

SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*. São Paulo, ano III N.º 63, p.105, dez/1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TAVARES BASTOS. *A Província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937 (1ª ed. 1870).

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de. *História da Vida Privada no Brasil*. v. 1, p. 331-387, 1997.

Notas

¹ Esse texto, apresentado como conferência de abertura do III Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), é uma síntese da pesquisa que estamos realizando, no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPEH, com o apoio da FAPEMIG e do CNPq. O texto é, em sua maior parte, inédito, apesar de algumas das reflexões aqui apresentadas já terem sido publicadas em outras ocasiões.

² A experiência mineira, que não parece ser única, bem o demonstra. Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos sustentava que, em Minas Gerais, haviam 23 escolas públicas e 170 escolas privadas.

³ Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

⁴ Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, que, dentre outras deliberações, instituiu as Assembléias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre instrução primária.

⁵ Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre Leis, Regulamentos e Portarias, inventariamos quase 500 textos legais para o período de 1835 a 1889.

⁶ Em vários momentos, observamos, em Minas Gerais, a aplicação de quase 30% dos recursos provinciais no serviço de instrução.

⁷ A província mineira teve, em média, mais de 2 Presidentes de Província por ano.

⁸ Em 1982, um grupo de pesquisadoras, ao realizar um estudo sobre a evasão e repetência no Brasil, fazia o seguinte diagnóstico: "O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade dos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aquelas que se utilizam de instrumental estatístico, é recorrente a ressalva quanto à falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocada pela inconsistência dos dados". (Brandão et al., 1985.p.23)

⁹ Conforme determinado pelo Artigo 1º da Lei número 13, publicada em Minas Gerais em 1835, que se parece muito com aquelas publicadas mais ou menos na mesma época em várias outras Províncias, "a instrução primária consta de dois graus. No primeiro se ensinará a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas, e no segundo a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos". As escolas de 2º grau são aquelas que se localizam em cidades e vilas (maiores) e as de 1º em locais de menor população. Nas localidades onde houvesse as de 2º grau, as de 1º não seriam abertas. Quanto aos conteúdos, nas escolas para meninas, além dos conteúdos daquelas do 1º grau haveria "ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos". (Art. 3º.)

Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el "primer peronismo" (1946-1955)

Teresa Artieda*

Resumen:

Uno de los más importantes movimientos populistas de América Latina, el peronismo, gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, época durante la cual se constituyeron nuevos sujetos políticos y sociales. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, mujeres, sindicatos, ocuparon espacios en la escena política, social y económica produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales. Al mismo tiempo y de modo equivalente a los movimientos en tales escenarios, estos sujetos fueron incorporados a los libros de texto y los programas de estudio de la escuela elemental de manera más relevante, dinámica y realista que antes. El currículum, y la educación en su conjunto, experimentaron profundos cambios pues significaron para el peronismo una explícita estrategia de difusión y construcción de nuevas concepciones políticas, sociales, culturales, económicas.

Habida cuenta de dicho contexto, nos proponemos analizar cómo presentó el peronismo a los pueblos aborígenes en los enunciados curriculares y los libros de texto de la escuela elemental. Nos preguntamos si en los contenidos sobre estos pueblos se registraron cambios equiparables, si se los incorporó como parte de ese presente protagónico de los sujetos populares, o si debían cumplir con determinadas condiciones de ingreso. Partimos de definir el carácter integracionista de la política indigenista del peronismo y sostenemos la hipótesis de que los cambios en el currículum no alcanzaron a las concepciones sobre los pueblos aborígenes y las relaciones entre éstos y los otros grupos sociales. Más bien continuaron, y en determinado sentido profundizaron, la línea de exclusión y de ubicación en posiciones subalternas propia de las etapas anteriores. A ello contribuyeron los vínculos con la Iglesia Católica y el hispanismo de ámbitos educativos oficiales. La concepción integracionista en materia de política estatal indigenista también operaron a favor de dicha continuidad.

Abstract:

One of the most important populist movements in Latin America, Peronism, governed Argentina between 1946 and 1955, when the new social and politic subjects were constituted. Popular groups such as rural and urban workers, women, and labour unions, came to fill positions in the economic, social and political scenarios producing break with the previous history of radical and conservative governments. At the same time and correspondingly with the movements in those scenarios, these subjects were included in primary school curriculum and textbooks in a more relevant, dynamic and realistic way than ever before. The curriculum, and education as a whole, experienced deep changes that for Peronism

* Universidad Nacional del Nordeste.

meant an explicit strategy of building up and spreading the new political, social, cultural and economic ideas.

Regarding this context, we aim at analysing how Peronism presented the aboriginal people, in the elementary school curriculum and textbooks. We wonder whether the concepts on the Aborigines suffered changes like those of the other subjects, or whether they were included as part of the popular subjects role, or even if they had to fulfil certain requirements to be included. We start by defining the integrative character of Peronism aboriginal politics and we hold the view that innovations in the curriculum did not change the concepts on aboriginal peoples and the relationships between these and other social groups. Rather they continued and up to a certain extent they deepened the aboriginal exclusion and their subordination, which were characteristic of earlier periods. This was due to the links between the Catholic Church and the stated Hispanicism of the official educational scope. The integrative movement own conceptions of aboriginal state politics also favoured this continuity.

Introducción

Uno de los más importantes movimientos populistas de América Latina, el peronismo, gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, época de constitución de nuevos sujetos políticos y sociales. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, obreros, mujeres, sindicatos, ocuparon espacios en la escena política, social y económica de la Argentina produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales. Al mismo tiempo y de modo equivalente a los movimientos en tales escenarios, estos sujetos fueron incorporados a los libros de texto y los programas de estudio de la escuela elemental de manera más relevante, dinámica y realista que antes. Cobraron entidad como protagonistas de las lecturas y de ese modo los alumnos hijos de la costurera, el barrendero o el obrero, eran convocados a sentirse "orgullosos" de la contribución de sus padres al desarrollo nacional (Plotkin: 1994; Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001, entre otros). Fue un período de la historia argentina en el cual el currículum expresado en planes de estudio y libros de texto¹ constituyeron explícitas estrategias del poder para lograr "una nueva hegemonía".² Los libros de texto fueron

"... una de las formas más evidentes de su accionar ideológico en la escuela... Por medio de los nuevos contenidos que incorporaron los libros escolares se hizo llegar a los niños los principios doctrinarios peronistas. Éstos no sólo implicaban un conjunto de definiciones políticas e ideológicas en sentido estricto, sino también concepciones sobre lo social, lo nacional, lo cultural, lo fami-

liar; sobre las relaciones entre grupos sociales, entre grupos de edad y de sexo, entre grupos sociales y el Estado..."³

Habida cuenta de dicho contexto, político y pedagógico, nos proponemos analizar cómo presentó el peronismo a los pueblos aborígenes en los enunciados curriculares y los libros de texto de la escuela elemental argentina. Nos preguntamos: *¿Hubo cambios en los contenidos sobre los pueblos aborígenes, de alguna manera equiparables a los que se registraron para los grupos sociales mencionados? ¿Eran parte de ese presente protagónico de los sujetos populares o debían cumplir con determinadas condiciones para serlo?* Expresado desde la historia de relaciones interétnicas entre blancos y aborígenes dentro del espacio escolarizado de la Argentina, *¿el peronismo continuaba la línea de exclusión, discriminación y ubicación en posiciones subalternas de los segundos, o los "convocaba" desde su identidad produciendo rupturas en tal historia?*

El trabajo se divide en tres partes: la caracterización de la política indigenista del peronismo sobre la base de estudios de especialistas en el tema y el análisis del Programa de Educación Primaria de 1950 del Ministerio de Educación de la Nación⁴ y de los textos escolares editados en el período. Nos fundamos en investigaciones de antropólogos sobre las vinculaciones entre el Estado nacional y los pueblos aborígenes para caracterizar la política indigenista de la década 1946-1955 (Hernández: 1995; Martínez Sarasola: 1992; Lenton: 2000 y otros). La perspectiva interactiva del discurso (Ducrot: 1982) nos servirá para identificar recursos expresivos para "decir y no decir" que intervienen en la dimensión del currículum oculto de los programas y textos escolares (Giroux: 1990; Sacristán Lucas: 1991). Referentes teóricos sobre la otredad o alteridad aborigen y la relación con el nosotros blanco nos facilitan interpretaciones sobre las concepciones de los pueblos aborígenes y de las relaciones interétnicas en los contenidos escolares (Todorov: 1991; León Portilla, M., Gutiérrez Estévez, M., Gossen, G. H., Klor de Alva, J.: 1992-1993).

