides que tu grandeza arranca  
de España, de tu madre, del beso de Colón<sup>28</sup>.

La España «del Jesús de la agonía», la España «de... sacristía, devota de Frascuelo y de María...», como dicen los versos de Antonio Machado, es el otro personaje poderoso.

Santa María del Buen Aire.

¡Mi hermano don Diego muerto por esos puercos salvajes en ruin batalla;  
mis amados sobrinos muertos, y muertos asimesmo tantos buenos hidalgos! ¡Y  
en día de Corpus Christi!..... Y ahora, heme aquí doblado por una causa tan  
menguada. ¡por un mal de la carne! ..... **El dolor de Nuestro Señor Jesucristo  
cuando llevaba la cruz...**<sup>29</sup>.

Es este el país (de Europa) donde existen más iglesias, y el país que posee  
la más bella catedral. ... En España la espiritualidad de sus iglesias no queda  
encerrada en ellas mismas, sino que desborda lógicamente sobre la vida, el  
carácter y el ambiente de la ciudad (Manuel Gálvez, en Schiaffino & Schiaffino,  
1976, pp. 49-50).

Hubo una vez un Cristóbal que quiso ser Cristóbal. España lucía la rica  
belleza espiritual que le diera la Edad Media. Y España, la más cristiana de las  
naciones de Occidente, acababa de arrojar de sí a los mahometanos y lograr su  
unidad (Orlando, 1980, p. 107).

En esta analogía entre el pasado de la conquista y la evangelización y ese  
presente autoritario que nos sugieren las lecturas ¿podrían los indígenas ser  
el equivalente de la población sujeta, de la población que se busca aterrorizar,  
vencer y «convertir» desde mediados de los 70?

---

<sup>28</sup> Fragmento de «Saludo a América» de Juan Antonio Cavestany. «Este celebrado poeta español saluda en nombre de España al continente americano. ... (el) contenido (de las estrofas seleccionadas para la lectura) coincide con el pensamiento que Zorrilla de San Martín ofrendó a España en nombre de América» (Sedano Acosta, 1978, p. 306).

<sup>29</sup> Quien habla es don Pedro de Mendoza en ocasión de la primera fundación de Buenos Aires. Fragmento de autoría de «Enrique Larreta (1873-1961). Escritor argentino, entre otros, de un drama en tres actos: Santa María del Buen Aire, estrenado en Madrid en 1935» (Iacobucci, de & Iacobucci, 1978, pp. 73-75, cf. 73,74. Lo destacado es nuestro).

Navegantes y guerreros  
conquistadores ya llegan;  
posan su planta gallarda  
y de la tierra se adueñan.  
**Los nativos azorados  
temen, huyen, se dispersan  
y el hombre hispano levanta  
formidable fortaleza**<sup>30</sup>.

El «sometimiento» de vastos territorios es una hazaña épica digna de los héroes cantados por el Romancero (Sedano Acosta, 1978), el derecho a disponer sin límites de los territorios es un acto natural, el buen trato con los vencidos una condescendencia del poder.

...Y los hombres que llegaron  
Trayendo acero en su diestra  
Dijeron a los nativos:  
-No temáis, mal no os espera;  
el trabajo, que es tesoro  
que no conocéis siquiera,  
llenará de espigas de oro  
vuestros campos de leyenda (López Olaciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1979, p. 58).

La voz grave y pausada de Garay siguió dando órdenes: «Aquí el nuevo fuerte. Más allá la plaza mayor. Ese huerto lo quiero para mí: ... limpiado de escombros. Allí voy a instalar mi vendimia»<sup>31</sup>.

Es un poder que se exhibe sin tapujos y se expande dominando el espacio discursivo de los textos, sin enunciados diferentes que se le resistan, que le disputen sentidos. Expansión sin límites equiparables a la que dibujan sobre la conquista:

¿Qué hicieron? Ensacharon la tierra. Descubrieron y sometieron casi la cuarta parte del planeta: un continente íntegro,...En ese continente poblado de razas indígenas y con naciones en diferentes etapas de evolución, sometieron en poco tiempo –menos de cincuenta años– un territorio de más de 80° al norte y sur del Ecuador terrestre (Sedano Acosta, 1978, pp. 30-32).

---

<sup>30</sup> «La gran aldea», poesía de Sara M. de Figún y Elisa Moraglio (López Olaciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1979, p. 58).

<sup>31</sup> La lectura relata la segunda fundación de Buenos Aires, que data del 11 de junio de 1580 (Pescetto & Riba, 1978, p. 63).

Un hilo de continuidad pareciera facilitar la unión entre la conquista del siglo XVI con esos años de la dictadura. El poder sobre el otro se exhibe invencible, natural y legítimo, participando de los discursos con los que el régimen acostumbraba propagandizar el ejercicio del poder contemporáneo sobre otros «otros», los «subversivos»<sup>32</sup>.

Feiersten (1999) plantea la continuidad en otros términos. Sostiene que el genocidio constituyente de los Estados-nación modernos<sup>33</sup> y del Estado argentino se sostuvo en la metáfora biologicista del otro inferior por evolución de «razas». En la Argentina de los 70, argumenta, se produjo un desplazamiento de dicha metáfora y la figura del «otro» pasó a ser la del «subversivo».

El genocidio argentino de los setenta realiza, en uno de sus momentos más logrados, una suerte de síntesis superadora en la consolidación genocida de los Estados modernos (Feierstein, 1999, pp. 39-70, 67)

La discursividad de tipo religioso propia de estas lecturas es compartida por otros contenidos del período como los de Formación Moral y Cívica, a pesar de que la enseñanza religiosa no fue legalmente obligatoria (Kaufmann & Doval, 1999). Se contraponen a versiones que se conformaron en el período fundacional de la escuela pública argentina (1880-1916), en las que el Estado nacional exhibía su dominio sobre los indígenas. Estas lecturas omiten el papel del Estado en la historia de relaciones con los indígenas y se circunscriben a relatos sobre la conquista y la evangelización. En algunos casos, que desarrollaremos en el próximo apartado, se ocupan del presente o del «crisol de razas» pero las acciones estatales de ocupación de territorios y de sometimiento, la incorporación de los indígenas a las explotaciones económicas del norte, entre otras, son materia ausente. La Iglesia católica pareciera desplazar el protagonismo estatal<sup>34</sup>, ofreciendo una lectura única, aprobada y recomendada de la historia (Kaufmann & Doval, 1999). Asimismo se asocia sin ambages con las armas en defensa de la cultura occidental y cristiana. ¿Cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia? Mencionamos antes las vinculaciones de la Iglesia Católica con las fuerzas

---

<sup>32</sup> Acerca de la importancia de la acción propagandística de los regímenes autoritarios de Chile, Uruguay y América Latina ver referencias en Sidicaro (1989, pp. 5-12).

<sup>33</sup> Basa su planteo en Foucault (1992).

<sup>34</sup> El conflicto entre Estado e Iglesia para atribuirse el dominio del «problema indígena» y el ejercicio de las estrategias de «civilización» es un dato de fines del siglo XIX cuando menos (Lenton, 2000).

armadas durante la dictadura (Mignone, s/f). Por su parte O'Donnell sostiene que las versiones más tradicionales y derechistas del pensamiento católico «tienen una larga historia de simbiótica aproximación a las fuerzas armadas» (O'Donnell, 1997, p. 107).

En síntesis, estos contenidos escolares sobre los indígenas fueron uno de los cotos que los sectores tradicionalistas y oscurantistas aprovecharon para exponer sus tesis sobre la «conquista» y propagandizar el valor y poderío de las acciones militares y de su «soporte espiritual», la Iglesia Católica<sup>35</sup>.

Es importante precisar que la relevancia del hispanismo y del relato evangelizador en contenidos de la escuela primaria y en los libros de lectura aparece en períodos previos de la historia argentina, por ejemplo, en la década del 30<sup>36</sup>. ¿Qué es lo singular entonces de estas lecturas de la dictadura? Entendemos que actualizan y refuerzan esa versión con enunciados que «recruden los tonos ideológicos» (Kaufmann & Doval, 1999:124), otorgan a la Iglesia un papel hegemónico en la historia de relaciones con los indígenas, reiteran *ad infinitum* la alianza con las armas en «defensa del modo de vida occidental y cristiano», y desplazan el papel que desempeñara el Estado nacional.

