

**La educación como constructora -a un tiempo- de identidad y resistencia.  
Análisis del discurso estatal en la literatura escolar argentina.**

**Eberle, Adriana Susana<sup>1</sup>  
Iribarren, Claudia<sup>2</sup>**

**Resumen**

Sin dudas, el área educativa es un espacio donde se reflejan los valores, conocimientos y estilos de vida de los múltiples grupos sociales que conforman una sociedad. En este sentido constituye un campo en el que se revelan las disputas por ganar los espacios culturales protagonizadas por un parte, por los países, naciones o pueblos hegemónicos y por otra, por los Estados, naciones o Pueblos Originarios que resisten la coerción de las políticas educativas hegemónicas a través de diferentes estrategias y modalidades.

Proponemos entonces entender la escuela como ámbito en el que instaló como “normal” el aceptar las relaciones desiguales que el Estado nacional estableció con los originarios y a su vez analizar el protagonismo trascendente que dicha institución tuvo en el desenvolvimiento de ese proceso intercultural. Asimismo, y posicionándonos en las comunidades originarias, la resistencia por conservar y preservar la cultura y transmitir tradiciones encontró en la educación una vía posible para mantener activa la memoria.

La propuesta de trabajo es hacer una reflexión crítica desde las dos perspectivas: por un lado, el conflicto educación-identidad en general, y, por otro, el embate del Estado para crear y homogeneizar al argentino, sin contar con el indio. El impacto hegemónico del Estado tiene la fuerza que marca un proyecto uniformador no sólo para incorporar la inmigración, sino fundamentalmente para crear al argentino conforme al modelo político.

---

<sup>1</sup> Lic. Adriana Eberle, docente-investigadora de la Universidad Nacional del Sur, SCYT. Directora de Proyecto.

<sup>2</sup> Lic. Claudia Iribarren, docente-investigadora de la Universidad Nacional del Sur, SCYT.

**La educación como constructora -a un tiempo- de identidad y resistencia.  
Análisis del discurso estatal en la literatura escolar argentina.**

Desde que los pueblos comenzaron a hacer memoria de su pasado distinguieron los acontecimientos y actores dignos de ser recordados como asimismo aquellos que estaban destinados indefectiblemente al olvido. En ese contexto, generalmente, la transmisión del contenido de esa memoria fue confiada a individuos que estaban compenetrados con quienes orientaban los destinos políticos de esos pueblos. Sin embargo, en tan complejo proceso de cruces y entrecruces de ideas y rasgos identitarios, tanto la apropiación - construcción de una memoria, como la resistencia por conservar y preservar la cultura encontraron en la educación la vía asequible para mantenerlas activas.

Este argumento bien se aplica a la clase dirigente argentina que a partir de 1880 llegó al poder. Desde décadas anteriores y en los primeros textos que indican la firme intención de escribir el pasado nacional, ya se había gestado una clara idea de cuál había sido el rol de cada grupo social en los hechos que marcaban el origen patrio. En este sentido, los pueblos originarios no contaron en absoluto, y si lo hicieron, su aporte fue mínimo, insignificante y de inmerecidos comentarios. Y esta circunstancia no hacía más que reflejar el contenido ideológico que justificaba las normas jurídicas y los actos de gobierno de los hombres del Ochenta.

Coincidimos entonces en que la educación fue y es un espacio donde se manifiesta la lucha por la conquista de espacios culturales, en el sentido de acciones y reacciones por ganar terreno, tanto por parte de los países, naciones o pueblos hegemónicos (en nuestro caso, la clase dirigente del PAN), como así también de los Estados, naciones o pueblos originarios, llamados “indígenas”, que resisten los embates de aquéllos con mecanismos del más diverso tipo. La escuela es –en el entorno que nos ocupa- no sólo la principal emisora de la ideología del Estado, sino el ámbito privilegiado en el que reflexionar críticamente las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y a su vez analizar la responsabilidad que muchas veces la misma escuela tuvo en ese proceso.