La política integracionista del "primer peronismo"

La política indigenista de los dos primeros gobiernos peronistas se diferenció de las políticas anteriores de conquista militar, pacificación y proletarianización de los aborígenes que tuvieron lugar en la Argentina aproximadamente desde 1870 (Iñigo Carrera: 1984; Slavsky: 1992; Martínez Sarasola: 1992; Lenton: 2000). El movimiento indigenista latinoamericano servía de marco. El *Primer Congreso Indigenista* se había celebrado en 1940 en México y en 1948 la *Declaración Universal de Derechos Humanos* aprobada por

las Naciones Unidas dio cuenta de los derechos individuales del aborígen, aunque no desde la identidad política de Pueblo (Clavero: 1994). Simultáneamente, los debates parlamentarios y los fundamentos de las leyes que se proponían durante el peronismo se adherían a una política de reconocimiento de la historia de dominación, marginación y dominio de sus tierras:

“...nuestros hermanos aborígenes hasta hace poco no eran contemplados como entes sociales.... Cuando se esperaba que los civilizadores les otorgasen buen trato y procurasen la salvación de sus almas, vemos que explotan al indio manso o lo ultiman en su propio reducto, por mostrarse rebelde al imperativo de la explotación... Los aborígenes argentinos todavía están pagando la desgracia de habérseles quitado todas sus posesiones, todos sus derechos y de que fueran explotados. Nuestras leyes no permitirán que los aborígenes estén al servicio de intermediarios o de terceros y castigarán enérgicamente al que pretenda utilizar sus servicios con fines de explotación.”⁵

La Constitución peronista (1949) eliminaba la discriminación sostenida en la Constitución Nacional de 1853, que otorgaba al Congreso Nacional las atribuciones de conversión de los aborígenes al catolicismo y de mantenimiento de relaciones pacíficas en las fronteras.⁶ En 1948 se había creado la Comisión Nacional Permanente del Aborígen “...para legislar basándose en el conocimiento de la problemática”.⁷ En 1949, la legislación se ocupó de la figura de trabajador, regulando los sistemas de reclutamiento del aborígen como mano de obra.⁸ La expropiación de tierras y la creación de un organismo encargado de atender el proceso de colonización fue otra normativa relevante que, de todos modos, estudios contemporáneos concluyen en que no se concretó.⁹ Para Juan D. Perón esta política era continuación de la que venía llevándose adelante antes de su presidencia, en la etapa de “constitución del discurso peronista (1943-1945)”¹⁰, cuando estaba a cargo de la Secretaría de Trabajo y Previsión. De esa Secretaría dependía el Consejo Agrario¹¹ que en 1945 elaboró un informe sobre “El problema indígena en Argentina” en el que se adoptaban recomendaciones de décadas anteriores referentes a conocer la psicología y costumbres de las “tribus semisalvajes” para la organización de futuras colonias.¹²

Si bien se coincide en señalar el desarrollo de relaciones diferentes entre el Estado y los pueblos aborígenes, la política indigenista del período fue parte del integracionismo que comienza a desarrollarse paulatinamente desde 1940 y es propio también de etapas posteriores de la Argentina

(Hernández: 1995) así como de países de América Latina con población aborígen (Martínez Sarasola: 1992). El integracionismo se define por el propósito de incorporar a los pueblos aborígenes a la sociedad nacional por medio de un proceso de modernización que les permita superar el estadio atrasado en que se supone que se encuentran (Yáñez Cossio: 1989). En esta concepción, el proceso de integración tiene lugar en un campo social de relaciones de poder en el que los blancos condicionan la integración a la negación que el aborígen haga de su cultura. La integración supone la desaparición de la diferencia, la negación del conflicto que la misma conlleva, la disolución del “otro” aborígen en una sociedad en la que la cultura blanca es hegemónica.

Una propuesta en este sentido era la creación de “colonias granjas de adaptación y educación de la población aborígen” en cuyos “...establecimientos se impartirá enseñanza primaria y clases prácticas de enseñanza agraria”.¹³ El discurso de la pedagogía moderna (Varela: 1991), sostenido por la enunciación de un legislador, se cuela en la fundamentación parlamentaria y colabora en imaginar la conversión del aborígen-niño-salvaje en aborígen-alumno-civilizado y, “rápidamente”, en aborígen-adulto-moderno. La escuela elemental, por supuesto, es la estrategia:

“Nuestras aspiraciones tienen como punto de mira principal que el niño aborígen sea el objetivo preponderante por cuanto ha de amoldarse rápidamente a las costumbres sociales de la vida moderna.”¹⁴

En el Segundo Plan Quinquenal se asumía la protección estatal a los aborígenes y se la vinculaba con el propósito de “...incorporación progresiva... al ritmo y nivel de vida general de la Nación.”¹⁵ Este propósito enmarcó la creación posterior de la “Dirección de Acción Agraria y Colonización para Readaptación Indígena” en la provincia del Chaco:

“...para... en lo que al indio se refiere... transformarlo todo, reeducando hábitos, creencias y costumbres...”¹⁶

También el proteccionismo estatal fundaba la constitución de la “Dirección de Protección al Aborígen” (Misiones, 1954) cuya comisión directiva inicial se integró con autoridades militares, eclesiásticas y escolares.¹⁷ Imposible no señalar el simbolismo: la milicia, la religión, la escuela; continuidad de la conquista y la evangelización del blanco para la dominación del aborígen.

El proyecto de colonización del Primer Plan Quinquenal (1947-1951)

organizaba las etapas por las que debían pasar los aborígenes para acceder a la categoría de propietarios de tierras: reserva, reducción y colonia. La etapa final de entrega dependía de la capacidad de asimilación que pudieran demostrar (Martínez Sarasola: 1992).

La política indigenista del peronismo pareciera haber interpelado a los aborígenes desde una política de “reconocimiento” de la historia de conflictos, exterminio y discriminación, la continuidad relativa de las formas anteriores de incorporación como sujetos-trabajadores a los diversos procesos regionales de expansión del capital y la apelación a la integración en el “colectivo nacional”, previo “vaciamiento” de su identidad. Era una forma de interpelación que les habilitaba la inclusión en ese colectivo operando simultáneamente estrategias históricas de etnocidio.¹⁸

Los aborígenes en los enunciados curriculares

Los programas para la enseñanza primaria fueron modificados inicialmente en 1947, pero los cambios sustanciales se realizaron entre 1949 y 1950, introduciendo los temas aprobados por la nueva Constitución Nacional.¹⁹ En el Programa de Educación Primaria de 1950²⁰, los contenidos sobre los aborígenes aparecen en distintas asignaturas: Historia, Geografía, Naturaleza, Educación Religiosa, Moral y Cívica y en los Propósitos Formativos. Se les dedica una extensión importante y los dos únicos grados en los que no se menciona el tema son primero inferior y sexto. Constituyen, sintéticamente, 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. El “sentido misional de la conquista” o “de la empresa”, se reiteraba como contenido de todos los grados.