Es asimismo un discurso de combate (el fragmento siguiente es la evidencia más ajustada y corresponde a un texto que registra su primera edición durante la dictadura), así que se acopla a la declaración de guerra contra el enemigo –la subversión en todas sus formas y manifestaciones, la subversión ideológica y educativa que nutre a la subversión política (O'Donnell, 1997, p. 108). El enemigo es interno y podemos echar mano del recurso de los indígenas para difundir mensajes *¿implícitos?*

---

<sup>35</sup> Sobre las articulaciones entre la iglesia católica y los sistemas educativos en regímenes autoritarios Sidicaro sostiene que «En los países de tradición católica, muchos casos muestran que cuando la Iglesia es parte de la convergencia autoritaria, su influencia sobre la dirección de los sistemas educacionales se ve acrecentada. Por regla general, la Iglesia cuenta en las situaciones de autoritarismo con la colaboración de los sectores intelectuales más tradicionales...» (Sidicaro, 1989, pp. 5-12, 8).

<sup>36</sup> Otro momento fue el correspondiente a los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955), en los que determinadas gestiones ministeriales estuvieron ocupadas por representantes del nacionalismo católico. En trabajos anteriores decimos que los textos escolares «peronistas» (1952-1955) así como el Programa de Educación Primaria (1950) conformaban «un programa de estudios etnocentristas que caracterizaban a la conquista de América como conquista espiritual y civilizadora de propagación de la fe católica, exaltaban la herencia hispánica y narraban la «épica» de los descubridores, conquistadores, misioneros y colonizadores» (Artieda, 2003, pp. 113-136).

Y Cristóbal Colón, el gigante de los navegantes, con la cruz en las velas y en el alma, después de un viaje tan fatigoso como el del otro Cristóbal, plantará la cruz en las tierras de América.

¡Que nadie quiera quitarnos el tesoro que nos trajo el Porta-Cristo! ¡Que nadie ose borrar el signo que a la paloma diera alas!

**Para defender a la América cristiana e hispánica, seremos soldados. Pero también queremos ser Cristóbales, para llevar el Niño de Amor a todos los hombres** (Orlando, 1980, pp. 106. El resaltado es nuestro)<sup>37</sup>.

La América cristiana e hispánica debe ser defendida porque está amenazada, la nación argentina está amenazada, el ser nacional corre peligro. ¿Quiénes amenazan? ¿Cuál es el enemigo? Los otros. ¿Quiénes otros? ¿Los indígenas? ¿Los subversivos? ¿Quiénes asumen la defensa? ¿Conquistadores españoles guiados por la cruz, militares argentinos sostenidos por la Iglesia?

### 3.1.2. *Otras huellas en el camino hacia el origen*

Si bien la homogeneización era un proyecto compartido en distintos momentos de la historia argentina por élites gobernantes e intelectuales, las perspectivas respecto de cómo plantear el lugar de los indígenas y del «elemento nativo» no fueron uniformes. «Exclusión por fusión» o por «superación numérica», «civilización» asociada a «exterminio», indios como «ancestros» dada su condición de nativos del territorio argentino, crisol de razas en que se funden y diluyen los distintos grupos étnicos, son las concepciones que se irán desarrollando en el siglo XIX y parte del XX<sup>38</sup>. Identificamos huellas de dichas perspectivas en las reediciones de 1936, 1940, 1942 y 1967 ya citadas.

Los fragmentos de obras de Ricardo Rojas, Ricardo Güiraldes, José Hernández, entre otros, nos remiten al nacionalismo de comienzos del XX que en una actitud xenófoba frente a la inmigración europea, glorificaría al gaucho y a los descendientes de los españoles de la colonia (Schneider, 2000, Quijada, 2000). Los indígenas no aparecen mezclados con la sucesión de personajes de la «literatura gauchesca» (Segundo Sombra, Martín Fierro, el Viejo Vizcacha). Más bien, y además de ser los vencidos en la conquista y los evangelizados por los misioneros, serán de modo ambivalente víctimas y

---

<sup>37</sup> Ver asimismo «La cruz milagrosa de Corrientes» (López Olarciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1984, p. 41).

<sup>38</sup> Los trabajos del libro de Quijada (1998) dan exhaustiva cuenta de estas perspectivas. También remitimos a Lenton (2000).

criminales. En cualquiera de los dos casos, están impedidos de ser parte de la civilización. Y desde luego, son parte de un pasado irre recuperable.

El «yaraví» parece ser la forma viviente de la expresión musical, originaria, genuina, hija de la sangre y del alma indígena, que cantaron ..., los incurables dolores de una raza que al nacer a los esplendores de la vida y de la civilización, fue herida de muerte por la ruda e irreparable conquista, sujeción y servidumbre (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, pp. 139-141, 139).

Sin embargo en el pasado, «nuestro pasado», se comportaban como «puercos salvajes en ruin batalla», y hacían vivir a los conquistadores un «infierno» que les haría «perder la razón» (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, pp. 73-75). De niño, José de San Martín aprendió que el malón «es cuando vienen los indios salvajes y se lo llevan todo», también a la mamá de su amigo por lo cual se imaginaba luchando contra ellos para salvarla (Laclau & Sierra, 1980, pp. 92-94).

Son varios los libros de lectura que tienen la particularidad de recoger esa ambivalencia de criminalización y victimización, de demonización y humanidad. Incorporan versiones de creencias indígenas en clave de «leyendas nuestras» con lo que se hacen cargo de la «invención de una tradición» nacional que los incluye (Nadal & Rincón, 1982, p. 21), lamentan la desaparición de «los restos de la cultura calchaquí»,<sup>39</sup> resaltan la crueldad y la traición de los «salvajes» que atacaron a Solís, narran las míseras y esforzadas condiciones de vida de los soldados en los fortines durante «la guerra al malón» (Nadal & Rincón, 1982, pp. 136-137), y simultáneamente incorporan la relativa modificación de la mirada de los «blancos» que tuvieron contacto con los indígenas<sup>40</sup> como el caso de fragmentos de *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla (Laclau & Sierra, 1980, pp. 134-135). Son «los indios» y «el malón» impersonal o los restos arqueológicos en los primeros ejemplos; es Calfucurá o «gente de Baigorrita» en el último. Nombres,

<sup>39</sup> «Y el ánimo se abate y se entristece al contemplar tanta actividad perdida, tanta grandeza arruinada, tan vasto y poderoso reino pulverizado por el tiempo» (Nadal & Rincón, 1982, p. 96).

<sup>40</sup> «...es sorprendente cómo cambia su imagen (la del indígena) según quien a él se refiere lo haga desde una idea abstracta del «indio» (en cuyo caso es presentado como bárbaro, sangriento y criminal), o a partir de una experiencia directa de contacto personal con ciertos grupos y caciques (la imagen en este caso se complejiza y «humaniza» considerablemente). En el primer caso, es característico el cuadro estereotipado y brutal del mundo indígena que aparece en la famosa obra literaria de José Hernández, *Martín Fierro*. El segundo caso encuentra numerosos ejemplos en los libros de viajes escritos por gente que tuvo contacto directo con los aborígenes, como Lucio V. Mansilla (*Una excursión a los indios ranqueles*) o Francisco P. Moreno (*Viaje a la Patagonia Austral*)» (Quijada, 1998, p. 90).

mención de «gente», sentimientos, capacidades y actitudes equivalentes a las «del blanco» en *Una excursión...* quiebran (aunque débilmente por la escasa frecuencia con que aparecen) el acostumbrado discurso que aleja a «los otros» de un modo tal que genera dudas (nosotros diríamos más bien certezas) sobre su no pertenencia a la especie humana (Todorov, 1991).

