

INTRODUCCIÓN

ESTA obra se ocupa del tratamiento de la alteridad indígena en libros de lectura de la escuela primaria argentina editados entre fines del siglo XIX y la década de 1940 aproximadamente.¹ Se ofrece a los lectores un repertorio de fuentes cuyo análisis se divide en dos partes. La primera parte alude a la narrativa escolar acerca del desembarco de Cristóbal Colón, la Conquista y la evangelización, y la historia de relaciones entre la sociedad colonial y la criolla con énfasis en el período de mayor conflicto a finales del siglo XIX. La segunda parte se centra en las imágenes de la alteridad indígena a través de los discursos textuales. Se presentan las imágenes que se forjaron sobre los indígenas en el tiempo del desembarco en 1492, y las que corresponden a la irrupción española en el actual territorio argentino. Asimismo, se examinan las imágenes que atañen al período de conflictos, en Argentina, que culmina con la ocupación de los territorios indígenas por parte del Estado y a la fase posterior de sometimiento e «integración» a la sociedad nacional. La obra contiene 98 ilustraciones, entre textos e iconografía, seleccionadas del conjunto de materiales escolares más relevantes.

El período que se investiga corresponde a la historia de gestación y consolidación de los rasgos del libro de lectura moderno en Argentina (Linares, 2012), en el marco de la conformación y la expansión del sistema de instrucción pública nacional.² Respecto de las relaciones entre pueblos in-

dígenas y Estado, la etapa comienza con la conquista militar sobre los últimos territorios indígenas autónomos y su incorporación al dominio nacional.³ Finaliza con el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro (México, 1940), lo que supone una fase distinta en las políticas estatales dirigidas a estos pueblos (Slavsky, 1992b; Martínez Sarasola, 2000).

Considerando, como sostiene Cristina Linares (2012), que el autor típico del libro de lectura para la época escogida era el maestro con algún grado de experiencia en el sistema de instrucción pública, encaramos tales materiales como expresión de modos de ver, clasificar, valorar e interpretar la alteridad indígena por parte del magisterio normal. Si bien no pretendemos ofrecer un repertorio completo de tales modalidades, lo que se presenta es un panorama amplio basado en un relevamiento exhaustivo de las fuentes. Nos interesa, pues, caracterizar las regularidades, la «estabilidad interpretativa» al decir de Finocchio (2013: 220), al mismo tiempo que hallar libros escolares representativos de las disidencias, las ambivalencias, los cambios y las interrupciones. La idea de *representatividad* no se refiere a lo cuantitativo, sino a la intención de captar la policromía de voces; al afán de contar con fuentes que pongan de manifiesto la complejidad y riqueza de las matrices de sentido sobre la alteridad y la densidad de sus matices (*id.*). Buscamos explicitar esta complejidad frente a las investigaciones que nos anteceden en Argentina, que resaltan discursos monocordes y sentidos unívocos (Artieda, 2016).

¹ La primera versión de este libro fue una obra doctoral cuya lectura tuvo lugar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid en enero de 2016. Véase Artieda, Teresa Laura, «Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa», obra doctoral dirigida por la doctora Gabriela Ossenbach Sauter y codirigida por el doctor Miguel Somoza Rodríguez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, 2016.

² Si bien nos circunscribimos exclusivamente a este tipo de libro, por razones de estilo, a lo largo de la obra empleamos indistintamente las denominaciones de *libro de lectura*, *libro de texto*, *libro* o *texto escolar*.

³ En esta obra utilizaremos los términos *pueblos indígenas* o *indígenas*. Es una de las maneras usuales de denominación, asumida por quienes se reconocen como tales en Argentina. Es también el nombre que se emplea en normativas internacionales que aluden a sus derechos, y que fueron adoptadas por Argentina, tal el *Convenio N.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (1991). Al analizar las lecturas escolares, introducimos el término *indio* dada su mención en el original.

En balances recientes de la investigación sobre la manualística se critica la mirada reduccionista, «insular» según la caracterización de Ossenbach Sauter (2013), que trata los libros como unidades de sentido que se explican por sí mismas. Por el contrario, se sostiene la necesidad de considerarlos como expresiones específicas a la vez que multi-referenciadas en un todo. Para ello se debe indagar sobre los contextos de producción, tarea a la que nos hemos dedicado de manera sostenida.

La noción de contexto hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un conjunto de relaciones con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como estructura o sistema, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas. [...] Tal vez radique en esto la «magia del etnógrafo»: en la transformación de una masa caótica de datos [...], convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo (Velasco y Díaz de Rada, 1997, citado en Ossenbach, 2013: 10).

La obra no se enmarca en los procedimientos de la etnografía, pero para encontrar el orden y la coherencia mencionados recorre especialmente el camino de la arqueología, tal como lo define Antonio Viñao Frago (2001). Es decir, la misma incursiona en sedimentos de los libros de lectura configurados «[...] por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador: hacer la arqueología de la escuela» (*id.*: 31). En las líneas que siguen hacemos una breve referencia a ello y presentamos notas del contexto histórico comprendido entre finales del siglo XIX y los años cuarenta del siglo XX, de las que se profundizan en los distintos capítulos. Consideramos que es una introducción necesaria para comprender la singularidad de las fuentes.

En Argentina, la invasión del Estado nacional a los últimos territorios de los pueblos indígenas (1879-1911), la desarticulación de sus sistemas de vida y la transformación de su estatus político de pueblos soberanos a grupos étnicos sometidos (Béchis, 1992), son procesos que coinciden con los comienzos del libro de lectura moderno. Podemos decir que durante el mencionado período hubo una sincronía entre el ejercicio de la violencia del aparato represivo estatal (Oslazk, 1992) y el poder unilateral de escribir las narrativas sobre esos conflictos y de forjar, por tanto, las imágenes de la alteridad en esos libros.