Véanse, por ejemplo, los contenidos del Programa de Desarrollo de segundo grado:

“Motivo de trabajo: el descubridor. Historia: Colón. El descubrimiento de América. Sentido misional de la empresa. Educación Religiosa, Moral y Cívica: el Día de la Raza.

Motivo de trabajo: el conquistador. Historia: figura descollante de la zona. Referencias acerca de los indios. Conquista espiritual. Educación Religiosa, Moral y Cívica: la fe, el valor y el sacrificio del conquistador y del misionero.

Motivo de trabajo: el colonizador. Historia: figura descollante de la zona.... Educación Religiosa, Moral y Cívica: el espíritu de empresa, la confianza en sí mismo y el esfuerzo del colonizador.

Propósitos formativos: la fe inspiró y sostuvo el ánimo de los hombres en la extraordinaria empresa. La perseverancia en el logro de grandes conquistas. La Madre Patria nos legó sus virtudes.”

O los Propósitos formativos de la “Unidad de Trabajo: ESPAÑA CIVILIZADORA” de tercer grado:

“La empresa evangelizadora en América. Coraje, perseverancia y fe de los conquistadores. Gratitud hacia la Madre Patria.”

La introducción del Programa de Educación Primaria está firmada por el entonces ministro de Educación doctor Oscar Ivanisevich.²¹ Declarado representante de la tendencia católica, entendía que la Argentina era “...coheredera de la espiritualidad hispánica...”,²² y exhortaba a los maestros a “seguir los pasos civilizadores de nuestra madre España”.²³ En los dos gobiernos peronistas, el nacionalismo católico aparece como tendencia ideológica dominante entre distintos niveles de funcionarios del ámbito de educación y el doctor Ivanisevich, en particular, profesaba un abierto fundamentalismo católico.²⁴ Los contenidos transcritos traducen dicha tendencia ideológica. Pero más allá de esto, se explican en el marco de la alianza entre la Iglesia Católica y el peronismo (Puiggrós: 1993; Plotkin: 1994, entre otros) y el poder de esta Iglesia en el histórico dominio de los blancos sobre los aborígenes en América. Su posición de poder en este ámbito, al menos en relación con su intervención en ciertas dimensiones del currículum, se había activado notoriamente. El currículum prescribiría la distribución de saberes que justificaran la historia de relaciones de dominación ante la “desnudez espiritual” de los aborígenes y la consiguiente necesidad de protección y de evangelización. *Es dable hipotetizar que en este espacio, el de los enunciados curriculares escolares sobre los aborígenes, la Iglesia Católica asumía plena y explícitamente la construcción del discurso.* La similitud de los contenidos de enseñanza religiosa para el nivel medio con los de este programa también sostienen la hipótesis:

“CÓMO LLEGÓ LA FE CRISTIANA: La Fe Cristiana llegó a América el 12 de Octubre de 1492, en las tres naves españolas guiadas por Cristóbal Colón, sincero católico y eximio navegante. Fue gran animadora y

protectora del descubridor la egregia Reina Isabel la Católica... La verdad histórica más pura obliga a sostener que, si influyeron ventajas comerciales y políticas, privó en el ánimo de los Reyes Católicos '*el bien de la Cristiandad*', al descubrir y colonizar estas tierras....TRIPLE FRUTO: La Madre España ha legado a sus hijas, las Naciones Americanas, un triple tesoro de incalculable valor: la Religión, el idioma, la civilización."²⁵

Introduciendo categorías de la perspectiva interactiva del discurso,²⁶ podremos detectar recursos expresivos que nos permitan penetrar en los contenidos menos evidentes de los enunciados curriculares.

En las referencias a los aborígenes predomina la estructura descriptiva y la narrativa se reserva para los españoles. El uso diferenciado de estos recursos transmite una idea de pasividad, de *cosa* estática en relación con los primeros, opuesta al movimiento, la acción y la decisión del español. Son reiterativas enumeraciones de este tipo: "El descubridor. El conquistador. El colonizador. El misionero... El indio". Los españoles son portadores de un rol y están presentados como sujetos de una acción. Por el contrario, en los enunciados sobre los aborígenes los verbos de acción son escasos. Aparecen como objetos de acción y de descripción: descripción de distribución geográfica, vida y costumbres previas a la irrupción euroespañola; objetos posteriores de conquista espiritual y protección. La pasividad, la indolencia, la ausencia de espiritualidad y la necesidad de protección son las características con las que el currículum inviste a los aborígenes.

En términos de Ducrot (1982), esta ausencia reiterada de la mención de acciones por parte de los aborígenes constituyen "implícitos discursivos" y "presuposiciones". Se trata de procedimientos, maneras de decir algo sin decirlo, sin escribirlo o pronunciarlo, que sirven para la difusión y el establecimiento de creencias esenciales de modo tal que no sean objeto de discusión. Toda afirmación explicitada se convierte, por serlo, en tema de discusión. En este caso la argumentación no se expone de manera completa. Lo que hay es una *laguna*. Completar *lo no dicho* queda a cargo del lector. Una consecuencia esperable sería la naturalización de la afirmación. Y la naturalización de la realidad sobre la que se afirma.²⁷ Constituyen parte del currículum oculto:

"...normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula."²⁸

¿Qué ocultan estos enunciados curriculares del gobierno peronista? La reiterada justificación de las relaciones sociales de dominación de los pueblos aborígenes, en momentos en que se están produciendo redefiniciones de los lugares de poder de los sectores populares en la Argentina. ¿Qué prescriben e imponen? Desde el poder estructurante de las palabras (Bourdieu: 1999) y desde el efecto de naturalización causado por los argumentos que no se explicitan, no se discuten y entonces pasan a ser parte de las interpretaciones de *sentido común* (Ducrot: 1982), continúan prescribiendo e imponiendo determinadas formas de relaciones interétnicas configuradas durante la irrupción eurooccidental en América.

Son evidentes los sedimentos de las concepciones sobre los pueblos aborígenes, construidas en la larga duración,²⁹ componentes de las matrices iniciales de la conquista y la evangelización: el aborígen como objeto y parte de la naturaleza³⁰ (por lo que los aspectos de su cultura son estudiados en la asignatura Naturaleza entremezclados con "elementos naturales del medio con los que subsistieron los españoles" y "animales domésticos introducidos por los españoles") y el aborígen como objeto de protección, de evangelización.³¹ La ignorancia del Evangelio los hace incompletos en relación con el blanco, y los misioneros se harán cargo de la "guerra dulce" que permitirá completarlos (Varela: 1983).

Los enunciados curriculares son homogéneos, diríamos que sin fisuras. Solamente en el quinto grado aparece un propósito formativo diferente que informa de cierta capacidad de reacción de los aborígenes y que, de todos modos, queda debilitado ante el currículum en su conjunto y ante los otros propósitos que lo enmarcan:

"La abnegación de las milicias. La tenaz defensa de sus tierras y estilo de vida por el indio. Penurias y sacrificios de los primeros pobladores."

La "abnegación", "penurias y sacrificios", se opusieron a la "tenacidad". Y por supuesto, la vencieron en las campañas militares que se desarrollaron en el sur y norte del país a partir de la década de 1880.