Algunos de estos libros presentan también el clásico mito del crisol de razas o *melting pot*<sup>41</sup> a través de lecturas en las que se invoca a la nueva raza americana. Esta surgirá de la fusión de distintos componentes que, según Fernán Silva Valdés, han de «cuajar en una nueva raza civilizada» de la cual podrá ser parte el «oscuro misterio que colora los ojos de (los) indios»<sup>42</sup>. «Exclusión por fusión», tomando la expresión de Mónica Quijada, indios que se diluyen en el tránsito «de la barbarie a la civilización» (Schiaffino & Schiaffino, 1976, p. 208).

### 3.1.3. *Un todo indiferenciado. Animales, indígenas y vegetación*

También articulada con la versión arcaizante es la operación de naturalización que aparece en los estereotipos que confunden a los indígenas con la vegetación y los animales. La naturalización contribuye a borrar la condición de humanidad de la alteridad, y «...apunta a establecer una relación de identidad entre la naturaleza y el indígena, de tal forma que este último es tanto el aspecto humanizado de un entorno silvestre sujeto a la modificación, como el vehículo de expresión de su naturaleza irreductible» (Gorosito Kramer, 1992, p. 148)

No son enunciados atribuibles sólo al período de la dictadura. Un ejemplo típico es una poesía que se reedita con frecuencia, también de Fernán Silva Valdés, según la cual los indígenas tienen conductas de animales: braman como los pumas, usan penacho como el cardenal, mueren como los pájaros.

#### **El indio**

Venía  
no se sabe de dónde.  
Usaba vincha como el benteveo

<sup>41</sup> «Tanto el término español como el inglés refieren a un recipiente empleado para fundir alguna materia a temperatura muy elevada. Es decir, se trata de una metáfora ígnea, de fusión de componentes» (Quijada, 1998, p. 216). Críticas a esta categoría interpretativa, en Quijada (1998) y en Feierstein 1999).

<sup>42</sup> «Canto al hombre de América» de Fernán Silva Valdés. Poesía publicada en un libro editado en 1930 (Schiaffino & Schiaffino, 1976, pp. 64-67).

y penachos como el cardenal.

.....

Estético, instintivo,  
se ponía en el rostro los más vivos colores,  
Y en la cabeza plumas como las aves bellas;

.....

como los troncos de la flor indígena  
era duro por fuera y era duro por dentro,  
su única dulzura temblaba en su lenguaje,  
como en las ramas de la flora india  
tiemblan las pitangas.

...

No sabía reír, no sabía llorar,  
bramaba en las peleas, como los pumas;  
y moría sin ruido,  
con un temblor de plumas,  
como mueren los pájaros (Sedano Acosta, 1978, pp. 34-35)<sup>43</sup>.

### 3.1.4. *Una versión arcaizante distanciada de la discursividad religiosa*

Los libros de lectura *A jugar con las palabras. 4* (Gay, 1980) (Gay, 1980)<sup>44</sup>, *Cuentos del Carancho* (Durán, 1981), y *Dulce de Leche* (Durán & Tornadú, 1978) forman un conjunto discursivo que se mantiene dentro de la versión arcaizante. Sin embargo, se distancian de la discursividad de tipo religioso, el relato recupera el papel del Estado así como de los procesos militares y económicos de ocupación del espacio, la metáfora de lo arcaico adopta otras formas, y el número de lecturas dedicadas al tema es llamativamente superior. Finalmente, no se trata de las citadas reediciones de las décadas de 1930, 1940 y sucesivas, sino ediciones de los 70 y de los 80. Por las innovaciones tanto en la forma textual como en la material parecerían pertenecer a una etapa de transición que dará lugar, iniciada la democracia, a un nuevo período en los libros de lectura<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Entre otros libros de lectura, ver la misma poesía en Gay (1980, p. 47). Consultada también la edición de Saad & Morello (1986).

<sup>44</sup> Es un libro aprobado por organismos provinciales de educación en 1980 y 1981. V.gr.: Dirección de Educación Primaria del Ministerio de la provincia de Buenos Aires (R. Nº 333/80; Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Córdoba, R. Nº 2617/81; Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la provincia de Tucumán, R. Nº 1.427/14; Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (R. Nº 2244/81).

<sup>45</sup> Para una periodización de los libros de lectura en Argentina que refiere los cambios en su producción desde fines del siglo XIX a finales del XX, remitimos a los trabajos de María Cristina

El libro *A jugar con las palabras* tiene veintiuna lecturas dedicadas a distintos momentos de la historia de los pueblos indígenas. La primera de ellas resuena como una puesta en acción escolar de la citada conceptualización de elementos arcaicos de Raymond Williams (1997).

### Los indios

Las coplas que enviara Miguel pusieron en movimiento a los chicos del campamento. Llevaron copias a cada grado, convencieron a los maestros para que se las enseñaran, y levantaron un verdadero alboroto con sus preguntas.

¿Por qué hablaba así el vendedor de cacharros? ¿Vivían indios en su provincia? ¿Qué nombre llevaban? ¿Quién los había civilizado? ¿Quién había fundado las nuevas ciudades?

Y, poco a poco, una gran curiosidad invadió a los movedizos estudiantes, quienes decidieron **sacudir el polvo del olvido** e invitar a sus aulas a ese extraño y misterioso personaje, p. el indio.

Pero... la señorita había dicho que los modos de vida variaban mucho de uno a otro grupo indígena... ¿Cómo conocerlos bien? Llovieron cartas... ¡Cada niño del campamento debía investigar a los indios de su región! (Gay, 1980, p. 35).

Tanto en este libro como en *Cuentos del Carancho* (doce lecturas referidas a los indígenas) es el pasado entendido como lo que ya no forma parte activa del presente lo que estructura la representación de lo indígena, aún cuando se mencione su existencia contemporánea. Ello no sólo porque, según los argumentos, los indígenas son pocos y van desapareciendo sino fundamentalmente porque evocan un estadio remoto y primitivo ya superado por la cultura actual que es otra, distinta, contrapuesta, superior. La perspectiva evolucionista de fines del siglo XIX y comienzos del XX sigue sosteniendo el relato. La desvalorización de formas de vida y de prácticas de salud, las oposiciones dicotómicas entre «blancos» e indígenas, el empleo del absurdo en ciertas descripciones y relatos, son algunos de los recursos que es posible apreciar en las lecturas de *A jugar con las palabras*.

Transcribimos un ejemplo, una «traducción» escolar de la crónica de la expedición de Fernando de Magallanes:

Esa noche Pigafetta, el cronista de la expedición escribiría: «Era tan grande este hombre (el «patagón») que nosotros le llegábamos a la cintura. Era bien plantado, y tenía la cara pintada de rojo, con aros amarillos alrededor de los ojos. Su pelo era corto y teñido de blanco y su vestimenta consistía en pieles de algún animal excelentemente unidas.». Ese extraño gigante se planta ante ellos, sonríe con toda la boca, abre los brazos y salta ante ellos, espolvoreándose

---

Linares sobre el tema (Linares, 2005b; 2002, pp. 177-212).

arena sobre el pelo. Magallanes ordena a uno de sus marinos que imite la pantomima del patagón, frente a él. ¡Milagro! El patagón se acerca con toda masedumbre. Se le muestra en un espejo su propia imagen; y el indio da tal salto que casi cae hacia atrás. Come media canasta de bizcochos como si fuera un alfajor, y bebe, casi sin detenerse, un balde de agua. Y después, ingenuamente, va en busca de más gigantes (Gay, 1980, p. 53).

En el diseño del «nosotros blanco» el otro adopta distintas figuras. Es objeto de museo, buen salvaje, salvaje indomable, amigo y enemigo en la lucha de «fronteras», sujeto evangelizado, menor, trabajador de explotaciones estacionales. Es el otro *objeto* de la historia, con una posición pasiva, desigual, diferente, degradada<sup>46</sup>.

**Los habitantes del Chaco** ... los pocos que quedan habitan la franja oriental del bosque chaqueño. Como sus antepasados, siguen recolectando frutos de algarrobo, chañar, mistol, molle, higos de tuna, cogollos de palmera, etc. También son cazadores.

... Las costumbres de los aborígenes de esta región **han ido cambiando en algunos detalles**, principalmente por la presencia del blanco. Hoy en día suelen trabajar en los obrajes e ingenios de la zona.