Al mismo tiempo que tenían lugar los eventos a los que nos hemos referido anteriormente, tomaba cuerpo la literatura de

frontera y los informes de exploradores —científicos, militares y otros— de los territorios indígenas recientemente incorporados al dominio del Estado nacional.⁴ Ese corpus fue un sustento de primer orden para la construcción del relato nacional que justificó la estrategia de conquista de esos territorios (Zapata, 2009). Los primeros repertorios escolares sobre el tema se entrelazaron con ese corpus bebiendo de algunas de las obras más conocidas, al punto incluso de convertir fragmentos de las mismas en lectura escolar.

Las obras plásticas más famosas que surgen en la misma época simbolizando el avance de la civilización sobre la barbarie —por ejemplo, el triunfo del ejército contra los temidos ataques indígenas a las poblaciones indefensas—, ilustraron libros de texto por medio de los cuales aquellas obras tuvieron amplia circulación entre escolares y docentes a principios del siglo XX.

Como otro de los modos de ilustrar acerca de la imagen genérica de «lo indio», autores y autoras de los libros de texto recurrieron a la fotografía etnográfica que capturó retratos de indígenas en distintas etapas de relación con el Estado nacional, entre ellas, en los momentos en que aún negociaban y firmaban tratados en pie de igualdad con sus gobernantes, y en la fase posterior de sometimiento (Alvarado y Giordano, 2007; Priamo, 2012; Giordano, 2012).

Asimismo, las primeras lecturas escolares sobre el tema se forjaron al mismo tiempo que las élites políticas e intelectuales debatían acerca de cómo resolver «el problema indígena», es decir, qué hacer con las personas que sobrevivían a las invasiones, las matanzas, el maltrato y las enfermedades consecuentes.⁵ Las posiciones eran diversas, incluso contrapuestas: pasarlos por las armas; civilizarlos haciéndolos trabajar la tierra a punta de fusil; darles libertad de vivir en sus otrora dominios admitiendo y respetando su dolor por el extrañamiento de sus tierras, sus familias y su gente; encerrarlos en misiones religiosas o reducciones estatales para protegerlos y civilizarlos; educar a la infancia en internados dentro de esos encierros pero cerca de sus familias o en guetos separados de la nociva influencia familiar; hacerlos propietarios una vez que maduraran «porque eran como niños»; entregarles tierra en propiedad y enseñarles a trabajar la tierra porque eran seres humanos adultos que conocían

⁴ La literatura de frontera alude al conjunto de obras sobre los territorios indígenas conquistados por el Estado, producidas por militares, escritores, cronistas y otros, entre el último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

⁵ «Los pensadores positivistas adjudicaban a la composición racial de las sociedades latinoamericanas los frenos al desarrollo. Desde las élites políticas e intelectuales «blancas» se definía «sociológicamente», de manera eugenésica, al «otro» étnico, social y cultural. Ese «otro» es recortado desde el comienzo como *problema*: «problema indígena», «inmigrante» o «negro» (Funes, 2006: 139).

perfectamente la explotación del «blanco» que siempre los traicionó.⁶

En relación con tales debates, Mónica Quijada (1999, 2000a, b, 2002b) se ocupó de demostrar que, durante las discusiones parlamentarias de fines del siglo XIX, se estableció que por el principio de *iussolis* los indígenas eran argentinos. Lo que se debatió entonces, sostuvo Quijada, fue acerca de los medios para lograr con éxito su «ciudadanización»: trabajo, evangelización y escolarización.

Diana Lenton (1992) indagó en las denuncias de vejámenes, torturas y masacres que se hacían públicas en el parlamento y en periódicos de Buenos Aires. Identificó a integrantes de las élites políticas e intelectuales que se horrorizaban de saber sobre la barbarie de que eran capaces los sectores a los que ellos mismos pertenecían.

Las diferencias de posiciones se habían puesto de manifiesto incluso antes de la invasión de los dominios indígenas, es decir, antes de lo que se denominó la «Conquista del Desierto».⁷ Voces contrarias a la ofensiva militar de aniquilamiento de los pueblos que habitaban la región septentrional del actual territorio argentino discutían modos de «integración» y proyectos de coexistencia (Quijada, 2002b; Bechis, 2006; Vezub, 2009).

Esta historia y esta policromía de voces del mundo político se recogen en los libros de lectura al tiempo que otro fenómeno histórico, que explicamos a continuación. Se desarrolla durante las tres primeras décadas del siglo XX y también repercute en esas ediciones escolares.

Las élites políticas e intelectuales se vieron amenazadas por el peligro de disgregación de la nación frente a la llegada de millones de extranjeros como resultado de la política migratoria sostenida desde el último cuarto del siglo XIX. Como uno de los modos de resguardarse de tal amenaza, hubo quienes se abocaron a redefinir los significados de la dicotomía sar-

mientina de *civilización y barbarie*.⁸ En la fórmula pergeñada por Domingo Faustino Sarmiento, la población nativa y la campaña constituían la barbarie y el pasado de esa campaña —el habitante rural, su cultura, sus tradiciones— condensaba toda la carga negativa que era necesario borrar para asegurar el progreso. Sin embargo, en un proceso que Quijada (1994) tituló «la nación reformulada», y que se sitúa aproximadamente entre 1900 y 1930, pensadores, políticos, literatos y artistas cuestionaron esa concepción y buscaron «[...] ensanchar la nación: en el tiempo (apelando al pasado, las tradiciones y los orígenes) y en densidad social (al considerar al “otro” antes excluido)» (Funes, 2006: 137).⁹ Una de las derivaciones de este proceso fue el surgimiento de vertientes del indigenismo.¹⁰ En las fuentes escolares que se presentan en esta obra se advierten claras manifestaciones de adhesión a esa corriente de pensamiento.