Los aborígenes en los textos escolares

El peronismo intervino en el control de los textos escolares para la enseñanza primaria a partir de 1951.³² Es decir que entre 1946 y 1951 se emplearon textos que respondían a los lineamientos político-pedagógicos anteriores. Los

libros escolares enmarcados en la nueva normativa se editaron a partir de 1952. Estuvieron en vigencia hasta setiembre de 1955, fecha en que se produjo la llamada "Revolución Libertadora", que instauró un nuevo régimen de gobierno y prohibió su circulación. Los textos anteriores a 1951 podían seguir editándose siempre que se adecuaban a las nuevas exigencias, por lo que coexistieron dos tipos de textos, "peronistas" y "adaptados".

La normativa de 1951 estipulaba:

"Que se inspiren (los textos) en la orientación espiritual, filosófica, política, social y económica de la Nueva Argentina y en el sentido histórico de la nacionalidad, para fortalecer en el niño argentino la voluntad de servir a la Patria, a la familia y a la humanidad".³³

El Segundo Plan Quinquenal (Ley 14.184/53) elevaba la doctrina peronista al rango de doctrina nacional y también se ocupaba del control de los libros escolares:

"Los textos escolares serán estructurados concordantemente con los principios de la doctrina nacional y contendrán referencias especiales acerca de los objetivos que en el presente plan señalan una orientación definida para cada actividad de la Nación".³⁴

Nos eximimos de presentar un análisis de estas regulaciones.³⁵ Sólo nos interesa reiterar que la política educativa del período se ocupó de controlar su contenido, lo que los convierte en una fuente documental por excelencia para entender las concepciones, valores, representaciones sociales que el Estado privilegiaba en relación con el tema en estudio, así como los silencios que significaban exclusión de otros conocimientos. En términos de autores como Apple y Bernstein, tienen valor en tanto dispositivos de control social por medio de los cuales el conocimiento oficial consigue representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad y legitimar patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas.³⁶

El corpus documental se compone de textos editados en primeras o sucesivas ediciones, según el caso, entre 1948 y 1955 (ver listado en Bibliografía). Son previos y posteriores a las normas regulatorias citadas. Todos están aprobados por los organismos oficiales de control. Hemos seleccionado exclusivamente libros de lectura³⁷ de los diferentes grados, desde primero superior a sexto. Contienen una muestra de cincuenta y tres lecturas sobre nuestro objeto de estudio.

Textos escolares editados entre 1946 y 1951

Analizadas en conjunto, las lecturas sobre los aborígenes relatan la historia de relaciones entre éstos y los blancos desde el "descubrimiento" hasta ese presente de mediados de siglo. En apretada síntesis y en lo referente a la Argentina, es un pasado de lucha feroz, cruel, y un presente de convivencia mansa, sometimiento mediante. Es la clásica oposición del triunfo de la técnica, el orden y el progreso frente a la barbarie. Ahora bien, en ese pasado los aborígenes podían ser crueles, traicioneros, feroces, tenaces defensores de sus tierras y por consiguiente obstaculizadores del progreso, lindantes con lo demoníaco o románticos, viriles, rebeldes y libres.³⁸ Pero no eran pasivos. Estaba explícitamente narrada, o descripta, su resistencia ante la irrupción del español.

"Aquí la tierra defendióse con fiereza única. Los naturales no se dejaron intimidar, como en otras partes, por la novedad del caballo, ni por el trueno de la pólvora. Empleaban un arma terrible. La bola arrojadiza."³⁹

"Los querandíes, que habitaban estas tierras, eran indios muy bravos. No dejaban tranquilos a los españoles. Los pobladores de Buenos Aires sufrieron mucho. Por eso años más tarde abandonaron la ciudad."⁴⁰

"Ya iban Solís y sus hombres a reunirse con el pequeño grupo de los naturales,... estallaba un alarido salvaje..., y de matorrales y bosquecillos surgía vociferante y gesticuladora una muchedumbre de indios que, blandiendo chuzas y lanzones y enarbolando mazas, se precipitó sobre los descuidados mareantes, los derribó..., los acribilló a lanzadas, los aplastó bajo el número... No hubo defensa posible. Aquello fue un tumulto, un hacinamiento, una masa informe y convulsa de la que brotaban los baladros infernales... Un instante después todo había concluido."⁴¹

Predominaba la asimetría para señalar quién era el enemigo (el enemigo, el peligro que acechaba, era el aborigen), pero se encuentran unas pocas narraciones en las que la relación de enemistad es simétrica, aunque atravesada por la lógica binaria de "salvaje bueno y simple" y "blanco malvado e interesado". Ambos son recíprocamente enemigos, ambos se desconocen, en la piel, en la forma de pensar, en las intenciones.

"El aborígen de alma sencilla, de piel cobriza, de cabello lacio y de barba rala, no pudo nunca adivinar las ansias que movían el alma complicada y avariciosa del hombre venido de allende del mar, de tez pálida, de cabello ondeado y de poblada barba. Las diferencias eran tan grandes que la antipatía nació espontáneamente y la enemistad trajo la lucha."⁴²

También la lógica binaria, pero inversa, del "salvaje malvado" y el "blanco esforzado", domina los relatos sobre la conquista del "desierto" y la lucha en la línea de fortines.

"Era el indio un enemigo engañador: solía quedarse quieto, desaparecía por temporadas en el fondo de la pampa; entonces algún elegante porteño colgaba el frac y con el coraje de los treinta años salía a poblar hasta en los extremos de su provincia. Y cruzaban tranquilas el desierto las caravanas de los blancos... Pero se producía la invasión y el salvaje arrasaba con todo; él llevaba el ataque, mantenía la iniciativa en la lucha y marcaba límites al progreso substrayendo a su influjo miles de leguas de territorio."⁴³

En las lecturas sobre América se elogiaba a los conquistadores⁴⁴ y se reconocían diversas intenciones de los blancos: conquista, intereses económicos, poblamiento y progreso.⁴⁵ Se celebraba la herencia hispánica y el valor del idioma castellano.⁴⁶ Esto último no era tema predominante. Aparece en cuatro de las treinta lecturas consultadas. En cambio, en once de ellas se narran episodios de lucha. Probablemente los ecos de la violencia eran todavía historia reciente para algunas regiones de la Argentina. Tampoco la evangelización es un tema recurrente, si bien se manifiesta su importancia y se la trata en tres oportunidades. Los misioneros se mencionan en una lectura,⁴⁷ se relata elogiosamente la actuación de las misiones jesuíticas en otra⁴⁸ y los pobladores que luchaban contra los malones reciben el calificativo de "cristianos".⁴⁹

En la primera mitad del siglo XIX, durante las luchas entre unitarios y federales, aborígenes y blancos aparecen en dos tipos de relación. La figura del aborígen que guiaba a las milicias de uno u otro bando (función habitual de "baqueano" dado el conocimiento del terreno que tenían los aborígenes) y, simultáneamente, la resistencia violenta de los "rebeldes" contra esas mismas milicias.⁵⁰

Por último, el presente. Saben relacionarse con la naturaleza,⁵¹ son resistentes, callados, melancólicos y físicamente hermosos, se visten con atuendos

típicos⁵² y tejen maravillosamente. Los "niños indios" son convocados a integrarse al conjunto de la infancia americana, para jugar y cantar. Y para que los niños blancos les enseñen a leer.⁵³ Algunos de sus antepasados eran salvajes y malos y otros pacíficos y trabajadores. El presente es diferente, de integración y paz. Final feliz con el que se clausura la historia.

"No todos los indios de América eran salvajes. No todos iban desnudos o adornados con plumas. Había tribus pacíficas que cultivaban el suelo y hacían trabajos de alfarería.