... (Los patagones) Tratan bien al que se les acerca, pero no hay que hacerles esperar lo que se les promete... son impacientes como niños Durán, 1981, pp. 10-11, 71).

El primero de los fragmentos alude a los procesos de ocupación del espacio y de proletarización de los indígenas del norte, que tuvieron lugar entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Fueron procesos que los privaron del dominio de ríos y campos de caza y los condujeron a vender su fuerza de trabajo en ingenios, obrajes y cultivos estacionales (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldó, 1985). Dicho fragmento anula el sentido profundo de esa estrategia de quiebre de los modos de vida y de producción de los pueblos que habitaban el Chaco, al caracterizarla como «costumbres que cambian en algunos detalles». En términos de Laclau (1993) es una operación discursiva que obtura la posibilidad de «mostrar el terreno de la violencia originaria», y con ello comprender el carácter «contingente» del lugar subordinado que ocupan los indígenas en la estructura productiva actual de la región norte chaqueña.

---

<sup>46</sup> Un desarrollo exhaustivo de las representaciones contenidas en estos libros, en Artieda (2003).

También estos textos presentan ambivalencias, es decir, lecturas donde se plantea la condición de humanidad de los «otros». De todos modos, ello ocurrirá siempre y cuando sean «como nosotros».

**Una familia diaguita.** Habitaban una casa de piedra... Cuando apenas asomaba el sol, Ñorqui ya estaba de pie con sus dos hijos mayores, Yabutí y Tupá. Nuara, su mujer, avivaba el fuego encendido en un pozo, fuera de la vivienda, y calentaba leche de llama en un cántaro. Los tres varones se le acercaron y, silenciosamente, Nuara vertió la leche en cuencos de barro, entregándoles luego un buen trozo de pan de maíz. ¡Había llegado la hora del trabajo! Ñorqui y sus dos hijos se encaminaron hacia los cerros..., Mientras tanto, Nuara despertaba a sus tres hijos pequeños, servía nuevas raciones de leche y pan y ordenaba el trabajo del día... humedeció el barro arcilloso que Ñorqui había traído de los cerros, se sentó en el suelo con las piernas cruzadas y se puso a amasar y modelar nuevos cuencos. **Porque a los niños diaguitas, como a todos los niños del mundo, se les caían frecuentemente las tazas de las manos** (Gay, 1980, pp. 36-37. Lo resaltado es nuestro).

*Dulce de Leche*<sup>47</sup> se refiere a los indígenas por medio de leyendas mayas, araucanas, mokoy y guaraní, y no escapa a la versión escolar y estereotipada del descubrimiento. Tampoco elude la desvalorización en la versión que presenta en una de las leyendas:

Y así y el sol. ...El cacique Aguará llamó... a doña Curalotodo, la hechicera. –Si curas a mi hija te regalo un cigarro. Si no la sanas ... ¡te daré una paliza! (Durán & Tornadú, 1978, p. 108).

### 3.2. *El presente, una estampa angelical*

Familias nucleares (madre, padre, hijo) mansas, tiernas, dulces, resignadas, calladas. El presente es una estampa detenida en el tiempo,

---

<sup>47</sup> El caso de *Dulce de Leche* es particular, si bien no tenemos elementos para asociar la censura que sufrió en la dictadura con el tipo de lecturas sobre los indígenas. Por otra parte uno de los autores, Carlos J. Durán, es el mismo de *Cuentos del Carancho*. «... «Dulce de leche» escrito por Beatriz Tornadú y Carlos Joaquín Durán para Editorial Estrada, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1973 y publicado por primera vez el año siguiente. Este libro condensa muchas de las nuevas formas del texto que se venían gestando desde fines de la década del 50 como los cambios materiales -tapa blanda, una nueva diagramación, otro uso de la imagen- la desaparición de la importancia puesta en la elocución y la retórica, la inclusión de textos sin moraleja y con final abierto, la pérdida del tono moralizador explícito, y el tratamiento de nuevos temas en las lecturas. ... Pero en 1976, comenzada la Dictadura, la editorial solicitó a los autores que modificaran parte de los textos para su tercera edición por una objeción de las autoridades eclesásticas sanjuaninas» (Pineau, 2004).

eximida de cualquier condicionamiento sociohistórico y económico, folklórica y casi angelical.

La familia. Surgieron de pronto, en la curva de un camino cerril, como estampas del Ángelus jujeño. Adelante, sola, con las quietas pupilas viajando por los lejanos cerros del poniente, la madre coya. ...Un poco más atrás, el padre y el niño, pastor y cayado... (Lacau, 1979, p. 75).

**Familia indígena**

Yo soy muy dichoso

¡Vidalitá!

En la tierra mía;

Y mientras trabajo

¡Vidalitá!

Canto de alegría.

¿De quién es esa voz tan agradable?

Es del indio Jerónimo, que vuelve con sus traviesas cabritas.

Su madre, al oírlo, deja el telar para salir a su encuentro.

Se miran con cariño, y entran en el rancho.

Sentado en un rincón, su padre está modelando un florero de cerámica.

Trabaja el barro a la perfección y lo pinta con vivos colores.

A Jerónimo le resulta fácil vender en el pueblo los objetos fabricados.

Además sabe tejer mantas de lana y canastillas de paja. También el muchacho sirve de guía a los viajeros que pasan por allí; hay lugares muy bonitos que conoce desde niño.

La familia indígena vive tranquila y feliz en esa zona montañosa» (Alcántara & Lomazzil, 1983, pp. 88-89).

¿Qué nos diría don Cipriano Algor considerando su sufrimiento por persistir con la venta de artesanías en un mundo que cambia y lo descarta?<sup>48</sup> Pero los controles para impedir la «infiltración del enemigo» en el campo educativo no le hubieran dado la palabra porque estaba prohibido mostrar aspectos «sórdidos» de la vida (pobreza, pesimismo, analfabetismo) (Ministerio de Cultura y Educación, 1977; Invernizzi & Gociol, 2002; Pineau, 2004). «El pesimismo es subversivo» (Noemí Tornadú, en Invernizzi y Gociol, 2002, p. 126). Los textos escolares debían transmitir una imagen de sociedad armónica, sin conflictos. Si la infancia indígena trabaja para subsistir (hacer y vender artesanías, ser guía de turistas, cuidar cabras) tiene que ser con felicidad, orgullo y conciencia del lugar social que le corresponde ... por «indio».

**HIJO D'INDIO**

¡Hijo d'indio,

---

<sup>48</sup> Personaje en Saramago (2000).

valienti, sin miedo pa'nada,  
ansina hai ser m'hijo,  
bien genti!  
**Hijo d'indio, sufrío,  
pal» sol y el trabajo,  
pal hambre  
Y pal frío.**

Un padre que habla a su hijo varón y lo alecciona para encarar la vida; ...Todo pertenece a nuestra variada Argentina y estas poesías..., caen dentro del campo de lo regional (Lacau, 1979, p. 74. Lo resaltado es nuestro).

### 3.3. Voces disonantes. Los límites del poder

Pilar Calveiro (2001) nos ilustra cómo aún en los campos de concentración de Argentina el poder total encontraba límites. Salvando las profundas y trágicas distancias, algo de esto puede decirse en relación con el caso que nos ocupa. Hubo lugares (algunos libros) a los cuales el «plan cultural» de la dictadura (Invernizzi & Gociol, 2002) no pudo llegar.

En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad, y deben ser estudiadas para lograr una mejor comprensión del período (Pineau, 2004).

Para los significados sobre los indígenas, este sería el caso de *Un libro juntos* de Beatriz Ferro. Aprobado inicialmente en 1974 por el Consejo Nacional de Educación, fue editado por primera vez en 1976 y reeditado en 1978 y 1981 por Editorial Estrada (Ferro, 1978). Como mencionamos respecto de *Dulce de Leche*, estaría incluido dentro de la corriente renovadora de libros de lectura.

La presencia activa de las lenguas indígenas en la lengua que hablamos (Ferro, 1978, pp. 109-110), la necesidad de conocer a los otros y a nosotros como requisito para comprender y para querer, el necesario respeto a lo culturalmente diverso, la profunda humanidad inscripta precisamente en lo diverso, en las diferencias, la admisión de que la conquista y la colonización negaron otras formas de vida, y que eso no debe seguir ocurriendo. Todos estos son elementos que se aprecian en las lecturas del libro citado.