Para examinar estas fuentes recurrimos a antropólogos e historiadores que estudiaron la historia de contactos interétnicos en el actual territorio argentino desde la colonia hasta la década de 1930 (Íñigo Carrera, 1983; Bechis, 1992; Lenton, 1992, 2010; Hernández, 1992; Slavsky, 1992b; Beck, 1994; Lagos, 1998; Duart, 2000; Mayo, 2000; Trincheró, 2000; Briones y Carrasco, 2000; Levaggi, 2000; Martínez Sarasola, 2000, 2012; Quijada, 2001, 2002; Vezub, 2005, 2006; Barba, 2007; Mandrini, 2008; Valko, 2010; Bayer, 2010; Delrío, 2010; Viñas, 2013). Igualmente, fue importante consultar investigaciones centradas en la construcción discursiva del espacio geográfico en un momento clave como fue la consolidación y unificación definitiva del territorio nacional (Zusman, 1997;

⁶ Lo expuesto consiste en una apretada síntesis de la literatura especializada que se consultó para esta obra. En las próximas páginas y en la bibliografía, se presentan las referencias.

⁷ Son numerosas las interpretaciones sobre esta expresión. Por su contundencia, profundidad y claridad, adherimos a la de Juan Pablo Feinmann (2015), quien reflexiona del siguiente modo: «Busco explicitar eso que el concepto tenía como potencia de negación antropológica en el lenguaje colonialista. Para este lenguaje, el desierto es una nada infecunda. Donde entra el desierto ya no hay significantes. El desierto es la no-significación. El indio, en tanto “nada”, en tanto no significante, en tanto pura y total ajenezidad a la condición humana, justifica el genocidio. En la frase “Conquista del Desierto” está explícito el genocidio perpetrado». Más adelante precisa el concepto de genocidio: «El Otro es “el desierto”, la nada. El Otro es “lo Otro” de lo humano. Todo genocidio plantea esa estructura. De aquí que sea insuficiente definir al genocidio desde la cuestión étnica. El genocidio no sólo existe cuando se plantea el aniquilamiento de una etnia. El genocidio es —esencialmente— la masacre de aquello que se considera “lo Otro de la condición humana”». Véase «Metafísica de la Conquista del Desierto», *Diario Página 12*, Contratapa (4 de octubre de 2015). En: <http://www.pagina12.com.ar/diario> [consulta: 4/10/2015].

⁸ Maristella Svampa (1994: 57-58) investiga acerca de las reformulaciones de la dicotomía sarmientina y expresa que: «Si Sarmiento desborda, a través de sus críticas y sus diferencias, los límites del proyecto de la generación del 80, el destino de la imagen sarmientina desborda igualmente el sentido original de la misma, presente en el Facundo. El mito romántico fue retomado por otros escritores, se degradó en estereotipo y finalmente se articuló de otra manera dentro del dispositivo simbólico del Estado liberal, en el proceso de construcción de la Nación. Es un movimiento que se inicia tempranamente con Joaquín V. González, Rafael Obligado, y culmina con Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones en la época del Centenario, en una acción —y una época— que encuentra muy ligados a intelectuales y poder».

⁹ Las aclaraciones entre paréntesis pertenecen al texto original.

¹⁰ Favre (1998) y Funes (2006) advierten acerca de la heterogeneidad de posiciones dentro del movimiento en América Latina. La segunda precisa dos acepciones de indigenismo: «Para algunos autores, el indigenismo es una corriente que aborda el problema indígena, independientemente de su valoración, sea ésta de reivindicación o de asimilación. [...] Para otros, en cambio, debe considerarse indigenismo sólo aquellas corrientes que encaran la defensa (y a veces la representación) del indio frente al hispanismo de las clases dominantes» (Funes, 2006: 148). Además, ella explica la singularidad del caso argentino con respecto a las ideas indigenistas, puesto que en este país la inmigración aparecía como el problema central a diferencia de países como Perú o México. No obstante, también aquí tuvieron lugar ideas sobre formas de inclusión de los indígenas según enunciados en los próximos capítulos, y los escritos de pensadores de los otros países de América Latina se difundieron igualmente en Argentina.

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

Investigaciones sobre la literatura de frontera nos permitieron comprender ideas de las que bebieron quienes escribieron los textos escolares (Zapata, 2009; Díez, 2011; Anzoátegui, 2012; Viñas, 2013). Los trabajos acerca de las posturas sobre los indígenas entre élites intelectuales del siglo XIX y parte del XX fueron muy provechosos para aprehender lo postulado en algunos de los libros (Quijada, 1994, 1998, 1999, 2000b, 2002a, b, 2005; Svampa, 1994; Senkmann, 1994; Funes, 2006; Miranda y Vallejo, 2004; Biagini, 2007). Los análisis relativos a la visión de los indígenas en el discurso parlamentario entre 1880 y 1930 mostraron una utilidad equivalente (Lenton, 1994).