En ciertos puntos de América había naciones de indios muy adelantados. En vez de caciques guerreros y malos, tenían reyes que gobernaban con amor e inteligencia. Esos indios construían palacios de piedra y fabricaban vasos y herramientas. Las mujeres hilaban y tejían telas de colores vivos. Ahora mismo los indios de muchas regiones hacen tejidos que son una maravilla. Los indios que quedan ahora son mansos y buenos."⁵⁴

Textos escolares editados entre 1952 y 1955

El contenido de los textos coincide con lo presentado para el Programa de Educación Primaria. Lo primero que se pone en evidencia es la abundante manifestación de adhesión al hispanismo, en diez de las veintitrés lecturas consultadas. Al valor que los autores de los textos adjudican al idioma, la cultura y la religión heredadas de la "madre patria", se agrega la palabra de Juan Domingo Perón y Eva Perón. La Argentina es "...coheredera de la espiritualidad hispánica"⁵⁵ (J. D. Perón); la gesta de la conquista es una gesta popular (Eva Perón). ¿Qué la hacía "popular"? La propagación de la fe católica:

"La epopeya del descubrimiento y la conquista es, fundamentalmente, una epopeya popular. No sólo por sus hombres, que cortaron horizontes y abrieron a los siglos las puertas gigantescas de un nuevo hemisferio —como Cortés, como Mendoza, como Pizarro y como Balboa—, sino por la cruz que venía a la par de la espada. Ésta era la herramienta del héroe aislado en el mundo agreste; aquélla el signo de paz, de igualdad y de amor entre los fieros defensores de la fe y los conquistadores para el reino de Jesús más que para el reino de Fernando e Isabel".⁵⁶

La alianza entre el peronismo y la Iglesia Católica es presentada en una expresión del currículum escolar y la palabra de los líderes, prescribiendo dicho currículum (Somoza Rodríguez: 2001). Si admitimos que las "(...) concepciones e ideas personales de Perón (...) establecían la orientación de las políticas públicas y del pensamiento oficial (...) y poseían una sólida materialidad al estar incardinadas en las mentes y los cuerpos de millones de seguidores",⁵⁷ podemos plantear que este ejercicio del poder contribuía con fuerza de dogma a alimentar una de las formas tradicionales de entender la relación entre los pueblos aborígenes y el pueblo argentino, la de un "otro" aborígen subalterno y, en todo caso, necesitado de protección y civilización.

La cruz y la espada constituyen una combinación simbólica que no inventó el peronismo, pero que fue plenamente asumida en el Programa y en los textos escolares analizados. "La cruz y la espada",⁵⁸ "El conquistador y el misionero",⁵⁹ describen dos estrategias diferentes y complementarias, necesarias una y otra, para la conquista de las tierras, los cuerpos y las almas.

"Mientras el conquistador iba abriendo picada, fundando ciudades y ganando tierras para el rey, que le permitía repartirlas, reservando para la Corona el oro que se hallase, el misionero, no menos heroico, llegaba sin más armas que el Evangelio y la cruz. Los misioneros suavizaron las durezas de la conquista y extendieron sobre el alma de los indios castigados el bálsamo del consuelo espiritual."⁶⁰

En una interpretación del proceso de conquista y evangelización española de América, Julia Varela entiende que:

"Toda la historia de América durante el siglo xvi se caracteriza precisamente por una sustitución progresiva de los conquistadores y su violencia física por los confesores y su violencia predominantemente simbólica... De las armas a las letras, de la conquista a la pacificación, de las guerras a las misiones, tal es la ingente transformación que se produce en la colonización americana del siglo xvi... El magisterio de los eclesiásticos sustituía a la brutalidad desplegada a sangre y fuego por los conquistadores".⁶¹

Es interesante observar que ese proceso histórico es el que aparece, en lectura escolarizada, en las lecturas que estamos analizando.

Los libros de lectura "peronistas" son fieles al "texto mayor", el Programa de Estudios de Primaria antes analizado. Y al igual que éste, se distan-

cian del discurso político indigenista que se está estructurando simultáneamente en otros espacios de la escena nacional en cuanto a la apelación que tal discurso hace a la integración y el reconocimiento de la historia de exterminio, discriminación y conflicto por el dominio de territorios. No parece que el currículum escolar coincida con aquél en el mismo registro integracionista, sí en los componentes que enfatizan la interpelación al pueblo aborígen en la negación de su identidad y al blanco (masivamente la infancia blanca es la destinataria de esos discursos escolares), en la negación de la identidad del "otro" ¿para afirmar la propia, la del colectivo nacional y popular? El currículum escolar del peronismo no difiere de currículum anteriores (o posteriores) en la lógica de interpelar al blanco para que establezca límites, fronteras, que dibujen al aborígen como un otro antagónico cuya identidad debe negarse y, de ese modo, reconocerse como parte de la "civilización blanca", como continuidad de los "conquistadores".⁶²

Podríamos abundar en otras imágenes que guardan similitud con las lecturas del período 1946-1951 o en los relatos caricaturizados de aborígenes ignorantes, supersticiosos, fáciles de engañar,⁶³ crueles con su propio grupo, con lenguaje telegráfico al modo de versiones de las películas del personaje de "Tarzán"⁶⁴, caricaturas éstas que no se encontraron en los textos preperonistas analizados. Sin embargo, lo que nos parece relevante es *marcar una ausencia singular, el presente*. La historia queda encerrada en los comienzos del "descubrimiento", la conquista y la evangelización y, luego de un vacío, termina en la lucha en las fronteras en un período incierto que va de fines del siglo xix a un término que no se precisa (tampoco se precisa en el período de textos "preperonistas"). Lo único que transcurre en el presente es la celebración del pasado, el Día de la Raza, la hispanidad. En ninguno de los textos consultados aparecen referencias a la situación actual de los aborígenes. Ni siquiera son "mansos y buenos" como para los otros textos sino que, siguiendo la muestra que analizamos, *no son. Eran*. ¿Es que la interpelación que prescribe la negación de la identidad étnica requiere, para producir tal negación, dejarlos fijados en un pasado sin conexión con el presente? ¿Es un mecanismo más dentro de esta lógica? Puntualicemos que los textos están siendo "fieles" al Programa de Educación Primaria en cuyos contenidos también el presente es una ausencia.

Conclusiones

En las lecturas escolares y en el programa de enseñanza primaria del peronismo, el tratamiento sobre los pueblos aborígenes de la Argentina no

experimentó cambios equivalentes al que tuvieron los otros grupos populares reseñados. El currículum y su expresión en los textos no difería de la tradición liberal positivista de discriminación sino que la profundizaba al actualizar y legitimar en el escenario escolar la doctrina de la evangelización. Y la profundizaba además al asignar a los sectores populares una identidad y un protagonismo acordes con el que tenían en el contexto de la política general y, simultáneamente, al negárselo a estos pueblos. Era un discurso homogéneo, coherente, en el que se silenciaron otros aspectos de la política indigenista como la reforma constitucional o el reconocimiento de la historia de violencia y exterminio.

El hispanismo y la evangelización impregnaron las interpretaciones que se ofrecieron a la lectura de maestros y alumnos. La pasividad y el sometimiento se destacaron con énfasis. Se reiteraron (por repetición, caricaturización, presuposiciones o implícitos) características e imágenes que se atribuían a los aborígenes y que justificaban las distintas formas de anulación, la física y la simbólica.

A fin de disminuir el riesgo de interpretaciones dicotómicas, no quisiéramos dejar de mencionar que estudios anteriores señalan la pasividad y la obediencia como rasgos de la relación entre el "pueblo" y Juan D. Perón, que pueden observarse en las lecturas "peronizantes" del período (Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001). En ese sentido, lo que atañe a los aborígenes habría estado vinculado no solamente con las concepciones tradicionales sobre el tema en la Argentina, sino que habría sido parte de ese contexto político mayor.