Tierra sin misterios... Y andando el tiempo, esta llegó a ser una tierra sin misterios. ... Todo conocido. ¿Realmente todo conocido? Bueno, mejor dicho todo descubierto y dibujado en el mapa. ... Porque conocer es otra cosa. Es

trabar amistad con un lugar, con su tierra, sus gentes... Conocer es como querer mucho.

...En el mapa están señaladas grandes zonas de América. ...Están habitadas por personas tan diferentes a nosotros. **En apariencia** tan diferentes... Aunque también tan, pero tan iguales a nosotros que, en lenguas y con formas de trato ajenas a las nuestras, piden lo mismo que tú y yo, pp.

respeto a nuestras personas, a nuestras familias, a nuestras cosas;

respeto a nuestro modo de luchar por la vida, de pensar, de hacer las leyes, de curar, de creer en Dios;

respeto a nuestro amor y a nuestra sabiduría.

Muchas, muchas veces, el conquistador y el colonizador hicieron oídos sordos a estas voces. No se sentían hermanados con otros pueblos; se creían superiores. No comprendían. Pero eso ya pasó. Ahora no tiene que ser así (Ferro, 1978, pp. 137-138. Lo resaltado corresponde al original).

Como cierre de la lectura, preanunciando los discursos sobre el respeto a la diversidad sociocultural que surgirán en los libros escolares de años posteriores:

Comentamos con el maestro. Qué relación tiene la lectura con los pueblos que habitaban este suelo antes del descubrimiento de América. ... ¿Y con nuestro vecino, ese chico de padres extranjeros, en cuya casa tienen costumbres y religión diferentes a las nuestras? (Ferro, 1978, p. 138).

Quedan preguntas por responder. ¿Qué grado de circulación tuvo en las escuelas? ¿Circularon dos ediciones paralelas como en el caso de *Dulce de Leche*? ¿Cómo pasó «los controles de aduana»? (Pineau, 2004). ¿Qué propósitos y convicciones guiaron a la autora en medio de la censura generalizada? Excede las posibilidades de este trabajo responder a alguna de ellas.

## 4. Las versiones discursivas en democracia<sup>49</sup>

### 4.1. Las interrupciones

El discurso más oscurantista pierde protagonismo y se diluye en las ediciones analizadas, hasta prácticamente desaparecer.<sup>50</sup> Esto es, si bien la

---

<sup>49</sup> Una presentación extendida de estas versiones, entre otros, en Artieda (2003; 2004).

<sup>50</sup> Se advierte que el corpus de textos comprendido entre 1984 y el 2000 es mayor que el que figura en la bibliografía y puede consultarse en Artieda (2003). De los libros que corresponden a esa versión discursiva registramos una reedición en 1984 de Orlando (1980).

presencia de la evangelización vinculada con la conquista es una constante, no se identificó su predominio en las lecturas de un libro o de algún grupo de libros. Por otra parte, en general aparece combinada con la presencia estatal y con otros episodios de la historia y del presente.

Con todo, los reductos de la pedagogía autoritaria argentina –siguiendo la tesis de Kaufmann & Doval (1999)– podrán operar de sostén en cualquier recodo de la historia.

#### 4.2. *Las continuidades*

La metáfora de lo arcaico» distanciada del discurso religioso abarca un importante conjunto de libros de lectura formado por reediciones provenientes de la dictadura como por ediciones de la democracia.<sup>51</sup> En relación con este último período el análisis no difiere mayormente del ya presentado («Una versión arcaizante distanciada de la discursividad religiosa»), salvo por la incorporación del «encuentro entre iguales, el «buen europeo» y el «buen salvaje», recreación de una de las versiones que se difundirá especialmente en ocasión del quinto centenario de la conquista.

...Muy pronto, muchacho, llegarán hasta nosotros hombres de lengua extraña y ojos color mar... Vendrán desde allá, donde se levanta el sol», decía (el abuelo Mizli)... Y Tuli corría entonces a la playa y sus ojos oscuros se encandilaban con el azul del horizonte. «¿Cómo será la otra orilla de este mar tan inmenso? ¿Quiénes vivirán allí? ¿Podrán unirse nuestros mundos?», se preguntaba. Y con su trompeta de caracol lanzaba al aire dulces sonidos.

Una tibia mañana en que recorría la playa con su cesta repleta de dulces ananáes, sintió que todo cambiaba. Tres extraños navíos, con cruces moradas estampadas en sus velas, parecieron brotar del horizonte. ...manos que se agitaban, gritos y voces comunicaban alegría y amistad. Tulli corrió hacia aquellos hombres esperados. Sabía que había llegado el encuentro entre dos mundos (Skilton & D'Alessandria, 1987, p. 137).

#### 4.3. *La relatividad de las nuevas versiones. Reformulaciones etnocentristas*

Planteamos al comienzo que los escenarios de fines del siglo XX fueron condiciones de producción de nuevos discursos que tienen en común el

<sup>51</sup> Dentro de la «metáfora de lo arcaico», entre las reediciones provenientes del régimen autoritario citamos: Nadal & Rincón (1982); Gay (1980) con ediciones en 1980 y 1986; Lopez Olaciregui & Martínez Seeber (1984), con ediciones en 1979, 1981, y 1985; Guy de Vigo (1978); Saad & Morello (1986). Entre las ediciones del período de la democracia: Greco & Tuisco (1992); Mérega (1986); Bavio, Céspedes & Grosso (1992); Skilton & D'Alessandria (1987).

explicitar la diversidad sociocultural. Sin embargo, no presentan un significado unívoco. En los libros de lectura, además de la noción de «encuentro» ya mencionada hemos identificado enunciados que participan de formas de relación intercultural y en tal caso admiten las diferencias y los conflictos originarios. Pero asimismo encontramos otros enunciados que, siguiendo a Zizek (1988), entendemos como ficciones de tolerancia multicultural propias de «...la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial...» (*Idem*, p. 176).

Sostenemos que tanto la citada versión del «encuentro» como el tipo de enunciados que aludimos como «ficciones de tolerancia multicultural» constituyen expresiones renovadas de afirmación de etnocentrismo (Geertz, 1996). En el contexto de la mediana duración entre dictadura y democracia podría discutirse la validez de caracterizarlos como discursos de *transición* hacia situaciones más próximas a la interculturalidad. De todos modos, desde las perspectivas teóricas que adscribimos y en una perspectiva histórica de mayor alcance entendemos que asimilan el otro al nosotros y ocultan los conflictos originarios (la versión del «encuentro»); reconocen la diversidad en un escenario de asimetría silenciada<sup>52</sup> o de aparente incapacidad de reacción y recreación cultural<sup>53</sup>.

#### 4.4. Las rupturas. La memoria de los actos originarios de poder

Laclau (1993) argumenta que los discursos que develan las relaciones de poder originarias en las que se configuraron las identidades y las alteridades develan la contingencia de las posiciones actuales (Laclau, 1979). Esta perspectiva teórica es relevante en la interpretación de la (aparente) dispersión de sentidos del corpus de libros de lectura. Nos permite caracterizarlos según esas lecturas oculten o develen dicha dimensión originaria de poder. Entendemos que es en este punto donde radica la posibilidad de rupturas de un discurso escolar centenario, y particularmente de las versiones que

---

<sup>52</sup> V.gr.: «En dos idiomas», lectura incluida en el capítulo «Curiosidades» que trata sobre la diversidad de lenguas y alude a niños indígenas y a niños de origen alemán, inglés y otros. El mismo capítulo incluye lecturas sobre niños con capacidades especiales (Bogomol & Cristóforis, 1994, pp. 67-69).