Estudios de antropología visual nos proveyeron de categorías de análisis muy importantes para interpretar el empleo de la fotografía de indígenas en esos libros (Giordano, 2004, 2012; Almonda y Ferguson, 2004; Alvarado y Giordano, 2007; Odone C., Maturana D., Fiore, 2007; Priamo, 2012). Fruto de la revisión de las prácticas de la Antropología biológica de principios del siglo XX, esos estudios nos brindaron claves interpretativas de las imágenes y nos desvelaron usos de la época derivados de la fotografía de indígenas de entre siglos, que vimos aplicadas en los libros escolares. Hacemos referencia, entre otros aportes, a la contribución de esa fotografía a la consolidación de una imagen síntesis de la alteridad indígena que invisibilizó diferencias entre grupos étnicos; la captura de retratos de indígenas sometidos en lo que Giordano (2012) llamó una doble captura, del Estado y del fotógrafo; la «trashumancia iconográfica» consistente en la circulación de las mismas fotos en distintos contextos iconográficos sin identificación de origen ni señas que evitaran el anonimato de los retratados (Alvarado y Giordano, 2007);¹¹ el empleo de «postales de indios» para difundir esas imágenes de alteridad y exotismo (Giordano, 2004).

Consideramos asimismo conceptualizaciones e investigaciones sobre relaciones interétnicas y construcción de alteridad ajustadas a nuestro tema. Aunque no de manera exclusiva, nos interesaron interpretaciones sobre los discursos

concebidos a raíz de la conquista de América (Todorov, 1991a, b; Arrom, 1992; Gossen, Klor de Alva, Gutiérrez Estévez y León-Portilla, 1993; Geertz, 1996; Benito Ruano, 1988; Briones, 1998; Noufour *et al.*, 1999; Duschatzky y Skliar, 2001; Pérez de Lara Ferré, 2001). Asimismo, tuvimos en cuenta las definiciones de relaciones interétnicas enmarcadas en los conflictos de la segunda mitad del XIX y en la transformación consiguiente del estatus político de los indígenas a fines del mismo siglo (Bechis, 1992; Gorosito Kramer, 1992; Slavsky, 1992a; Juliano, 1992, 1998; Trincherro, 2000; Di Finis, 2001; Tamagno, 2001).

Los hallazgos acerca de la historia del libro de lectura en Argentina fueron oportunos para entender rasgos observados en la producción editorial (Carbone, 2003; Linares, 2012; Spregelburd, 2012; Cucuzza, 2007, 2012). Trabajos de historia de la educación sobre el normalismo en Argentina nos ofrecieron indicios sobre el perfil de algunos de los autores y las autoras de los libros escolares. Al mismo tiempo, pusieron de manifiesto la heterogeneidad de posiciones de ese colectivo docente. Durante las tres primeras décadas del siglo XX coexistieron normalistas que pretendían lograr una identidad homogénea; docentes que aspiraban a la integración de las diferencias; liberales católicos, socialistas y libertarios (Puiggrós, 1990, 1992), «y probablemente apáticos e indiferentes frente a los complejos problemas de construcción de la identidad» (Braslavsky, 1992: 15).¹² Igualmente, había divergencias respecto de cómo encarar la educación de la infancia indígena (Rosso, 2007; Artieda y Rosso, 2009; Artieda *et al.*, 2015).

En varias ocasiones, quienes compusieron las lecturas escolares alusivas a los indígenas nos orientaron en la búsqueda de sus propias fuentes. Es decir, nos remitieron a otros textos por haber encontrado en tales lecturas escolares fragmentos, literales o parafraseados, de obras literarias (Holmberg, 1910; Ocantos, 1985; Dávalos, 1980), literatura de frontera ya dicha (Mansilla, 1969; Gutiérrez, 1961; Lista, 1879; Prado, 1969; Zeballos, 1881; Schoo Lastra, 1937), manuales y otros textos de consulta (Drioux, 1858; Daireaux, 1888; Outes y Bruch, 1910), ensayos y distintos escritos de los propios autores de los libros de texto (Blomberg, 1920, 1950; Figueira, 1977; López, 1911). También recurrimos a números de *El Monitor de la*

¹¹ Con «trashumancia iconográfica» Alvarado y Giordano (2007: 31-32) aluden al periplo de las fotografías de indígenas tomadas entre finales del siglo XIX y principios del XX en realidades culturales distantes geográficamente. Estas investigadoras estudiaron las fotografías realizadas a pueblos del Gran Chaco y de la Tierra del Fuego. Ellas advierten que las mismas fotos circularon por más de cien años en diversos soportes y contextos iconográficos, y que en ese periplo los sujetos retratados sufrieron cambios y desplazamientos de filiación étnica. «Así, estas fotografías pasan a integrar una imagen única, compacta, genérica de lo “indio”. Tanto sus marcas (arquetípicas de lo bárbaro) materializadas en sus indumentarias y artefactos como la configuración visual de la imagen fotográfica se transforman en las visas que le permiten viajar por el continente americano, asumiendo diversas identidades étnicas».

¹² Abundando sobre esta diversidad, agregamos que en Artieda (2001) hemos descrito la composición heterogénea del magisterio normal en el Territorio Nacional de Misiones (extremo noreste del país) en lo atinente a sus posiciones ideológicas, políticas, religiosas, pedagógicas y gremiales durante las décadas del veinte al cuarenta del siglo pasado. En su estudio sobre «los usos de la historia» en los textos escolares entre 1916 y 1930, Braslavsky (1996) también advirtió diversidad de posturas entre los autores docentes. En una investigación reciente sobre el papel de los libros escolares en la construcción de la nación argentina entre 1873 y 1930, Cucuzza (2007) encontró coincidencias y ciertas diferencias en el tratamiento de tópicos alusivos.

Educación Común,¹³ informes de franciscanos que misionaron entre indígenas a principios del siglo XX (Gobelli, 1912), y de organismos oficiales encargados de las poblaciones indígenas durante las tres primeras décadas del mismo siglo (Lynch Arribáizaga, 1914; Cruz Arenas, 1935; Ameghino, 1936).

