



LOS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE LA ALTERIDAD INDÍGENA. APORTES SOBRE EL “PASADO” Y EL PRESENTE EN LOS LIBROS DE LECTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA*

Teresa Artieda**

Resumen

Este trabajo tiene como marco una investigación acerca de las transformaciones de los discursos escolares sobre la alteridad indígena en los libros de lectura de la escuela primaria argentina en dos períodos, 1880-1916 y 1980-2000. Expone los primeros avances, en parte hipótesis de trabajo, sobre los sentidos de la alteridad indígena en las lecturas escolares de las dos últimas décadas del siglo XX. Toma también en cuenta lecturas del período inicial como modo de dialogar desde el presente hacia el pasado en términos de continuidades y transformaciones.

Introducción

Este trabajo tiene como marco una investigación acerca de las transformaciones de los discursos escolares sobre la alteridad indígena en los libros de lectura de la escuela primaria argentina.¹³ Convocados a aportar “para ir hilando una reflexión sobre la historia reciente desde distintas perspectivas y vincular pasado y presente, destacando transformaciones y desafíos”¹⁴, proponemos compartir los primeros avances, en parte hipótesis de trabajo, sobre los sentidos de

* Texto revisado de la ponencia presentada en: 2002. Simposio Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de Argentina. Instituto Gino Germani. UBA – Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Y del artículo presentado en prensa: *Revista Nordeste*, Serie: Investigación y Ensayos, Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Chaco.

** Profesora titular regular de Historia de la Educación Argentina. Facultad de Humanidades. UNNE. Mg. en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid

¹³El trabajo es parte de un proyecto de investigación sobre “Transformaciones de los discursos escolares sobre la alteridad indígena en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. 1880-2000”, integrado al Proyecto Manuales Escolares con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Tiene sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina.

¹⁴ Convocatoria al Simposio “Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de la Argentina”, citado *ut supra*, mimeo.



la alteridad indígena en las lecturas escolares de las dos últimas décadas del siglo XX. Será necesario remitirnos a períodos anteriores como modo de dialogar desde el presente hacia el pasado en términos de continuidades y transformaciones.

Claves de interpretación

Sostenemos que la producción de discursos escolares sobre los indígenas en Argentina 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.

En ese período de la historia argentina, definir la alteridad india fue una importante y necesaria estrategia de los grupos de poder. Para incorporar vastas regiones del país a la fase de desarrollo capitalista de fines del siglo XIX y comienzos del XX, dichos grupos avanzaron sobre sus territorios hasta dominarlos por completo y proyectaron incorporarlos como *sujetos productores de objetos*, en términos de Todorov,¹⁵ o inducirlos a la *proletarización* por medio de la expropiación de sus medios de producción (tierras, montes, ríos) y la consecuente venta de su fuerza de trabajo, en términos de Iñigo Carrera.¹⁶ El “nosotros nacional” sería el “efecto óptico” de las representaciones contrapuestas y estigmatizadas de un “otro” de quien, “por intereses y competencia por el poder”, era necesario diferenciarse.¹⁷ Era útil también mantener actualizado el sentido inicial de la evangelización, es decir, un sujeto incompleto que necesitaba la inscripción cristiana para completarse¹⁸ y aceptaba “dulces” formas de asimilación.¹⁹ El disciplinamiento por medio del trabajo y el intento de conversión al cristianismo, serán estrategias relevantes y articuladas del proceso de proletarización y pacificación de ese período, al menos para los pueblos indígenas de la región Chaco.²⁰ Esta combinación de estrategias es

¹⁵ Todorov, T., *La conquista de América. El problema del otro*, México/España/Colombia, Siglo XXI editores, 1991, 3a ed.

¹⁶ Iñigo Carrera, N., *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*, Buenos Aires, CEAL, 1984.

¹⁷ León Portilla, M., Gutiérrez Estévez, M., Gossen, G.H., Klor De Alva, J. (eds.) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, México/España, Siglo XXI de España, 1992-1993, v.3, pág. 318.

¹⁸ Todorov, T., *op.cit.*

¹⁹ Varela, J., *Los modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1983.