Si los textos "peronistas" ubicaron a los sectores populares en las escenas de lectura protagonizando en forma distintiva el presente aun con las complejidades arriba señaladas, excluyeron de ese mismo presente a los aborígenes. Si posibilitaron que los hijos de albañiles, basureros, obreros urbanos, reconocieran a sus familias y se identificaran a sí mismos en esos contenidos, también crearon condiciones para alejar a los aborígenes de su identidad o, en todo caso, para diluirla en el conjunto (que equivalen al mismo proceso). Los gauchos de antes se reconocían en los descamisados de ahora (Plotkin: 1994; Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001). ¿Y los aborígenes de antes? ¿Dónde? La política integracionista conlleva, dijimos, etnocidio, y de ello se ocupó de manera privilegiada el discurso del currículum, de prescribir la anulación de la identidad del *otro*, de anularlo como *otro*. La conversión a la cultura blanca fue el requisito que debía cumplir para integrarse a los sectores populares. De ese mandato se ocupó el discurso curricular. El hecho de no encontrarlos mencionados como parte del presente en ninguna de las lecturas analizadas, al lado de la clara y expresa

identificación de tantas otras figuras populares, es un contraste que parece darnos una medida de la intensidad con que dicho discurso tomó a su cargo el mandato.

Bibliografía

- ARTIEDA, T. L. (2000) "Los implícitos en las lecturas escolares sobre los aborígenes de América", mimeog.
- Artieda, T.L. (2000) "El 'Otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares", ISCHE XXII "El libro y la educación", Alcalá, España.
- BERSTEIN, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá.
- BRASLAVSKY, C. (1996) "Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En CUCUZZA, H. R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 54-90.
- BOURDIEU, P. (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Ediciones Akal, 2ª ed.
- CAPPELLETTI, G. y NARODOWSKI, M. (1999) "Girasoles. Libro de lectura para tercer grado (1940-1986). Reconstrucción de la historia de un libro de texto", Quilmes, XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Quilmes-SAHE, mimeo.
- CLAVERO, B. (1994) *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México/España, Siglo XXI Editores.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1949) Buenos Aires. Editorial A. Stecconi.
- CORBIÈRE, E. J. (1999) *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CUCUZZA, H. R. (dir.) (1997) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1995*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.
- CUCUZZA, H. R. y SOMOZA, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía", en: OSSENBACH, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. J. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED, pp. 209-258.
- DUCROT, O. (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona, Anagrama.
- ESCODÉ, C (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Editorial Tesis.
- FISCHMAN, G. y HERNÁNDEZ, I. (1991) "La transición democrática y la política educativa en las leyes sobre indígenas". En *Revista Argentina de Educación*

- Nº 16, año IX, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 51-70.
- FOUCAULT, M. (1992) *Genealogía del racismo. De la guerra, de las razas al racismo de Estado*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- GOODSON, I. F. (1991) "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". *Revista de Educación* Nº 295, Madrid.
- GOODSON, I. F. (1998) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- HERNÁNDEZ, I. (1995) "Los indios de Argentina. Colección Pueblos y Lenguas Indígenas". Nº 4. Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2ª ed.
- JOHNSON, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- LACLAU, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LEÓN PORTILLA, M., GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, 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 edit., 3 v.
- LENTON, D. I. (2000) "Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976. Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología", Equipo NayA, www.naya.org.ar.
- MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos (1992) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Dirección General de Enseñanza Primaria (1950) *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires.
- NOUFOURI, H., FEIERSTEIN, D., RIVAS, R. y PRADO, J. (1999) *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*. Buenos Aires, editorial Cálamo.
- PLOTKIN, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel Historia Argentina.
- PUIGGRÓS, A y BERNETTI, J. L. (1993) *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, T.V.
- REIN, M. (1998) *Politics and Education in Argentina 1946-1962*, New York, Sharpe.
- ROSSO, L. (1999) *Historia de la educación aborígen en la provincia del Chaco (1951-1994)*. Informe final de Beca de Investigación, Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco, mimeog.

- ROSSO, L. y ARTIEDA, T. (1999) *La relación entre el blanco y el aborígen en el currículum escolar. El aborígen en los textos escolares (1951-1994)*. XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Argentina.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1991) "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica". *Revista de Educación*, Nº 296, setiembre-diciembre, pp. 245-259.
- SECRETARÍA DE TRABAJO Y PREVISIÓN. Consejo Agrario Nacional (1945). *El problema indígena en Argentina*. Buenos Aires.
- SLAVSKY, L. (1992) "Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en la Argentina", en: BALAZOTE, A. y RADOVICH, J. C. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 67-79.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2001) "La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental argentina (1946-1955)", en: OSSENBACH, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (eds.), *op. cit.*, pp. 259-284.
- TODOROV, T. (1991) *La conquista de América. El problema del Otro*. México, 3ª ed., Siglo XXI editores.
- VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- YÁÑEZ COSSIO, Consuelo (1989) *La educación indígena en el área andina*. Ecuador, Corporación Educativa MACAC/UNESCO/OREALC, 2ª ed.

Textos escolares consultados

- ARENA, L. (1949) *Rama Florida. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. editores, 31ª edición.
- ARENA, Luis (1954) *Tiempos nuevos. Lecturas para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada.
- ARENA, L. (1955) *Senda fragosa. Lecturas para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada.
- AZLOR, C. I. y CONDE MONTERO, M. (1949, 1ª ed. 1942) *Atalaya. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5ª reimp.
- C. MARIANI, E. (1948) *Tierra nativa, Texto de lectura para cuarto grado*, sexta edición, Editorial Arai, Buenos Aires, 6ª edición.
- DASTUGUE, M. (1953) *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre, 2ª ed., 1953.

- DAVEL de DEAMBROSI, R. E. (1951) *Aleteos. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada y Cía., 16ª. ed.
- ESTRELLA GUTIÉRREZ, F. y ESTRELLA GUTIÉRREZ, J. B. de (1950, 1ª ed. 1942) *Días de infancia. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 6a. reimp.
- FELCE, E. (1955) *Mi patria y el mundo. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- GARCÍA, L. F. de (1953) *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. F. de (1954, 1ª ed. 1953) *Patria justa. Libro de lectura para 3er. grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2ª. ed.
- MANFREDI, F. (Cgo.) (1948) *La Fe, para primer año de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Comerciales e Industriales*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 2ª edición, 1950. Libro con aprobación eclesiástica de A. RODRÍGUEZ Y OL-MOS, arzobispo de San Juan de Cuyo.
- REY, A. C. de (1952) *Lenguaje para primer grado superior*, Buenos Aires, Ediciones La Obra.
- STAGNARO, G. y CABREJAS, J. (1952, 1ª ed. 1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12ª edición.
- SEDANO, J. C. de (1947, 1ª ed. 1942) *Panoramas de América. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5ª reimp.
- VIDELA, G. A. de (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 3ª ed.

Notas

¹ Libros de texto, textos escolares, libros escolares, libros, textos, serán términos usados indistintamente por razones de estilo. Sin embargo, para este trabajo tienen todos el mismo significado: "Libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza". Si bien no desconocemos la diversidad y amplitud que encierra el objeto "libro de texto", éste ha sido el primer sesgo impreso al relevamiento de los textos analizados. Otros criterios se explicitan en el ítem correspondiente. Sobre la definición citada y otros significados, ver Johnsen, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 25.

² Respecto de "nueva hegemonía" en relación con el peronismo, estamos empleando la expresión y la conceptualización que presenta Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía" En Ossensbach, G. y Somoza Rodríguez, M. J. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 209-258.

³ Ídem anterior, s/p.

⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Enseñanza Primaria Programa de educación primaria, 1950.