La presente ponencia se propone pues compartirles nuestras reflexiones sobre el impacto que tuvo la escuela en el conflicto educación-identidad, es decir, penetrar el embate del Estado nacional para homogeneizar un argentino, sin contar con el indio, ejemplificando concretamente con la literatura escolar que el mismo Estado aprobó y editó para fundar la identidad de una nación europeizada, moderna, civilizada, conteste con lo que –para sus dirigentes- era el “progreso”.

Ya los intelectuales del '37 habían bregado por conformar una sociedad de ciudadanos útiles para la política y economía nacionales, pero sobre todo que abrazasen el proyecto argentino, constitucional y liberal. En este sentido, la atracción de inmigración europea vendría a cubrir las yermas extensiones de la Pampa para consolidar el sueño de la Patria alineada con el progreso, la democracia y los ideales de mayo. Llegados al poder, asegurado su proyecto político-económico en la constitución y totalmente convencidos de

que ése era el momento y la oportunidad, pusieron en marcha no sólo las variables para visibilizar el avance cualitativo y cuantitativo, sino todo un andamiaje destinado a sustanciar una sociedad uniforme. Así el impacto hegemónico del Estado tendrá una fuerza inusitada tanto para incorporar la inmigración como para –fundamentalmente- crear al argentino.

Insistimos: la escuela primaria fue pensada –desde la sanción de la ley 1420- como la estrategia privilegiada por el Estado no sólo para homogeneizar una sociedad pluriétnica producto de la inmigración (y de la existencia de pueblos originarios que no contaban para la sociedad del progreso), sino esencialmente para consolidar una Nación de argentinos que, bajo la tutela de la acción estatal, contribuyese a realizar el proyecto de la clase dirigente: un ciudadano controlable y previsible en sus actos e ideas, funcional no a sus aspiraciones individuales sino a las de los dirigentes. Así, un niño con haber cursado algunos años de escolaridad, alcanzaba su adultez: es el *niño-adulto* que hemos concebido como criterio para realizar otras aproximaciones a esta problemática. Si ningún aspecto había quedado librado a la buena intención del estadista de turno, a sus alianzas de coyuntura o al azar, la educación mucho menos: fue un área que no descuidaron, y si bien no es dable apreciar un plan efectivamente detallado y pautado en sus diferentes etapas, como la mayor parte de las iniciativas de los hombres del '80, entendemos que existió un consenso muy claro en relación a qué argentino aspiraban, argentino que –desde su infancia- debía recibir en el contexto escolar las pautas de conducta individuales y sociales que garantizasen el funcionamiento de una comunidad previsible, controlable y, por sobre todo, apegada al modelo impuesto desde el poder. Desde esta perspectiva, el niño estuvo condicionado a esta proyección futura, y fue el ámbito escolar el favorecido para la preparación del adulto (Eberle, 2014).

Ahora bien, cuál es el pensamiento de la clase dirigente en relación a los pueblos originarios. Si ya apuntamos que privilegiaron el aporte poblacional de gentes europeas, es fácil deducir que los indios no contaban para aquellos dirigentes.

Más allá de todos los argumentos, orientados a fundar la ciudadanía del indio y la urgencia porque se reconociese la igualdad de derechos con el resto de los argentinos, fue un acuerdo tácito el que el indio por su condición de tal y mientras no demostrase lo contrario, debía ser asumido como "menor" y amparado por autoridades competentes. En este sentido, se ofrecieron dos alternativas para su resguardo: a) el "defensor de menores", que fue confirmada por un decreto del 3 de mayo de 1899 que establecía que -desde ese momento y en el ámbito de los Territorios Nacionales-, los defensores de menores pasaban a ser "protectores" de los indios en todo lo que a éstos beneficiase, debiendo proveerles a cuenta del Estado, alimento, vestido y vivienda, a la vez que velar porque se los respetase en ejercicio de su "acción tutelar" (Martínez Sarasola, 1996: 536). Y b) que tratándose de leyes que tenían como objetivo la protección del indio, se discutió la conveniencia de que si se establecían colonias éstas no dependiesen del Departamento de Inmigración o la Oficina de Tierras, sino de una comisión creada ad-hoc que sirviese más específicamente al espíritu de las leyes, y porque el indio por su condición exigía un tratamiento diferenciado.<sup>3</sup> Esta