²⁰ Iñigo Carrera, N. *op.cit.*; Trincherro, H., *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.



factible de observar, por ejemplo, en determinadas reducciones estatales (Reducción de Napalpí, 1911, Chaco) y misiones religiosas (Misión franciscana de Laishi, Formosa).²¹

En las décadas recientes (1980 y 1990), las *transformaciones* de los discursos escolares parecen vincularse con diferentes procesos. Esto es, el debilitamiento de los Estados nacionales,²² los discursos sobre la diversidad que pueden significar ficciones de tolerancia multiculturalista dentro de la nueva lógica cultural del capitalismo multinacional,²³ o propósitos de promover nuevas relaciones con el otro que conciban a la diferencia como valor positivo,²⁴ la emergencia de movimientos indígenas de reivindicación de la adscripción étnica,²⁵ y una nueva fase de reconocimiento de la Argentina como un Estado multiétnico y pluricultural.²⁶

Entendemos que los discursos escolares sobre la alteridad indígena (y los libros de lectura como discurso concreto) participan de las configuraciones discursivas que han ido constituyendo las posiciones de los sujetos indígenas y blancos dentro del espacio de relaciones que conforman.²⁷ Parafraseando a Carli,²⁸ diremos que intervienen en la lucha por la fijación de sentidos acerca de las continuidades y las transformaciones de lo social. En lo específico de las relaciones interétnicas, estos sentidos tendrían que ver con sistemas de clasificación (nosotros-otros, inclusión-exclusión/discriminación) destinados a servir de código social,²⁹ que operará en la constitución de los actores y sus relaciones. Y ello porque la *alteridad* u *otredad* remite a "...los modos de un grupo social (un "nosotros") de relacionarse, de visualizar y de calificar o descalificar a otro grupo social (los "otros")".³⁰ Al dibujar la alteridad se está, simultáneamente, operando en la constitución del nosotros.³¹ Podríamos entenderlos como operaciones

²¹ Artieda, T. y Rosso, L., "Propuestas educativas para indígenas del Chaco en el marco de la pacificación y la proletarianización. 1884-1924", XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, 2001.

²² Juliano, D., "Estrategias de elaboración de identidad", en Hidalgo, C. y Tamagno, L., *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, 1992, pág. 50-63.

²³ Zizek, S., "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1998, pág. 137-188.

²⁴ Geertz, C., *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós/I.C.E., Universidad Autónoma de Barcelona, 1996.

²⁵ Juliano, D., 1992, op. cit.

²⁶ Slavsky, L., "Grupo étnico, etnicidad y etnodesarrollo", en Hidalgo, C. y Tamagno, L., op. cit., pág. 168-182.

²⁷ Laclau, E., *Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, pág. 15.

²⁸ Carli, S., *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila-Universidad de Buenos Aires, 2002, pág. 26.

²⁹ Cardoso de Olivera, 1976, en Tamagno, L., *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Ediciones Al Margen., 2001, pág. 58.

³⁰ Garreta, M. y Bellelli, C., *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*, Buenos Aires, ediciones Caligraf, 2001, pág. 11.

³¹ León Portilla, M., Gutiérrez Estévez, M., Gossen, G.H., Klor De Alva, J. (eds.) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, México/España, Siglo XXI de España, 1992-1993, 3 v.



discursivas que interpelan a los sujetos³² y les proponen modelos de identificación positivos y negativos y tipos específicos de vínculos.³³

Los textos escolares *nos informan acerca de los sentidos adjudicados por el nosotros blanco a la alteridad indígena*. Nos interesa pensar *qué están proponiendo esos textos al blanco en su relación con el otro indígena y qué están proponiendo al otro indígena*. Enfatizamos lo primero por un supuesto inicial: los destinatarios de ese discurso escolar son mayoritariamente blancos, escolares blancos interpelados para constituirse como un nosotros frente a esa alteridad. Y nos importa entenderlos, no creemos que sea otro el modo, en sus articulaciones con las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales a las que hicimos referencia anteriormente. *Es entender el conflicto inherente a los contactos étnicos³⁴ desde la lucha que se desarrolla en el interior de los discursos, escolares y escriturados en este caso*. Partimos además de un hecho que condiciona de entrada la producción de esos discursos: son concebidos en y por la cultura blanca dominante.

Analizando discursos ¿pasados? y presentes³⁵

El material discursivo se circunscribe a los *libros de lectura* destinados a los grados de la educación general básica, especialmente de segundo y tercer ciclo. Se excluye lo que en Argentina entendemos como manuales escolares. Es probable que esta decisión deje afuera aspectos de análisis pero entendemos que nos asegura (más aún en la etapa de constitución de la educación pública) la mayor cobertura posible de población escolarizada.³⁶

³² Empleamos interpelación en el sentido definido por R. Buenfil Burgos de “acto mediante el cual se nombra a un sujeto”, “la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso.” Cit. en Carli, S., op.cit., pág. 25.