⁵ Debate parlamentario del proyecto de Ley N° 14.254/53 sobre creación de Colonias Granjas. Cit. en Martínez Sarasola, C. (1992) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 413-414.

⁶ La Constitución Nacional aprobada por el peronismo en 1949 modifica el inciso 15 del art. 68 de la Constitución Nacional de 1853 que fijaba las atribuciones del Congreso Nacional entre las que figuraba: "Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo". La modificación redujo a: "Proveer a la seguridad de las fronteras". En *Nueva Constitución de la Nación Argentina*, sancionada por la Convención Nacional de 1949.

El Anteproyecto de reforma de la Constitución fundamenta de este modo la reforma: "la modificación de este artículo consiste en eliminar la alusión al trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo, aspecto que hoy resulta anacrónico, por cuanto no se pueden establecer distinciones raciales, ni de ninguna clase, entre los habitantes del país". Cit. en Martínez Sarasola, C. (1992), *op. cit.*, pp. 410-411.

⁷ Cit. en Rosso, L. (1999) Historia de la educación aborígena en la provincia del Chaco (1951-1994), Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, mimeo, p. 39.

⁸ Ley N° 13.560/49, que "...ratifica el convenio de la Conferencia Internacional del Trabajo sobre los sistemas de reclutamiento de la mano de obra indígena". Hernández, I. (1995) Los indios de Argentina. Colección Pueblos y Lenguas Indígenas N° 4, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2ª ed., pp. 263-264.

⁹ Decreto nacional N° 18.341/49 declarando de utilidad pública y sujetas a expropiación tierras de la provincia de Jujuy y decreto nacional N° 16.724/53 de creación de una Comisión de Rehabilitación de los Aborígenes. Investigadores contemporáneos concluyen en que los aborígenes "...nunca usufructuaron plenamente el beneficio del decreto. No se implementaron las medidas auxiliares y crediticias para completar y efectivizar los resultados de la expropiación. Solamente salvaron los aborígenes la paga a los arrendadores". Tesler, 1989: p. 12, cit. en Hernández, I., 1995, *op. cit.*, p. 263.

¹⁰ De Ipola, Emilio cit. en Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) *op. cit.*

¹¹ Ley N° 12.636/40 de "Colonización Nacional y de Creación del Consejo Agrario", primera legislación argentina que es considerada de carácter integracionista. Ver Rosso, L. (1999), *op. cit.*

¹² Secretaría de Trabajo y Previsión, Consejo Agrario Nacional (1945) *El problema indígena en Argentina*. Buenos Aires, p. 65.

¹³ Ley N° 14.254/53, arts. 1º y 3º.

¹⁴ Debate parlamentario del proyecto de ley de las Colonias Granjas (Ley N° 14.254/53), cit. en Martínez Sarasola (1992), *op. cit.*, p. 413.

¹⁵ Segundo Plan Quinquenal (1953-1957), Ley 14.184/53.

¹⁶ Considerandos del decreto provincial N° 460/54 ratificado por ley provincial N° 58/54. Entre 1951 y 1955, la provincia del Chaco se denominó Presidente Perón.

¹⁷ Decreto provincial N° 324/54.

¹⁸ "Se comete etnocidio cuando se combate la conciencia de pertenencia a una minoría nacional, cuando se acalla la palabra de un pueblo pronunciada en su propia lengua, y cuando se le niega a un grupo étnicamente diferenciado su derecho a disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura." Hernández, I. (1995), *op. cit.*, pp. 262.

¹⁹ Sobre los cambios de planes de enseñanza primaria, consultar Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) *op. cit.*; Somoza Rodríguez, M. (2001) "La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental argentina (1946-1955)", en: Ossensbach, G. y Somoza Rodríguez, M. (eds.), *op. cit.* y Plotkin, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel Historia Argentina.

²⁰ Todas las referencias y citas del Programa de Educación Primaria corresponden a: Ministerio de Educación de la Nación Dirección, General de Enseñanza Primaria *Programa de Educación Primaria*, op. cit.

²¹ Oscar Ivanisevich se desempeñó como secretario de Educación y como ministro de Educación entre 1948 y 1950.

²² Puiggrós, A y Bernetti, J. L. (1993) *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, T.V., p. 127.

²³ Discurso pronunciado por Oscar Ivanisevich en ocasión de su asunción al cargo de secretario de Educación en 1948, citado en Plotkin, M., op. cit., pp. 158.

²⁴ Sobre el nacionalismo católico en la estructura burocrática de los organismos nacionales de educación entre 1946 y 1955 y en la etapa precedente, 1943-1946, consultar Puiggrós, A., op. cit. y Plotkin, M., ibid.

²⁵ Manfredi, F. (Cgo.) *La Fe, para primer año de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Comerciales e Industriales*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 2ª edición, 1950, pp. 197 y 203. Libro con aprobación eclesiástica de A. Rodríguez y Olmos, arzobispo de San Juan de Cuyo, en San Juan el 25 de octubre de 1948. La cursiva corresponde al original.

²⁶ Ducrot, O. (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama; Sacristán Lucas, A. (1991) El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, N° 296, setiembre-diciembre, pp. 245-259.

²⁷ Ducrot, O. (1982) *ibidem*.

²⁸ Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C., p. 65.

²⁹ Young, M. D. F. sostiene que el currículum es una construcción social e histórica en la que persisten concepciones construidas en la larga duración, y los enunciados curriculares que analizamos son posiblemente ejemplo paradigmático de esta proposición. Cit. en Goodson, I. F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación* N° 295, Madrid, 1991, pp. 7-36.

³⁰ Entre las concepciones iniciales del blanco europeo ante el "descubrimiento" de los aborígenes, se encuentra la de Cristóbal Colón, que los entendía como un objeto parte del paisaje natural, al igual que la vegetación o los animales. En Todorov, T. (1991) *La Conquista de América. El Problema del Otro*. México, 3ª ed., Siglo XXI Editores.

³¹ Las imágenes a que hacemos referencia han sido extraídas de la tipología de relaciones con el otro (relaciones entre el blanco y el aborigen en la conquista de América), en Todorov, T. *Ibidem*.

³² Consultar en Plotkin, M. (1994) op. cit.; Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) op. cit.

³³ Cit. en Plotkin, M. (1994) op. cit., p. 174.

³⁴ Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria *El Plan Quinquenal en el Aula. Cuadernos para el Maestro Argentino*, N° 4, Buenos Aires, 1953. Cit. en Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001), op. cit.

³⁵ Además de los autores citados en notas anteriores, ver Corbière, E. J. (1999) *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

³⁶ Apple, M cit. por Giroux, H. (1990) op. cit. y Bernstein, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá.

³⁷ Hay dos razones para seleccionar este género de texto escolar. La primera tiene que ver con nuestro interés en circunscribir en esta etapa de nuestro trabajo con textos escolares, el análisis de las representaciones sobre los aborígenes a los libros de lectura. La segunda se fundamenta en la dificultad de hallar textos escolares de este período dadas las prohibiciones y quemaduras a partir de la "Revolución Libertadora". Es este género textual el que más fácilmente puede encontrarse en las diversas bibliotecas en las que se ha iniciado la búsqueda. Trabajos sobre el tema, que analizan períodos diferentes de la historia argentina: Artieda,

T. L. (2000) "Los implícitos en las lecturas escolares sobre los aborígenes de América", mimeog.; Artieda, T. L. (2000) "El 'Otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares", ISCHE XXII "El libro y la educación", Alcalá, setiembre; Rosso, L. y Artieda, T. (1999) "La relación entre el blanco y el aborigen en el currículum escolar. el aborigen en los textos escolares (1951-1994)", XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Argentina, mimeog.