<sup>53</sup> A título ilustrativo citamos la lectura «Pueblos aborígenes aquí y ahora», donde la reiteración respecto de lo que está «cayendo en el olvido»; la lengua que «conservan todavía» pero que «comienzan a olvidarla», «los pueblos fantasmas»; la práctica «de algunos ritos de su antigua religión»; «las mujeres que hacen tejidos como los que realizaban sus antepasados hace cientos de años», al mismo tiempo que «padecen de pobreza y aislamiento», evoca la metáfora de lo arcaico, define a los indígenas desde la carencia y los fija en una situación de pobreza inmodificable (Arias & Forero, 1993, p. 42).

circularon durante el estado burocrático-autoritario. Hemos identificado un libro que llama la atención por la disonancia que plantea en dictadura (*Un libro juntos* de Beatriz Ferro). En democracia, dicha disonancia se profundiza.

### Gerónima

En Trapalco nació. Mi papá también vivía allí. Le falleció la mujer. El también. Nosotros nos quedamos allí, en ese puesto, donde estamos nosotros. Nacidos y criados. Se llamaba Domingo Sande. Mi mamá se llamaba Ignacia Changomil. También nació allí. Tengo un hermano mayor nacido de ahí. Eduardo Sande.

-¿Cómo cuántos años tendrá usted? -¡Quién sabe cuánto me pueden decir! No tengo el enrolamiento<sup>54</sup>, me la llevó el oficial de El Cuy. Se lo llevó todo. Los papelitos de los chicos también.

¿Cómo llegó desde Trapalco? Podría decirse que no llegó: la llegaron. Una patrulla policial... acertó a pasar por su playa, la cargó y la trajo con sus hijos. Así fue como entró al hospital sin estar enferma: simplemente por ser Gerónima, vivir en Trapalco, en una cueva, calentarse en invierno con fuego y piedras calientes, «hablar la lengua» y portar en su presente ese pasado sólo registrado en el olvido. **Lo no asimilable a nuestros valores no existe o no debe existir.**

...Zona de Jerónima y de sus hijos. ...**Tierra donde alguna que otra noche se agrandan los campos corriendo las alambradas. Menos para Jerónima o Eliseo, que a fuerza de esos misterios catastrales nocturnos han ido cayéndose cada vez más de «la mapa», como ellos suelen decir.**

Hasta hace menos de cien años los campos eran fijos, las alambradas se quedaban quietas, **y la gente paisana le daba su nombre a la tierra, así como ésta los nombraba, en una especie de bautismo mutuo.** Luego, al correr el tiempo y los alambres, Gerónima, Eliseo, **fueron perdiendo su nombre y su acta bautismal. Se fueron desconociendo cada día más, hasta no saber casi quién es cada uno y el otro...** (Pucci, 1993, p. 44. Lo destacado es nuestro).

Un trabajo comparativo entre lecturas escolares de la dictadura y lecturas de la democracia (la primera fundación de Buenos Aires, el contacto con los indígenas del sur de Argentina, las versiones sobre la leyenda de «El Dorado», los procesos de apropiación de los territorios del sur, los relatos sobre las formas de vida, los juegos, los sistemas de creencias, las explicaciones sobre el presente), probablemente permitiría establecer versiones contrapuestas sobre un mismo tema que darían una medida aproximada de la intensidad de los cambios que se produjeron en los discursos.

Veamos un ejemplo. Frente al fragmento de Enrique Larreta sobre la primera fundación de Buenos Aires reproducido en un texto escolar de 1937 y reiterado en 1978, que alude a los indígenas como «esos puercos salvajes»

---

<sup>54</sup> Documento Nacional de Identidad, anteriormente Libreta de Enrolamiento.

que mataron al hermano de Pedro de Mendoza y equipara su sufrimiento con el de «Nuestro Señor Jesucristo cuando llevaba la cruz...» (Iacobucci & Iacobucci, 1978, pp. 73-75)<sup>55</sup>, en una adaptación de la crónica de Ulrico Schmidl se lee:

**Por las malas...**En una de las tantas exploraciones que hicimos cuando llegamos a estas tierras descubrimos un campamento indio. Estaba formado por unas 3.000 personas. No bien nos vieron, se acercaron para ofrecernos pescados y carne.

Después de ese primer encuentro los querandíes nos trajeron carne y pescado diariamente. ... Pero fallaron un día. No se acercaron ni nos trajeron alimentos. Fue entonces cuando don Pedro de Mendoza envió al campamento indio al alcalde Juan Pavón a ver qué había sucedido. ... Cuando llegó, increpó de mala manera a los querandíes porque no les habían llevado alimento. A nadie le gusta que lo traten mal. A los querandíes tampoco les gustó. Por eso decidieron darle una paliza al alcalde y a sus dos acompañantes. Finalmente, los dejaron regresar...

...Mendoza decidió enviar a su hermano Diego al mando de 300 hombres y 30 caballos..., para que dieran muerte a los querandíes y ocuparan su campamento.

Pero los querandíes se habían preparado para recibirlos. Habían enviado a las mujeres y los niños a un lugar seguro. También habían convocado a otros aborígenes para que los ayudasen. Eran 4.000 indios armados con arcos, flechas, lanzas y boleadoras. En esa batalla perdieron la vida más de 1.000 querandíes, 26 infantes y el hermano de Pedro de Mendoza (Adaptación de una crónica de Ulrico Schmidl, escrita antes de 1567) (D'Alessandria, 1993b, pp. 16-17).

Los textos van develando el carácter históricamente asimétrico de la relación y la historia de sufrimiento y pérdida de los pueblos indígenas, los intereses económicos y políticos de los grupos de poder de finales de siglo XIX, la complejidad cultural de los distintos grupos étnicos. Recuperan la complejidad de las relaciones políticas, económicas y militares entre blancos e indígenas en etapas previas a 1870, ponen en cuestión representaciones habituales como la «pereza» del indígena, relatan los intercambios culturales y económicos en el espacio de la «frontera». Las lecturas configuran una visión humanizada de la alteridad. Los indígenas tienen nombres, historias, familias, juegos, hábitos, sufrimientos, alegrías, sueños, lenguas, relaciones conflictivas entre parcialidades (Pérez & Kaufman, 1987; D'Alessandria, 1993a; 1993b). Los «blancos» son convocados a comprender que los

---

<sup>55</sup> Ver en este mismo trabajo el apartado «La conquista española, «lugar fundacional» para la incesante búsqueda del ser nacional».

indígenas eran y son como los lectores de esos textos, son como *nosotros*, y a la vez son *otros*.

La organización de cooperativas, la participación en la elaboración y sanción de leyes, la afirmación de la identidad, la recreación y conservación de la cultura, la capacidad de organización, movilización y defensa, son algunos de los asuntos con los que se describe el presente de las distintas comunidades. Asimismo se encuentran descripciones críticas de la situación socioeconómica que se explican por razones históricas en lugar de remitir a los «inexorables determinismos raciales». De ese modo el texto da cuenta de sujetos activos y movilizados, y de algunas de las formas que adquieren en la actualidad los procesos de relaciones interétnicas.<sup>56</sup> Mayoritariamente, el «blanco» mantiene el privilegio de «traducir» la alteridad (la voz de los indígenas aparece en escasas oportunidades) pero interpela a una modificación de las relaciones, a «...una propuesta que asumiendo la diversidad y la diferencia apueste a la convivencia, el diálogo, la alteridad y reciprocidad entre culturas» (Garreta *et al.*, 2001, p. 166).

## 5. Reflexiones finales

Las versiones sobre los indígenas, y los discursos sobre la alteridad y el reconocimiento de la interculturalidad como una problemática de naturaleza política, son uno de los terrenos particularmente aptos para sostener o para «subvertir» «los valores tradicionales» que esgrimía la dictadura argentina. Desde la perspectiva teórica que sostenemos, constituye uno de los terrenos privilegiados donde disputar sentidos sobre lo social. Es sugerente el conjunto de evidencias aportadas respecto de los cambios que se producen entre uno y otro período estudiado.