³³ Seguimos la tesis de Laclau quien sostiene “...que la constitución de una identidad social es un acto de poder...” y que “...las relaciones sociales son siempre relaciones contingentes.” “... la afirmación de la naturaleza contingente de toda objetividad ... presupone, a su vez, que toda objetividad es una objetividad amenazada. Si a pesar de esto ella logra afirmarse parcialmente como objetividad, esto sólo puede darse sobre la base de reprimir aquello que la amenaza. Estudiar las condiciones de existencia de una cierta identidad social es equivalente, por lo tanto, a estudiar los mecanismos de poder que la hacen posible.”. Laclau, op.cit., pág.48.

³⁴ Respecto del conflicto como un estructurante de los contactos étnicos, ver entre otros, Juliano, D., 1992, op.cit.

³⁵ Debemos advertir que no es pretensión de este trabajo la exhaustividad en la presentación del material empírico. Más bien interesa dejar planteados avances que ameritan profundizaciones posteriores.

³⁶ Por razones de estilo, en el trabajo ocupamos indistintamente las denominaciones textos escolares y libros de lectura. Sobre el concepto de textos escolares y los distintos tipos ver, entre otros, Johnsen, E. B., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, ediciones Pomares-Corredor, 1996; Choppin, A., “L’Histoire des manuels scolaires: une approche globale”, en *Histoire de l’éducation*, N° 9, décembre, 1980, pág. 1-25; Choppin, A., *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, editorial Hachette, 1992; Escolano, A., “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, en Tiana Ferrer, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad



El pasado

Esta lectura de Bartolomé Mitre, extraída de un *Texto Nacional de Lectura* aprobado por el Consejo Nacional de Educación y editado en 1901, es un ejemplo paradigmático del acto de poder en el que el discurso instituye la represión absoluta del otro. Vale su reproducción extensa.

“El lenguaje hablado tiene una vida propia, que se dilata en la proporción del círculo de las ideas que se fecundan por su intermedio: las lenguas americanas, inorgánicas, inflexibles, sin abstractos, vaciadas todas en mismo grosero molde gramatical, no eran susceptibles de desarrollo orgánico, ni podían expresar lo que los mismos que las hablaban no podían concebir.

... El hombre americano, que es hasta hoy un documento vivo de su barbarie congénita, ...; no podía ser factor de una cantidad de mayor valor intelectual y moral.

Con estas materias primas y estos pobres instrumentos de trabajo, sin capital social, sin iniciativa individual, sin lenguas orgánicas, sin cohesión moral, sin el conocimiento del hierro, sin más animal de carga que la llama, sin la posesión del alfabeto y sin medios en su organización para alcanzar por sí sola esta noción elemental, la América era, fatalmente, lógicamente estéril, y estaba destinada a rotar en el círculo vicioso del *corso e ricorso* de Vico cayendo periódicamente en la barbarie, y degradándose cada día más y más con cada una de sus evoluciones de retroceso. ... Pensar que con estos elementos y en este medio, pudo incubarse y expandirse, una inspiración como la de Homero, una estética como la de los Indús, una doctrina como la de Jesús, un binomio como el de Newton, un método como el de Descartes, una armonía como la de Beethoven, una mecánica celeste como la de Laplace, ... una teoría vital como la de Darwin, o un carácter de grandeza moral como el de Sócrates o el de Washington, sería más que pedir peras al olmo: sería esperar que de los caracteres de imprenta puestos en manos de salvajes, y combinados por ellos por millares de millones de modos, pudiese nacer la *Divina Comedia* del Dante.... Por eso sin el principio de vida fecunda y de progreso perfectible, que le inoculó la sangre y el espíritu de la civilización europea, dotándolo con sus armas de trabajo y de combate, el hombre americano habría

Nacional de Educación a Distancia, 2000, pág. 439-449; Carbone, G., *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.



vegetado como sus árboles, propagándose como sus especies animales, sin asimilarse nuevas fuerzas reproductoras, y fatigando hasta las fuerzas espontáneas de la naturaleza misma; como el salvaje de Montesquieu, que derriba la palma con su hacha de piedra para coger su fruto. Tal es la filosofía histórica de las civilizaciones americanas, comprobada por las ruinas de sus monumentos.”³⁷