---

<sup>3</sup> Por ello, el diputado de Buenos Aires José Manuel Estrada propuso ya en 1888: "Me parece que estos indígenas necesitan en realidad un patrocinio, y este patrocinio conviene que esté a cargo de una comisión

idea fue aprobada inmediatamente por la Cámara que sancionó entonces la creación de una comisión protectora de indios, compuesta por cinco miembros nombrados por el Poder Ejecutivo, y que ejercerían su cargo ad-honorem. Aclaremos que esta propuesta gozó de una amplia aceptación tanto por el Poder Legislativo como por el Ejecutivo y no fue casual entonces que se insistiese en su formación a lo largo de la primera mitad del siglo XX, perfeccionándola siempre, aunque con dispares resultados. Lo cierto es que, si bien el propósito era loable, la organización de una institución de este tipo no hacía más que perpetuar la condición de "menor" del indio y la subordinación a la tutela del Estado, como asimismo retardar su acceso definitivo a la civilización y, por ende, a la ciudadanía plena. Por lo demás, difícilmente un funcionario que no recibiese emolumentos por su tarea, llegaría a desempeñarla acabadamente por más humanitario que fuese el objeto de su misión<sup>4</sup>.

Teniendo presente el consenso que los dirigentes expresaron sobre la condición del indio, compartamos algunas consideraciones sobre el rol asignado a la escuela.

Por demás demostrativa es la obra *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*, proyectada por el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, compilada y redactada por Juan Ramos, inspector general de provincias. La obra en cuestión abarcó de 1810 a 1910 y se publicó en conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo, a partir de una compulsiva minuciosa del estado de la educación en el país y las provincias que llevó más de dos años de trabajo e investigación. Se deploró que la escuela por décadas no hubiese cumplido el alto fin de "afirmar el principio de nacionalidad", en la medida que había demostrado su capacidad para encauzar las razas nuevas creando entre los recién llegados y sus descendientes, sentimientos de solidaridad y cohesión nacional. Desde esta perspectiva, ese niño que en el hogar no recibía nada parecido al amor patrio, iba a la escuela e imitada el sentir colectivo a un tiempo que se gestaba en su interior la devoción hacia una bandera, un pasado y un futuro compartidos. Por esto, los intelectuales del Ochenta-Centenario asignaron a la escuela una alta significación social en tanto formadora de hábitos nacionales, es decir, "servir las necesidades imperiosas de una nacionalidad ya formada que la utilizaba como un medio de propaganda formidable..." (Consejo Nacional de Educación 1910: 144). La estabilidad política, el respeto a la Constitución y sus instituciones, el

---

nombrada por el gobierno, que desempeñe esas funciones gratuitamente y que sirva humanitariamente a la obra que le incumbe" (*Diario de Sesiones* de la Cámara de Diputados de la Nación, año 1888, t. 1, pág. 112)

<sup>4</sup>Cabe aclarar que el tema de los medios de pacificación y civilización como también las consideraciones en relación a su status jurídico fueron tratados en otros trabajos presentados y publicados en este evento: "El espíritu de la ley en las constituciones de los estados provinciales: un espacio de reconocimiento a los derechos indígenas" en IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria. "Ampliación del campo de los derechos Humanos. Memoria y Perspectivas". Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, septiembre 2011; "Ensayos del Estado Nacional en la política de reconocimiento y constitucionalización de los derechos de los pueblos originarios en la República Argentina" en III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad, Escrituras de la Memoria". Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, octubre 2010.