La apertura democrática articulada con los escenarios actuales relativos a la multiculturalidad, la interculturalidad, etcétera, posibilitaron la explicitación de los conflictos, también en ámbitos como el que analizamos. En el estado burocrático-autoritario el campo discursivo se estrechaba al máximo al prohibirse el empleo de conceptos sospechados de subversión como «injusticia social», «liberación», «América Latina», «explotación», que además pudieran cuestionar «nuestra escala de valores tradicionales» religión, nacionalidad, tradición, autoridad, propiedad privada, o exponer aquellos aspectos «inconvenientes para la infancia» como pobreza,

---

<sup>56</sup> Además de los libros de lectura citados ut supra remitimos a Palermo & Califa (1994); Palermo & Linares (1994); D'alessandria & Skilton (1993); Basch & Reboursin (1992).

analfabetismo y migración. Su introducción habría desviado el camino autorizado para la búsqueda «incesante e implacable del ser nacional».

Los quiebres entonces entre uno y otro período son evidentes, tanto como las continuidades y las interrupciones. Más allá de escasas ediciones de principios de la democracia, no parece que el período democrático analizado sea propicio para el fundamentalismo conservador, oscurantista, católico, de comienzos de la dictadura.

En la actualidad este espacio de producción de discursos monopolizado históricamente por el blanco, se encuentra en un momento diferente. Docentes indígenas, en algunos casos junto con docentes «blancos», elaboran libros y materiales didácticos para la modalidad intercultural-bilingüe por ejemplo en escuelas de la provincia del Chaco. Si bien son procesos de difícil gestación, lentos, imperceptibles quizás, hay una demanda y una necesidad de participación cuyos derroteros se desconocen aún. Pero responden, entre otras razones, al rechazo a historias que no los representan; probablemente a lo expresado por Lecko Zamora, de la etnia wichi, en una clase que desarrollara en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Resistencia, Chaco) en octubre de 2005: «La tecnología del hombre blanco siempre cambia. En un primer tiempo fue el fuego y lo aprendimos. Ahorita el discurso es importante, la palabra es importante. Y entonces tenemos que aprenderla, para pelear adentro, con esa tecnología». Quizás sea oportuno el dicho: «A confesión de partes, relevo de pruebas». Pero en este caso no estamos refiriéndonos a culpabilidades en algún delito (en todo caso, más bien lo contrario) sino a la posibilidad de escuchar las propias voces, las de los «otros» hablando precisamente de ellos mismos (y de nosotros) de modo de modificar, aún por momentos, aún en algunos espacios, la relación pedagógica fundante que hace más de quinientos años estableciera de modo fijo e indiscutido quién educa y quién aprende (Puiggrós, 1995), privándonos de la riqueza y las dificultades del intercambio, la creatividad y la libertad compartida y solidaria.

## **6. Fuentes documentales**

Ministerio de Cultura y Educación. (1977). «Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)». Buenos Aires.

## 7. Libros de lectura

- Alcántara, L. E., & Lomazzi, R. T. (1983). *Horneritos* (17ª ed.). Buenos Aires: Estrada.
- Arias, A., & Forero, M. T. (1993). *El trébol azul 4. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- Basch, A., & Reboursin, B. F. (1992). *Lectura 6. Lectores en su tinta*. Buenos Aires: Santillana.
- Bavio, C., Céspedes, N., & Grosso, M. (1992). *La lupa curiosa. Libro de lectura para 5º grado*. Buenos Aires: A-Z.
- Bogomolny, M., & Cristóforis, M. de (1994). *El trébol azul 3. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- Cukier, Z., & Rey, R. M. (1980). *Páginas para mí 4. Libro de lectura para cuarto grado* (3ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- D'alessandria, R., & Skilton, G. (1993). *Los libros del Maitén. Mundo cercano. Libro de lectura para 5º grado*. Buenos Aires: Aique.
- D'alessandria, R. (1993a). *Mensajero 4º. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- D'alessandria, R. (1993b). *Mensajero. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Durán, C. J. (1981). *Cuentos del Carancho*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1983.
- Durán, C. J., & Tornadú, N. B. (1978). *Dulce de leche. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ferrari, A., & Lagomarsino, E. T. de (1978). *Martín y yo. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ferro, B. (1978). *Un libro juntos. Texto de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada. (Consultada también la edición de 1981).
- Figún, S. M. L. de, & Moraglio, E. (1976). *Girasoles. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Forgione, J. (1978). *Alfarero. Libro de lectura para 4º grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gay, H. L. R. de (1980). *A jugar con las palabras. 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. (Consultada también la 3era. edición de 1986).

- Greco, L. G. de, & Tuisco, L. M. (1992). *Juguemos con luz y color. Libro de lectura para 4º grado* (2ª ed.). Buenos Aires: Estrada.
- Guy de Vigo, H. (1978). *Tierra litoral. Libro de lectura para 4º grado* (2ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz. (Consultada la reimpresión de 1985 y la edición de 1988).
- Iacobucci, B. B. de, & Iacobucci, G. (1978). *Fuentes de vida. Séptimo grado* (19ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, M. H. (1979). *Vengan conmigo. Libro de lecturas literarias y lectura creadora para 7 grado*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Lacau, M. H., & Sierra, M. A. I. de (1980). *Libro práctico de lectura 4º grado* (7ª ed.). Buenos Aires: Plus Ultra.
- Lopez Olaciregui, A. CH. de, Zuleta, S., & Martínez Seeber, E. A. de (1979). *Mis lecturas 6º. Lecturas para sexto grado*. Buenos Aires: Estrada. (Consultadas también las ediciones de 1981, 3ª ed. ampliada, y 1985).
- Lopez Olarciregui, CH. de, Zuleta, S., & Martínez Seeber, E. A. de (1984). *Cosas del mundo. Lecturas para quinto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Menghi, L. A., & Luján Campos, M. L. (1983). *Tiempo de aventura. Libro de lectura 5*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Mérega, H. (Dir.). (1999). *Lengua 6 EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Mosquera, B. (1978). *Rulo y pelusa. Libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nadal, E., & Rincón, E. (1982). *Palabra e Imagen 6. Libro de lectura para 6º grado*. Buenos Aires: Estrada. (Consultada también la edición de 1991, 10ª ed.).
- Nadal, E., & Rincón, E. (1983). *Palabra e Imagen 7. Libro de lectura para 7º grado* (3ª ed. ampliada). Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Orlando, E. I. de (1980). *El Heraldo. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada. (Consultadas también las ediciones de 1981 y 1984).
- Palermo, M. A., & Califa, O. (1994). *El trébol azul 7* (2a. ed.). Buenos Aires: Aique.
- Palermo, M. A., & Linares, L. (1994). *El trébol azul 6. Leer y conocer* (2ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- Pérez, A., & Kaufman, R. (1987). *Mensajero 3º. Libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Pescetto, A., & Riba, E. (1978). *Grupo 5. Libro de lectura para 5 grado* (6ª ed.). Buenos Aires: Estrada. (Consultada también la edición de 1988).
- Pogliano, A. (1980). *Entre todos. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pogliano, A. (1983). *Dimensión 2007. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pucci, J. M. (1993). *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires, Kapelusz. (Consultada también la edición de 1987).
- Saad, G., & Morello, J. J. (1986). *Nuestro barrilete. Libro de lectura para 4 grado*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Schiaffino, E., & Schiaffino, J. (1976). *Panoramas del mundo*. Buenos Aires: Kapelusz. (Consultada también la edición de 1978).
- Sedano Acosta, J. C. de (1978). *Panoramas de América. Libro de lectura para 6 grado* (10ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Skilton, G., & D'alessandria, R. (1987). *Cordones sueltos 5º. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

## 8. Referencias

- Artieda, T. L. (2007). Los discursos escolares sobre la alteridad indígena. Aportes sobre el «pasado» y el presente en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. *Revista Nordeste*, (25), pp. 15-26
- Artieda, T. L. (2006). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), pp. 59-74.
- Artieda, T. L. (2004). Del privilegio de diseñar a los otros. Los indígenas en los textos escolares. In VV.AA., *XIII Jornadas de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: UBA, UNLU.
- Artieda, T. (2003). La formación del otro y del nosotros en los discursos escolares: los indígenas y los blancos. Propuesta para un modelo de análisis. (Tesis de Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación). Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia. Chaco, mimeo.
- Bechis, M. (1992). Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de estados nacionales. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Comps.), *Etnicidad e identidad* (pp. 82-108). Buenos Aires: CEAL.