El pasado y el presente

En los textos editados entre 1980 y el 2000 identificamos la vigencia de sentidos sobre los indígenas propios de fines del siglo XIX y principios del XX, según se expuso anteriormente. Cabe aclarar que la hipótesis que manejamos al respecto consiste en que en el período de emergencia de estos discursos escolares se conformaron las matrices de sentido “que luego se bifurcaron, enriquecieron o transformaron, pero que de alguna manera siguen estando ahí.”³⁸ Estos son algunos ejemplos en los que es posible identificar indios-trabajadores de explotaciones económicas regionales, indios-niños, indios-excéntricos, indios-objetos olvidados y polvorientos en el baúl de los recuerdos, indios a la espera pacífica de la ‘inscripción cristiana’.

“Habitantes del Chaco. ... Las costumbres de los indígenas 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.”

“Costumbres de nuestros indígenas patagónicos. ... Tratan bien al que se les acerca, pero no hay que hacerles esperar lo que se les promete...son impacientes como niños.”³⁹

“Los indios. ...¿Vivían indios en su provincia? ¿Quién los había civilizado? ..., 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: el indio.”

“Aún hay tobas. De todas las noticias que llegaron sobre los indios, las que más excitación produjeron fueron las que envió Lucía, porque Lucía ... ¡había visto indios!

³⁷ Mitre, Bartolomé “Las civilizaciones americanas”, en Rodríguez Larreta, Eduarda (1901) *Texto Nacional de Lectura*, Buenos Aires, Cabaut, pp. 1-9.

³⁸ Seguimos a C. Braslavsky cuya idea se extiende al conjunto de “matrices de aprendizaje” que se generaron en esa época fundacional. Braslavsky, C, “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, Buenos Aires, FLACSO-UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación núm. 133, 1993, mimeo.

³⁹ Durán, C.J. , *Cuentos del Carancho*, Buenos Aires, Kapelusz, 1983, pág. 10-13 y 69-73, cifr. pág. 11 y 71 respectivamente.



... Encontraron a estas excéntricas familias en el exterior de sus viviendas; ya que, prácticamente, sólo las usan para dormir.”⁴⁰

“Leyenda guaraní de la laguna Iberá. ...Los extranjeros llegados a tierras vecinas han traído adelanto y bienestar a nuestros hermanos, les enseñan a cambiar su vida. Yo desearía lo mismo para mi pueblo... Finalmente, llegaron los jesuitas, dispuestos a civilizar a los indígenas de la tribu del cacique Mondori, quien se alegró con la esperanza de que su deseo se cumpliría, y les ofreció su colaboración y la de sus súbditos. ... Pronto fueron construidos en la aldea una iglesia, un cementerio, la casa de los jesuitas, talleres, graneros y una escuela. Los toldos se reemplazaron por chozas ubicadas en tierras divididas en lotes. Cada familia debía cuidar y cultivar la suya. También los misioneros enseñaron a los indígenas a cortar la madera de los bosques y emplearla en las construcciones, a criar ganado y a cultivar azúcar. Comenzaron a realizarse, además, procesiones, danzas, juegos y entretenimientos para atraer a los habitantes indígenas hacia la misión y religión cristianas.”⁴¹

Identificamos discontinuidades relevantes. La voz hasta ahora silenciada del indígena expresando la distancia, la imposición y la anulación.

“En Trapalco nací. ... -¿Cómo cuántos años tendrá usted? -¡Quién sabe cuánto me pueden decir! No tengo la enrolamiento⁴², me la llevó el oficial 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 Jerónima, 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.*”⁴³

⁴⁰ Gay, H. L. R. de, *A jugar con las palabras*. 4, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 3era. edición, 1986, pág. 35 y 43.

⁴¹ “Leyenda guaraní de la laguna Iberá”, en Mérega, H. (dir), *Lengua ó EGB*, Buenos Aires, Santillana, 1999, pág. 243-244.

⁴² Documento Nacional de Identidad, anteriormente Libreta de Enrolamiento.

⁴³ “Gerónima”, en Pucci, J. M., *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*, Buenos Aires, Kapelusz, 1987, pág. 44-45. La cursiva es nuestra.



Discursos donde el conflicto es explicitado, incluso es título de lecturas⁴⁴, y pone en evidencia la alianza entre los grupos de poder económico y político para emprender la “Conquista del Desierto”.