Las consultas a estas fuentes nos suministraron nuevas evidencias de las intersecciones entre las producciones para la escuela y las originadas en otros órdenes de la política y la cultura. Fue una estrategia invaluable para desvelar parte sustancial del material del que están hechas las lecturas escolares sobre los indígenas, esa suerte de capas superpuestas y ocultas a las que aludimos antes. Al mismo tiempo, fue una tarea que nos permitió conocer si los autores de los libros escolares copiaron o «expurgaron» ideas del original, recomendación que hacía Dominique Julià (1995) a los historiadores de la educación que estudian textos escolares, para lo cual tomaba como ejemplo los textos de los clásicos intervenidos por los jesuitas para los alumnos de sus colegios.

Lo reseñado pone de manifiesto nuestra opción por los «estudios críticos del discurso», puesto que en el análisis de los textos escolares nos ocupamos de «la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman, y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos» (Van Dijk, 2016: 204). Abordamos un estudio exhaustivo y multidisciplinario de los contextos sociales y políticos de producción de estos textos y pretendemos explicarlos en términos de esos contextos (Van Dijk, 2003a, b; 2011). Nos ubicamos en la línea de análisis que, siguiendo a Chartier (1996), busca comprender los intentos de los «creadores», los «poderes», los «sabios» de fijar los sentidos de lo social.

Somos conscientes de la incidencia de la historia cultural y la historia del libro y la lectura, en la renovación de las investigaciones sobre textos escolares. Especialmente, de las deudas que este campo de estudio contrajo con Roger Chartier y Pierre Bourdieu, entre los autores principales. Por ejemplo, a partir de Chartier (1994, 1996) es imprescindible problematizar los análisis acerca de las condiciones de producción, circulación y recepción; advertir acerca de los propósitos de control de la ortodoxia pero a la vez considerar la diversidad de interpretaciones y los procesos de apropiación de los recursos simbólicos; considerar las relaciones complejas entre escritura, lectura, poder. Gracias a Bourdieu (1997, 1999) ya no son válidos los argumentos deterministas que otorgan al texto un poder sin fisuras sobre sus lectores, en tanto se puso

de manifiesto que los sentidos de las obras se encuentran en las relaciones que pueden establecerse con las condiciones y el campo de producción.

En esta obra no abordamos la recepción y la circulación de los materiales de lectura, y nos centramos en la producción. Sin embargo, nos preocupa evitar el riesgo de análisis simplistas y maniqueos. Lo hemos adelantado y lo reiteramos, nos importa recoger la diversidad, el discurso que se presenta cerrado al mismo tiempo que aquel que muestra grietas, fisuras, pensamientos inacabados. Encaramos el estudio con la conciencia de acceder a respuestas parciales, aunque nos guíe la pretensión de arribar a interpretaciones lo más comprensivas posibles. En las conclusiones retomamos los procedimientos analíticos y ampliamos esta explicación.

Acerca de los libros de lectura

Según se precisó al principio, el corpus principal de fuentes está constituido por libros de lectura para la escuela primaria «[...] escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza» (Johnsen, 1996: 26).¹⁴ Siguiendo las tipologías de Agustín Escolano Benito (1997) y de Valeria Sardi (2009), este conjunto de libros comprende el libro de lectura por antonomasia, el libro de cosas, la novela pedagógica y la antología.

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

En algunos casos los textos están organizados por lecciones y al interior de cada lección se encuentra el texto o la lectura y, luego, las ejercitaciones [...], el vocabulario [...], la biografía del autor del texto (en caso que no sea el autor del libro) y, en algunos casos, las indicaciones [...] de cómo llevar adelante la enseñanza con [...] ese dispositivo didáctico; en otros, [...] está organizado por temas que responden a contenidos [...] integrados en una temática más global (Sardi, 2009: 151).

En este trabajo son varios los títulos de ese tipo, tales como *Almas en flor* de Clara Toro y Gómez (1924), *Trabajo* de José Henriques Figueira (1924), *El sembrador* de Héctor Pedro Blomberg (1925) y *Nuestra tierra* de Ernestina López de Nelson (ca. 1920).

En cuanto al libro de cosas, Agustín Escolano Benito (1997: 34) lo ubica dentro de los «modelos enciclopédicos». Son textos concebidos como *summa* de la cultura escolar —evidencia del enciclopedismo normalista de las primeras décadas

¹³ *El Monitor de la Educación Común* era una publicación periódica del Consejo Nacional de Educación, organismo de Gobierno encargado de la enseñanza primaria. La publicación tenía amplia circulación, y era de distribución gratuita en todas las escuelas del territorio argentino desde fines del siglo XIX y durante todo el período en estudio.

¹⁴ A lo largo de esta obra empleamos indistintamente las denominaciones de *libro de lectura*, *libro de texto*, *libro o texto escolar*.

del siglo pasado—, que agrupan contenidos sin ningún tipo de relación unos con otros. En este corpus se encuentran, por ejemplo, *Cien lecturas* de José Mazzanti y Mario Flores (1928), y *Horizontes nuevos* de María Ercilia Robredo y María Lucía Cumora (1938).

La novela pedagógica es otro tipo de libro de lectura que se estructura en torno a la historia de un personaje, sea niño o niña, o una familia. Citamos *Historia de un niño* de Francisco Sánchez de Guzmán (1908) y *Destino* (1913) de José María Aubín (1913).

Con *antología* se hace referencia a una compilación de textos literarios de autores nacionales y extranjeros. Como dice Sardi (2009: 187): «El universo de las antologías, [...] es abundante, diverso y rico». Se ha localizado un número importante, tales como *Lecturas selectas* de Calixto Oyuela (1900), *Texto nacional de lectura* de Eduarda Rodríguez Larreta (1901), *Isondú* de Elina González Acha de Correa Morales (1916, 1927),¹⁵ *Hogar y Patria* de Felisa Latallada (1916), *Lecturas morales e instructivas* de José Berrutti (1920), *El Argentino* de Eloy Fernández Alonso (1924), *El Surco* de Héctor P. Blomberg (1926), *Río Nativo* de Adelina Méndez Funes de Millán (1931), *Patria Grande* de Julián García Velloso y Arturo Capdevila (1934), *Fuentes de vida* de Blanca y Guillermo Iacobucci (1937).