- Buenfil Burgos, R. N. Análisis de discurso y educación. Recuperado de: [http://www.uv.mx/DEI/P\\_publicaciones/bases\\_teoricas/Buenfil\\_Burgos.htm](http://www.uv.mx/DEI/P_publicaciones/bases_teoricas/Buenfil_Burgos.htm).
- Calveiro, P. (2001). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Cappelletti, G., & Narodowski, M. (1999). Girasoles, libro de lectura para tercer grado (1940-1986). Reconstrucción de la historia de un libro de texto. In VV.AA., *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. UNQuilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, mimeo.
- Cucuzza, H. R., & Pineau, P. (Coords.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNLU.
- Doyle, P. (1997). *Camino desde la marginación a la libertad*. Buenos Aires: Librería Claretiana.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. In J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de los otros. In VV.AA., *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del «otro» en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Cálamo.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. In *Congreso Internacional «Nuevas perspectivas críticas en educación»* (Barcelona, 6-8 de julio).
- Fuscaldó, L. (1985). El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco». In M. Lischetti, *Antropología* (pp. 231-251). Buenos Aires: Eudeba.
- Garreta, M. J., et al. (2001). *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*. Buenos Aires: Ediciones Caligraf.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gorosito Kramer, A. M. (1992). Identidad étnica y manipulación. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (143-167). Buenos Aires: CEAL.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Juliano, D., & Rubio, J. (1992). Estrategias de elaboración de identidad. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (pp. 50-63). Buenos Aires: CEAL.

- Juliano, D. (1998). Universal/Particular. Un falso dilema. In R. Bayardo & M. Lacarrieu (Comps.), *Globalización e identidad cultural* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ciccus.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en la Argentina (1976-1983)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Íñigo Carrera, N. (1984). *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*. Buenos Aires: CEAL.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lafforgue, J., & Rivera J. (1981). Manuel Gálvez y la tradición realista. In VV.AA., *Historia de la literatura argentina. 3. Las primeras décadas* (pp. 193-216). Buenos Aires: CEAL.
- Lenton, D. (2000). Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976. *Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo Naya*. Recuperado de: [www.naya.org.ar](http://www.naya.org.ar)
- Leon Portilla, M., Gutierrez Estévez, M., Gossen, G. H., Klor de Alva, J. (Eds.). (1992-1993). *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*. México/España: Siglo XXI.
- Linares, M. C. (2002). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956). In H. R. Cucuzza & P. Pineau (Coords.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina* (pp. 177-212). Buenos Aires: Miño y Dávila/UNLU.
- Linares, M. C. (2005). *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*. (Tesis de Maestría en Política y Gestión Educativa). Luján: Universidad Nacional de Luján, mimeo.
- Linares, M. C. (2005). HISTELEA: Una hoja de ruta. In VV.AA., *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Memorias del VII Congreso*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Versión en CD.
- Linares, M.C. (s/f). *El libro de lectura a finales del siglo XX en la Argentina*. Universidad Nacional de Luján, mimeo.
- Martínez Sarasola, C. (2000). *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires: Emecé

- Mignone, E. F. (s/f). *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes/Página 12.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2004). Enseñanza de la lectoescritura, libros de texto y cultura política en la Argentina: los años más oscuros (1976-1983). In VV. AA., *XIII Jornadas de Historia de la Educación*. Buenos Aires: SAHE, UBA, UNLU, mimeo.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Quijada, M. (1998). Ancestros, ciudadanos, piezas de museo. Francisco P. Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 9(2), pp. 21-46.
- Quijada, M., Bernand, C., & Schneider, A. (2000). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Centro de humanidades, Instituto de Historia.
- Romero, F. (2005). *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1966-2004)*. Resistencia: Librería de La Paz.
- Schmidt, G., & Milman, J. (2003). Ciudadanía, curriculum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997. In S. Carli (Eds.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (pp. 49-93). Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Slavsky, L. (1992a). Grupo étnico, etnicidad y etnodesarrollo. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (pp. 168-182). Buenos Aires: CEAL.
- Slavsky, L. (1992b). Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina. In J. C. Radovich & A. O. Bazalote (Eds.), *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina* (pp. 67-79). Buenos Aires: CEAL.
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sidicaro, R. (1989). Regímenes políticos y sistemas educacionales. *Revista Propuesta Educativa*, 1(1), pp. 5-12.
- Tamagno, L. (2001). *Los tobos en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen.

- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: GEL.
- Trincherro, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Todorov, T. (1991). *La conquista de América. El problema del otro*. México/España/Colombia: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2005). Comentarios al panel «Interculturalidad y manuales escolares». In VV.AA., *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana-CIHELA*. Quito, Ecuador, 13 al 16 de setiembre.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península: Barcelona.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Zizek (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Fabiana Alonso**

Profesora en Historia y Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral. Docente de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina). Directora del Programa Historia & Memoria de la Universidad Nacional del Litoral.

### **Teresa L. Artieda**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, Mg. en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Profesora Titular Regular de Historia de la Educación Argentina y de Historia General de la Educación en dicha universidad. Directora de Proyectos de investigación. Especializada en problemáticas vinculadas a los pueblos indígenas en la historiografía educativa de Argentina.

### **Gonzalo De Amézola**

Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Profesor Titular Regular de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

### **Graciela M. Carbone**

Doctora en el Área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora y docente del Programa de Posgrado «Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal». Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

### **Julia Coria**

Magíster en Educación por la Universidad de san Andrés. Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires.. Especialista en Educación (UdeSA). Es docente de Sociología General en la UBA. Trabajó en el Programa de Derechos Humanos y Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

### **Delfina Doval**

Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Docente de Historia Social de la Educación en dicha Universidad. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Directora de Proyectos de investigación. Se especializa en temáticas vinculadas a la historia educacional reciente en Argentina y a temas relacionados con la manualística escolar.

### **Raúl Alberto Frutos (†)**

Bibliotecario profesional. Bibliotecario Mayor de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario 1960-1977 y Vice-Presidente de su Consejo Directivo 1965-1977. Docente de la Carrera de Bibliotecarios, Rosario 1984-1987, autor de artículos y ponencias sobre temas

bibliotecológicos. Director Biblioteca Central Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UCA, Rosario 2001-a la fecha.

### **Paula Guitelman**

Magister en Comunicación y Cultura y Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Docente en la Carrera de Ciencias de la Comunicación e investigadora del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad. Desempeña su labor profesional en capacitación docente en temas relativos a los derechos humanos.

### **Carolina G. Kaufmann**

Doctora por la Universidad de Valladolid, España; Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Titular Regular del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Directora del Centro de Estudios en la Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

### **Rubén Naranjo (†)**

Artista plástico. Docente universitario, Universidad Nacional de Rosario. Director de la Escuela de Artes Visuales, Instituto Secundario y Editorial Biblioteca de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario e integrante de su Consejo Directivo 1963-1977. Primer Director de la Escuela de Bellas Artes de Universidad Nacional de Rosario a partir de la recuperación democrática (1984-1987).

### **Gabriela Ossenbach Sauter**

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Lic. en Pedagogía y en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid). Es docente e investigadora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la (UNED), Madrid desde 1980, obteniendo la Cátedra de Historia de la Educación en el año 2007. Es directora del Centro de Investigación MANES de la UNED, cuyo objetivo

es la promoción de investigaciones sobre los textos escolares en España y América Latina en los dos últimos siglos.

### **Pablo Pineau**

Doctor en Educación (UBA). Es Profesor Titular Regular de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Es Director del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA), y del Proyecto “Espacios de Memoria” (ENS N° 2).

### **Viviana Postay**

Magister en Investigación Educativa con orientación en Socioantropología por la Universidad nacional de Córdoba. Profesora y Licenciada en Historia por dicha universidad. Directora y docente en el Instituto de Formación Docente perteneciente al Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IFD-IESS), Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina.

### **Claudio Silvio Suasnábar**

Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Posdoctorado en Educación del Programa ERASMUS MUNDUS Universidad de Lisboa - Portugal. Mag. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en la Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Profesor Regular de Política y Legislación de la Educación y de Historia y Política del Sistema Educativo en la UNLP.