“... creció tanto el negocio de los cereales y la cría de ovejas y vacas finas, para exportar a Europa, que muchos quisieron las tierras de las tribus, miles de hectáreas buenas para el ganado y la agricultura.

En 1878 el general Julio Argentino Roca, ministro de Guerra, armó una expedición muy bien pensada, con plata que aportaron el gobierno y la Sociedad Rural, que agrupa a propietarios de grandes estancias. Roca tuvo éxito y eso lo llevó en seguida a la presidencia de la Nación. Las tierras ganadas a las tribus se repartieron, pero no a colonos y chacareros, como se había dicho; una parte importante quedó para grandes terratenientes. La mayoría de los indígenas fueron confinados en reservas (generalmente en tierras pobres) o repartidos para servir en casas de familias ricas o en campos.”⁴⁵

Las lecturas niegan el concepto de “desierto” afirmando que fueron regiones habitadas por pueblos indígenas.⁴⁶ Definen el malón vinculado a la disputa con los blancos por el ganado cimarrón y lo equiparan a los ataques que por las mismas razones llevaban a cabo los blancos:

“... por los rebaños salvajes solían pelearse indígenas y criollos, y cuando había guerra los indígenas lanzaban sus malones o ataques sobre estancias y pueblos, llevándose vacas, caballos y prisioneros, mientras que los criollos caían sobre las tolderías y hacían lo mismo.”⁴⁷

Se relatan las diferentes expresiones de contacto interétnico en las regiones de “frontera”, relaciones de violencia así como de intercambios económicos y culturales.⁴⁸

Se trata de discursos donde no necesariamente se aprecia una interpelación a un nosotros aglutinante, y diferenciado por contraste, del indígena. Más bien en el caso de las referencias a grupos de poder político y económico, pareciera plantearse una división en el otrora homogéneo nosotros y simultáneamente, un acercamiento al antes contrapuesto otro.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Palermo, M. A. y Califa, O., *El trébol azul 7*, Buenos Aires, Aique, 2° ed., 1994, pág. 25-32.

⁴⁶ D'Alessandria, R., *Mensajero. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz, 1993, pág. 15.

⁴⁷ Idem. pág. 25-32.

⁴⁸ Palermo, M. A. y Califa, O., op. cit., pág. 184.



Consideramos relevante explicar las discontinuidades vinculándolas con dimensiones ya mencionadas. Por una parte, fases diferentes en la historia del Estado en Argentina, un Estado nacional fuerte con preeminencia de la identidad nacional y un Estado debilitado con preeminencia de los discursos propios de las nuevas formas de poder económico transnacional. Por otra, la persistencia a la adscripción étnica por parte de los pueblos indígenas, y la fuerte emergencia de movimientos de reivindicación. Esto nos permite lecturas diferentes de las discontinuidades. Esto es, entender la manipulación étnica que es posible desarrollar por medio de los distintos tipos de discurso escolar (discursos por la homogeneidad y la negación de la diversidad; discursos por la diversidad y el debilitamiento de la homogeneidad). Pero también admitir la posibilidad de que el espacio escolar se constituya en espacio público de emergencia de las reivindicaciones de los grupos indígenas.

En la primera de las interpretaciones, son discursos que desplazan el eje con lo que en realidad implican una continuidad: la lucha por la fijación de sentidos etnocentristas renovados, que procuran hacer invisible la presencia de “la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial”.⁴⁹ Por la vía de visibilizar la diferencia (cultural), buscan negar la desigualdad social y económica inherente a tal sistema.

En la segunda de las interpretaciones, las transformaciones discursivas constituyen modificaciones de sentido, es decir, cambios en las posiciones del nosotros blanco y del otro indígena dentro del espacio de relaciones que conforman. Consisten en configuraciones discursivas diferentes que habilitan otras formas de relación con la alteridad. Promueven lo que en términos antropológicos se denominaría *interculturalidad*, modos de relación con el otro que no intentan su apropiación, su conquista, sino

“... aprender a captar aquello a lo que no podemos sumarnos. ... comprender lo que de alguna forma nos es, y probablemente nos siga siendo, ajeno ...)”⁵⁰; “ ... un misterio y una verdad ‘siempre desconocida e inapropiable, no dominable ni universalizable’.”⁵¹

Hemos observado la simultaneidad de discursos escolares contrapuestos. Las continuidades bien podrían ser entendidas como “sedimentos” cuya reiterada presencia permitió olvidar su dimensión originaria de poder, las operaciones de anulación de discursos alternativos, de “amenazas”.⁵² Al mismo tiempo, las discontinuidades habilitan la posibilidad de “... reactivar la

⁴⁹ Zizek, S., op. cit, pág.176.