Cabe aclarar que el control estatal de los textos fue norma del sistema de instrucción pública desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX (Linares, 2012; Sprengelburd, 2012). De manera que la totalidad de textos recopilados tienen consignada la aprobación oficial para su uso en las escuelas.¹⁶

En cuanto al tamaño del corpus, se consultaron cerca de cien libros editados, reeditados o reimprimos entre 1880 y 1940 ca. De ese total, se identificaron aproximadamente 70 textos con 254 lecturas sobre los indígenas de Argentina y del continente americano en general. En el resto de libros, un número cercano a 30, estos no son tomados en cuenta. Nos parece sugerente este hallazgo porque nos evoca una de las posturas sobre los indígenas explicitada por Juan B. Alberdi, estadista que escribió una obra fundamental para la composición de la Constitución Nacional de 1853: *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*.¹⁷ En dicha obra, la única referencia a estos pueblos clau-

sura la posibilidad de su inclusión dentro de la «comunidad imaginada». Juan B. Alberdi sentencia que: «Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil» (Alberdi, 1852, citado en Quijada, 2002: 262).

En el conjunto de lecturas, llama la atención el predominio de las que se ocupan de historiar los conflictos por los territorios de La Pampa y Patagonia. Es un total de 60 lecturas. Igual importancia —cerca de 60 lecturas— tienen las imágenes contenidas en los discursos textuales, sobre todo las que aluden a los pobladores de esas regiones.

Es decir, que prácticamente la mitad de este corpus discursivo, 120 lecturas de 254, se ocupó de lo relativo a los enfrentamientos entre la sociedad criolla que habitaba parte de la actual provincia de Buenos Aires y las sociedades indígenas del sur. Si a este conjunto agregamos alrededor de 20 lecturas que aluden a la transformación de esos territorios en «paisaje del progreso» y promesa del «futuro regional» gracias a la ocupación estatal (Navarro Floria, 2006: 2), sumamos alrededor de 140. Ello nos da una medida aproximada de la preeminencia que tuvo en los libros escolares del período la construcción de un relato que justificó una de «las más arraigadas ambiciones de la clase terrateniente porteña» (Halperin Donghi, 1982: 139).

A la vez, es importante tener en cuenta que los mismos libros circulaban en la mayoría de escuelas del país. Tanto la política de edición como las casas editoras se centralizaban en Buenos Aires —la edición regional era prácticamente inexistente—, hecho que colabora en comprender el énfasis temático señalado. De modo que podríamos concluir que el relato sobre la ocupación de los territorios septentrionales, asociado a los intereses de una fracción de poder, se amplificaba llegando a un número muy importante de lectores que, por supuesto, no pertenecían a esa fracción ni compartían tales intereses. Siguiendo a Bourdieu (1997: 156-157), lo reseñado es ejemplo de un interés particular que presenta «como universal, como desinteresado, lo que es conforme a su interés particular [...]». Y, como dice este autor, «todos los valores universales son, de hecho, valores particularizados, por lo tanto sujetos a sospecha [...]».

El resto de lecturas se ocupan del desembarco de Cristóbal Colón, la llegada de los primeros adelantados a las costas del Río de la Plata y del extremo sur, la Conquista y la evangelización, y un número escaso narra episodios de la resistencia indígena a los conquistadores. Merece poco texto la ocupación del territorio del norte, el Chaco, y sus habitantes, ocupación que recordamos que fue sincrónica a una parte de estas ediciones escolares.

Juan Domingo Perón. Fue repuesta luego del golpe cívico-militar que derrocó a este último y estuvo vigente hasta 1994.

¹⁵ Consultadas las dos ediciones, que presentan cambios que precisamos más adelante.

¹⁶ Por disposiciones de la Ley 1420/1884, de educación común, se delegó la supervisión de los textos escolares para la enseñanza primaria en el Consejo Nacional de Educación, órgano de Gobierno de las escuelas estatales (Sprengelburd, 2012).

¹⁷ La Constitución Nacional de 1853 rigió hasta la sanción de una nueva Constitución en 1949, correspondiente a los dos primeros gobiernos de

Salvo contadas excepciones, no se encontraron menciones sobre la participación de los indígenas en el proceso independentista; tampoco acerca de los complejos intercambios económicos, culturales y políticos, pacíficos y violentos, durante la época republicana.

Acerca de los autores y las autoras

Cristina Linares (2012: 229), a quien ya citamos, investigó acerca de la historia del libro de lectura en Argentina y concluyó que entre finales del siglo XIX y la década de 1930 cuando menos: «El autor típico del libro escolar moderno no era el escritor profesional sino el docente con algún grado de experiencia».¹⁸ Confirmando lo que sostiene esta investigadora, observamos que la mayoría de autores de los libros que aquí se presentan son educadores graduados en escuelas normales.¹⁹ De ese conjunto, la mayor cantidad corresponde a maestros y maestras con trayectoria en el aula. Se encuentran también docentes con puestos jerárquicos en el sistema escolar, y profesores y profesoras de Escuelas Normales y de Colegios Nacionales. Sin embargo, como también agrega Linares, la posibilidad de publicar no estaba al alcance de todos sino, por lo general, de quienes tenían «apellido ilustre», algún tipo de relación o de reconocimiento por parte de las editoriales y dinero para afrontar los costos de la publicación. Por lo tanto, habría que atribuir la producción de los libros a un sector relativamente reducido dentro del magisterio.