³⁸ "El indio" de F. Silva Valdés, en Sedano, J. C. de (1947, 1ª ed. 1942)) *Panoramas de América. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, editorial Kapelusz, 5ª reimp., pp. 38-40.

³⁹ "Santa María del Buen Ayre. Primera Fundación", en C. Mariani, E. (1948) *Tierra nativa, Texto de lectura para cuarto grado*, sexta edición, Editorial Arai, Buenos Aires, 6ª edición, pp. 50-51.

⁴⁰ "Fundación de Buenos Aires", en Arena, L. (1949) *Rama Florida. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía. editores, 31ª edición, pp. 78-79.

⁴¹ "Muerte de Solís", de R. J. Payró, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 40-41.

⁴² "Santa María del Buen Ayre. Primera Fundación", en C. Mariani, E. (1948) op. cit., pp. 51.

⁴³ "El indio del desierto" de D. Schóo Lastra. En nota a pie de página, una breve biografía nos informa que el autor de la lectura fue secretario privado del general Roca (quien comandó la Conquista del Desierto, campaña militar contra los aborígenes que habitaban el sur de Argentina). En Azlor, C. I. y Conde Montero, M. (1949, 1ª ed. 1942) *Atalaya. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5ª reimp., pp. 154-155.

⁴⁴ "El conquistador español del siglo XVI" de R. Blanco Fombona, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 33-35.

⁴⁵ Vgr. "¿Qué es Eldorado?", en C. Mariani, E. (1947) op. cit., pp. 45-47.

⁴⁶ "Magnanimidad de una reina", en Davel de Deambrosi, R. E. (1951) *Aleteos. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Editorial Angel Estrada y Cía., 16ª ed., pp. 58; "La lengua española" de E. Castelar y "El imperio verbal de Castilla" de F. Grandmontagne, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 35-38.

⁴⁷ "El Día de la Raza", en Arena, L. (1949) op. cit., pp. 74.

⁴⁸ "Misiones jesuíticas", en Stagnaro, G. y Cabrejas, J. (1952, 1ª ed. 1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12ª edición, pp. 25-26. Si bien este ejemplar está editado en enero de 1952, lo incluimos en esta etapa previa al control peronista porque no contiene ninguna referencia o lectura "peronizada".

⁴⁹ "El indio de desierto" de D. Schóo Lastra, op. cit.

⁵⁰ "A través del Chaco", en Estrella Gutiérrez, F. y Estrella Gutiérrez, J. B. (1950, 1ª ed. 1942) *Días de infancia. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 6ª reimp., pp. 168-169.

⁵¹ "Cuatro amigos del indio", en C. Mariani, E. (1947) op. cit., pp. 161-163.

⁵² "Los indios de la puna" de E. A. Holmberg, en Estrella Gutiérrez, F. y Estrella Gutiérrez, J. B. de (1950) op. cit., pp. 15-16.

⁵³ "Niño indio" de G. Figueras en Arena, L. (1949) op. cit., pp. 75.

⁵⁴ Idem, 72 y 73.

⁵⁵ "Espíritu contra utilitarismo" de J. D. Perón, en Arena, L. (1955) *Senda fragosa. Lecturas para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, pp. 50-51.

⁵⁶ "Día de la Raza" de Eva Perón, en Videla, G. A. de (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 3ª ed., pp. 207.

⁵⁷ Somoza Rodríguez, M. (2001) op. cit., pp. 282.

⁵⁸ García, L. F. de (1954, 1ª ed. 1953) *Patria justa. Libro de lectura para 3er. grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2ª. ed., pp. 115.

⁵⁹ FELCE, E. (1955) *Mi patria y el mundo. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, pp. 51.

⁶⁰ Ídem.

⁶¹ Varela, J. (1993) *Modos de educación en la España de la contrarreforma*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, pp. 227-228.

⁶² Respecto de las lógicas de relación entre el nosotros blanco y el otro aborigen en el sentido arriba expuesto, ver especialmente León 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 de España edit., 3 v.

⁶³ "Vamos ahora a otro fortín: el de la Guardia de Luján, hoy ciudad de Mercedes. Próximo a ese fortín había un puesto habitado por una familia de apellido Colazo. En oportunidad de un avance de los indios ranqueles, y estando solas en el puesto la madre y sus cuatro hijas, vistieron ropas de varón, tomaron un mortero de pisar maíz, lo pusieron sobre un pilar, y cada vez que los indios se acercaban, la madre, que tenía un tizón de fuego en la mano, hacía ademán de encender la mecha. Los indios, creyendo que se trataba de un cañón, huían colgados del pescuezo de sus cabalgaduras." García, L. (1953) *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, pp. 105.

⁶⁴ "No hay duda. Aquel indio grande de mirada terrible es el cacique Timburá. Bien lo dicen los costurones que cubren su cuerpo. Aquellas cicatrices no son solamente de facones de gauchos o de balas de milicos. Muchas lanzas de salvajes han tentado en vano acabar con el cacique cruel... Su crueldad llega al extremo de martirizar a los más valientes de su misma raza que no quieren someterse a sus caprichos. Sus guerreros le obedecen ciegamente... Mientras les habla en su lengua bárbara, los guerreros permanecen mudos. Saben que les costaría la vida cualquier desobediencia. ¡Primero al fortín: muerte, destrucción!...; Después al poblado: incendio, estragos, cautivas!..." Arena, Luis (1954) *Tiempos nuevos. Lecturas para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Angel Estrada, pp. 198-205, pp. 200-201.

"Derecho a ser educados": conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano

María Andrea Nicoletti*

Resumen:

El proyecto misionero-educativo de la Congregación salesiana en la Patagonia, ideado por Don Bosco, fue puesto en marcha por sus misioneros salesianos a partir de 1880. Este proyecto estuvo sostenido por las ideas de civilización, educación y evangelización del indígena del sur. El cambio cultural fue introducido a partir de los conceptos de "civilización" y "conversión" mediante una praxis educativa que contenía la formación en la fe católica.

Nos proponemos analizar mediante un escrito inédito de 1890 de uno de los misioneros de Don Bosco, Domenico Milanesio, los fundamentos antropológicos, teológicos y filosóficos a partir de los cuales sostuvo la necesidad de educar a los indígenas del sur partiendo de este concepto genérico.

Por ello, la búsqueda de uniformar lo "diferente" llevó a la imposición de un modelo que trataba, mediante la educación y el adoctrinamiento en la nueva fe, de hacer homogéneo aquello que se consideraba distinto. Desde esta mirada metodológica el proyecto pedagógico salesiano ofrecía una educación integral y moral cristiana, que favoreció el propósito de "argentinización" de un territorio recientemente conquistado. Paralelamente, el adoctrinamiento en la fe católica buscaba, en la "conversión", un cambio cultural que penetrara en el mundo de valores de los pueblos invadidos.

Abstract:

The missionary and educational project of the Salesian Congregation, which was designed by Don Bosco, was initiated by his Salesian missionaries in 1880. This project was based on the plan to civilize, educate and evangelize the native Patagonian. The cultural change was introduced with the concepts of civilization and conversion. This was accomplished through an educational practice formed by the development of the catholic faith.

Our purpose is to analyze the anthropological, theological and philosophical principals, which supported the need to educate the southern native through the unpublished manuscript of one of Don Bosco's missionaries named Domenico Milanesio.

The search to consolidate "the different" led to the imposition of a model. This model tried to unite what was considered different through the education and indoctrination of the new faith. Based on this organized perspective, the Salesian's educational project, offered an integral and moral Christian education which favored the intent of "argentinitation" of the recently conquest territory. Meanwhile, the indoctrination of the new faith searched for conversion through a cultural change by entering the invaded town's cultural values.

* CONICET/Universidad Nacional del Comahue.