⁵⁰ Geertz, C., op. cit., pág. 92.

⁵¹ Irigaray, L., 1998, citada en Díaz, R., *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires-Quito, Miño y Dávila editores-Abya Yala, 2001, pág. 153.

⁵² Laclau, E., op.cit.



comprensión *histórica* de los actos originarios de institución ...”,⁵³ en la medida en que instalan en el discurso escolar formas diferentes de constitución de la alteridad. Parecieran contener una propuesta de sentidos para conocer y para comprender,

“el sentido amargo”, “el terrible camino” que han recorrido los pueblos indígenas y que ha sido “el etnocentrismo y los crímenes que legitima ... lo que ... ha hecho tan terrible (ese camino).”⁵⁴

Seguir el camino habilitado es el desafío. Los peligros serán siempre determinadas continuidades.

Bibliografía

- ARTIEDA, T. y ROSSO, L.,(2001) “Propuestas educativas para indígenas del Chaco en el marco de la pacificación y la proletarización. 1884-1924”, XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.
- BRASLAVSKY, C (1993), “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, Buenos Aires, FLACSO-UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación núm. 133,, mimeo.
- CARBONE, G. (2003), *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARDOSO de OLIVERA,1976, en TAMAGNO L. (2001), *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Ediciones Al Margen., pág. 58.
- CARLI, S. (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila-Universidad de Buenos Aires, pág. 26.
- CHOPPIN, A. (1980), “L’Histoire des manuels scolaires: une approche globale”, en *Histoire de l’éducation*, N° 9, décembre, pág. 1-25
- ----- (1992) *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, París, editorial Hachette.
- D’AISSANDRIA, R. (1993), *Mensajero. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 15.

⁵³ Idem,pág.51.

⁵⁴ Gecertz, C., op. cit., pág. 92.



- DURÁN, C.J. (1983), *Cuentos del Carancho*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 10-13 y 69-73, cifr. pág. 11 y 71 respectivamente.
- ESCOLANO, A., “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, en TIANA FERRER, A (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pág. 439-449
- GARRETA, M. y BELLELLI, C. (2001), *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*, Buenos Aires, ediciones Caligraf, pág. 11.
- GAY, H. L. R. de, (1986) *A jugar con las palabras. 4*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 3era. edición, pág. 35 y 43
- GEERTZ, C. (1996), *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós/I.C.E., Universidad Autónoma de Barcelona.
- IÑIGO CARRERA, N., (1984) *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*, Buenos Aires, CEAL.
- IRIGAY, L., (1998), citada en DÍAZ, R., *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires-Quito, Miño y Dávila editores- Abya Yala, 2001, pág. 153.
- JOHNSEN, E. B. (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, ediciones Pomares-Corredor.
- JULIANO, D., (1992) “Estrategias de elaboración de identidad”, en Hidalgo, C. y Tamagno, L., *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires, CEAL, pág. 50-63.
- LACLAU, E. (1988), *Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, pág. 15.
- LEÓN DE PORTILLA, M., GUTIERREZ ESTEVEZ, M., GOSSEN, G.H., KLOR De ALVA, J. (eds.) (1992-1993) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, México/España, Siglo XXI de España, 3 v.
- MITRE, B. (1901) “Las civilizaciones americanas”, en RODRIGUEZ LARRETA, E. (1901) *Texto Nacional de Lectura*, Buenos Aires, Cabaut, pp. 1-9.
- MÉREGA, H. (dir), (1999) *Lengua 6 EGB*, Buenos Aires, Santillana, pág. 243-244.
- PALERMO, M. A. y CALIFA, O. (1994), *El trébol azul 7*, Buenos Aires, Aique, 2ª ed., pág. 25-32.
- PUCCI, J. M. (1987), *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 44-45.
- SLAVSKY, L., “Grupo étnico, etnicidad y etnodesarrollo”, en Hidalgo, C. y Tamagno, L., op. cit., pág. 168-182.
- TODOROV (1991), T., *La conquista de América. El problema del otro*, México/España/Colombia, Siglo XXI editores, 3a ed.



- VARELA, J., (1983). *Los modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- ZIZEK, S, “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, F. y Zizek, S. (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pág. 137-188