Entre las autoras mujeres, para el caso de los libros de lectura que se ofrecen en esta obra, se pudo establecer que al menos dos de ellas habían obtenido grados académicos.²⁰ Otras formaban parte de organizaciones docentes y de grupos de intelectuales y escritoras; entre ellas se encontraban Felisa Latallada,²¹ Elina González Acha de Correa Mora-

les,²² Ernestina López de Nelson²³ y Lola S. de Bourget,²⁴ las dos últimas también partícipes de movimientos feministas.

Dos autores formaban parte de la élite intelectual y política del período oligárquico conservador (1880-1916): Mariano Pelliza (1885), quien escribió *El Argentino*,²⁵ y Joaquín V. González (1906),²⁶ autor de *Patria*. Un tercer caso es el de Héctor P. Blomberg, poeta y escritor de la primera mitad del siglo XX.²⁷

Son varios los miembros de la *intelligentzia* del sistema, al decir de Escolano Benito (2000: 208), inspectores de escuelas

¹⁸ «Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, los impresores buscaron autores rioplatenses para editar obras escolares. Maestros normales, profesores —algunos de ellos funcionarios del Consejo Escolar—, inspectores de enseñanza media y primaria, profesores universitarios, se incorporaron al mundo del libro. De esta manera fue surgiendo un campo de trabajo específico donde muchos autores tuvieron un gran éxito y lograron repercusión de sus obras» (Linares, 2012: 228).

¹⁹ Logramos contabilizar cuarenta y seis educadores graduados en escuelas normales sobre un total de sesenta y ocho personas. Los restantes autores de textos se distribuyen del siguiente modo: cuatro educadores extranjeros, dos intelectuales y políticos; un miembro del medio cultural de Buenos Aires; catorce sin datos, si bien los indicios indican que varios de ellos también serían docentes.

²⁰ Lilia Lacoste, doctora en Filosofía y Letras (Lacoste, 1926); Clara de Toro y Gómez, licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de París (Toro y Gómez, 1926).

²¹ Felisa Latallada fue vicepresidenta de la Asociación «El Magisterio» e integró, con otros educadores prominentes de la época, la Comisión Organizadora del 2º Congreso de Sociedades Populares de Educación, que tuvo lugar en Buenos Aires entre el 5 y el 8 de julio de 1915 (Marengo, 1991: 158).

²² Elina González Acha de Correa Morales (1861-1942) era parte de los círculos de intelectuales, científicos y artistas de renombre de Buenos Aires. Egresada normalista y de formación científica, en la Escuela Normal recibió la influencia del científico darwinista Eduardo Ladislao Holmberg, lo que se pone en evidencia en el libro de lectura que analizamos en esta tesis. Estaba ligada a naturalistas, físicos, geógrafos, estudiosos de la Antropología, la Etnografía y la Arqueología. Geógrafa, cofundadora de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922), y promotora de una transformación de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria y media con el fin de contribuir «[...] al conocimiento científico del suelo, en cierto modo el substrato físico de la nacionalidad» (Doello Jurado, 1939, citado en Zusman, 1997: 179). Su postura articulaba dos ejes, la formación patriótica y el cientificismo. Tuvo una vida científica muy activa. En ocasión del Centenario de las independencias hispanoamericanas, el XVII Congreso Internacional de Americanistas sesionó en México y en Argentina, y Elina González Acha fue una de las dos únicas mujeres que presentaron trabajos (Barbosa y Fridman, 2004: 438). Estaba casada con Luis Correa Morales, miembro del grupo de primeros escultores modernistas argentinos. Véase Zusman (1997).

²³ Ernestina López de Nelson, rectora del Liceo Nacional de Señoritas José Figueroa Alcorta de Buenos Aires (1907), feminista, integrante de la Comisión Organizadora y a cargo del discurso de apertura del I Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910 con ocasión del Centenario de la Independencia, autora de *La escuela y la vida. Pedagogía práctica* (1907). Sobrina de Cándido López, pintor que se hizo muy conocido por sus representaciones de episodios de la guerra de la Triple Alianza (Brasil, Uruguay y Argentina contra Paraguay, 1865-1870), y esposa de Ernesto Nelson, activo funcionario, profesor de Colegio Nacional y pedagogo con varias obras escritas, partidario de John Dewey, en cuyo pensamiento y práctica Dussel (1997) identifica posiciones disruptivas del canon educativo de la época. Para Ernestina López, remitimos a Vela (2004) y a Carbajal (2010).

²⁴ Lola S. de Bourget, poetisa, escritora, luchadora feminista, publicaba en la revista mensual *Nuestra Causa*, editada por feministas socialistas entre 1919 y 1921 (Vela, 2004; González Núñez, 2006).

²⁵ Mariano Pelliza (1837-1902), ministro de Gobierno durante la presidencia de Miguel Juárez Celman (1886-1890), y autor de libros de historia argentina que se usaron en las escuelas secundarias (Quiñonez, 2001), además del libro de lectura citado *ut supra*.

²⁶ Joaquín V. González (1863-1923), «[...] quizá uno de los últimos intelectuales orgánicos del período oligárquico-conservador [...]» (Svampa, 1994: 87), fue ministro del Interior, de Justicia e Instrucción Pública y de Relaciones Exteriores, vocal del Consejo Nacional de Educación (1900-1901), fundador de la Universidad Nacional de La Plata (1905) y su presidente en varios períodos, miembro de la Corte Permanente de Arbitraje de La Haya (1910) y de la Corte de Justicia Internacional (1921).

²⁷ Héctor P. Blomberg (1889-1955), autor de composiciones literarias y ensayos. Integró el ambiente de cantores y músicos de tango de la ciudad de Buenos Aires y escribió la letra de milongas que se convirtieron en clásicos de ese género. Fue autor de tres libros de lectura que se estudian en esta obra.

y miembros del máximo órgano de gobierno de las escuelas —vocales del Consejo Nacional de Educación—, que figuran entre los autores de estos libros. Entre los más destacados, por los puestos que ocuparon en el sistema de instrucción pública, mencionamos a Andrés J. Ferreyra, José María Aubín, Francisco Sánchez de Guzmán, José J. Berrutti y Florián Oliver.

Es necesario mencionar también a autores extranjeros cuyos libros circularon cuando la producción editorial nacional recién comenzaba: Luis Nata Gayoso y Julián López Catalán, José Abelardo Núñez y José Henriques Figueira, este último con tres textos que se reeditaron hasta mediados de los años veinte cuando menos. Aportamos algunos datos sobre los mismos en los capítulos correspondientes.

En los prólogos de sus libros, las autoras y los autores se dirigen a los otros maestros desde la autoridad que les otorga la experiencia y desde la pertenencia a un colectivo dentro del que se comparten ideas, saberes y prácticas del oficio. Se presentan como maestras y maestros que escriben «[...] con la incontrastable autoridad de muchos años de práctica en la instrucción primaria [...]» (Olguín y Zamora Grondona, 1926: s. p.). Adelina Méndez Funes de Millán (1931: 6) explica:

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

Informan de sugerencias de cambios por parte de docentes que usaron los libros, como el caso del inspector de escuelas de la ciudad de Buenos Aires Francisco Sánchez de Guzmán (1908: s. p.):

Agotadas las cinco primeras ediciones de este libro, el autor recibió instantes (*sic*) pedidos para su reimpresión y con ellos se le indicaba por varios maestros la conveniencia de que la sexta se dividiese en dos volúmenes, pues que su extensión obstaba á que se pudiese terminar su lectura en un solo curso, en vista del tiempo que en los programas vigentes se establece para dicha asignatura. La división, según los referidos educacionistas, tendría la ventaja de poder imprimir la primera parte en tipo mayor, pudiendo servir así los dos tomos para dos grados sucesivos.

Otro inspector de escuelas, Florián Oliver (1934: 8), invitaba «a los alumnos de cuarto grado» a leer *La Argentina* porque «les servirá para complementar lo que aprenden en el aula». Por su parte, la maestra Felisa Latallada (1916: s. p.) interpetaba a las madres y a los escolares de esta manera:

HOGAR Y PATRIA realiza el sueño de una maestra de larga práctica que pide al hogar y especialmente a las madres argentinas toda su colaboración para que, en medio de este cosmopolitismo que nos invade cada día más, la Patria surja indivisible, grandiosa y soberana [...] Arrojo estas lecturas a la corriente ya caudalosa de la cultura pública, [...] Pueden leerlas y recitarlas con provecho los niños de 4º, 5º y 6º grados.

Son otras tantas evidencias que nos permiten sostener que estas fuentes contienen huellas de las ideas que forjaron los docentes, y que contribuyeron a formar entre los escolares, acerca de un conjunto de tópicos entre los cuales se encontraba lo indígena. De todas maneras, somos conscientes de la importancia de matizar esta interpretación sobre las fuentes advirtiendo acerca de las mediaciones que ejercen el Estado y los lectores en el proceso de elaboración de los textos escolares. Al respecto, Cristina Linares (2012: 217) reflexiona:

Desde el momento mismo de su génesis, el autor está trabajando con una representación de su potencial público lector, [...] como también con un conjunto de regulaciones curriculares y reglamentarias que están en juego desde el comienzo. Además, el autor es atravesado por una serie de instituciones —políticas, administrativas, religiosas, culturales— que de alguna manera orientan, acotan y dirigen su discurso.

Del mismo modo, es ya clásica la distinción entre libro y texto señalada por Roger Chartier (1995: 111) en la cual este señala la intermediación de las editoriales: «Los autores no escriben libros: escriben textos que luego se convierten en objetos impresos».

Estructura de la obra

La presentación y análisis de las fuentes se divide en dos partes, como adelantamos al principio. La primera parte se centra en la narrativa escolar acerca del desembarco de Cristóbal Colón, la Conquista europea y la evangelización (capítulos 1 y 2), y la ocupación de los últimos territorios indígenas autónomos al sur y al norte del territorio de la actual Argentina (1879-1911) (capítulo 3). Este último capítulo, visiblemente más extenso que los anteriores debido a la cantidad de lecturas que se hallaron sobre el tema, incluye una síntesis sobre la historia de la ocupación de los dominios indígenas por el Estado nacional basada en la producción historiográfica reciente. Esta síntesis opera de marco para la comprensión de las lecturas escolares. En los distintos capítulos de esta primera parte se incorpora un total de 49 documentos, entre textos e iconografía. En la segunda parte se escrutan los discursos textuales

a través de los cuales se forjaron las imágenes de la alteridad indígena. Se sigue el mismo criterio cronológico de los capítulos previos: desde el pasado remoto del desembarco de Colón al tiempo de la conquista de los territorios del norte y sur de la actual Argentina y la «integración» de los sobrevivientes y sus descendientes (capítulos 4 y 5). Esta parte contiene también 49 documentos, entre textos e imágenes.

En las conclusiones incorporamos la voz de docentes indígenas de dos pueblos que habitan actualmente el Chaco, Qom y Wichí. Exponemos sus consideraciones respecto de las lecturas escolares estudiadas en esta obra, y enunciamos algunos de los sentidos que otorgan a la escritura de materiales de lectura que producen para el trabajo con los niños en el aula.