progreso económico, la idea de un futuro promisorio, se fueron involucrando y asociando a la idea-imagen de patria como el espacio físico e histórico en que la libertad y el gobierno propio daban sentido a tan sólido e indiscutido conjunto de valores y de realidades concretas. Así el argentino que debía gestar la escuela era la individuación sintética y simbólica de un colectivo solidario, la Argentina, a la que comprendería y por lo mismo amaría. En este sentido, volvemos sobre un presupuesto que ya adelantamos: la escuela pública, como parte primordial del sentir como nación, se constituía pues en la base fundamental de la organización de un pueblo (Consejo Nacional de Educación, 1910: 148). Así la Patria fue entendida como el hogar común de todos los argentinos a quienes había confiado la bandera que otrora acompañó a los ejércitos que conquistaron la libertad efectiva para estas tierras. Y esa Patria recibía a cientos y cientos de extranjeros que eran necesario “argentinizar”.

Al hacer un balance de la escuela pública al momento de sancionarse la ley 1420, los autores admitieron que “faltaba el libro de texto nacional, faltaba la historia nacional misma de la cual se conocía solo la crónica y episodios fragmentarios; faltaba sobre todo el maestro capaz, el maestro bien considerado que llena a conciencia su función social...” (Consejo Nacional de Educación 1910: 151) Desde esta perspectiva entonces los intelectuales del Ochenta-Centenario emprendieron la labor simultánea de cubrir con su trabajo esas falencias notorias (Eberle 2005 y 2007) convencidos de que la idea de patria debía ser usada cotidianamente para que no perdiera energía el sentimiento, o sea, “sentir a la patria con la intensidad y el simbolismo de un prócer de los viejos tiempos...” (Consejo Nacional de Educación 1910: 152). Así entonces, la escuela –por todos los medios a su alcance- debía gestar en cada niño, “el alma de la patria como *debe* sentirla el descendiente de un prócer de Mayo...” (Consejo Nacional de Educación 1910: 163)<sup>5</sup>. Y concluyó el autor, haciendo suyo el sentir de toda la generación que desde la Universidad y el Consejo de Educación dirigía los destinos de la educación pública, que los sentimientos colectivos no nacían por generación espontánea sino por contagio y por imitación, sino que la primera responsable en la transmisión de esos sentimientos era la escuela, institución llamada a afirmar el principio de la nacionalidad (Consejo Nacional de Educación 1910: 578).

La enseñanza escolar no sólo estuvo afirmada en una vigilada formación de los maestros, sino que también se preocupó seriamente de los libros de textos que se usarían en las aulas de la primaria argentina. Luego de una minuciosa apreciación de los libros que nos ha sido dado compulsar, podemos concluir que –en general- son extensos, con fragmentos más o menos complejos de acuerdo al grado de formación de los niños. Coinciden en presentar textos que complementaban o profundizaban el desarrollo áulico de los temas; algunos incorporan imágenes, sobre todo de los símbolos patrios y de los principales héroes; no desestimaron la inclusión de imágenes que presentaban los comportamientos “deseables” en un niño como también la escuela y diferentes regiones del país. Fue habitual que se incorporasen ejercicios gramaticales a efectos de conciliar el ejercicio de la lecto-escritura con la adquisición de contenidos. En general, no incluían prólogos. Una autora recordaba a modo de objetivo máximo:

---

<sup>5</sup> El destacado pertenece al autor.

Ha sido nuestro principal propósito,..., ayudar eficazmente a la obra de cultura intelectual y moral que realiza la escuela; pues creemos que ningún ejercicio es tan apropiado como éste, para sembrar en el niño el germen de nobles ideales y el anhelo de perfeccionarse, fuente de todo progreso (De Toro y Gómez 1924: 3).

Sin embargo, ese perfeccionamiento debía ser general, esto es de la Nación argentina; por lo mismo, usualmente, los textos escogidos pertenecían a autores nacionales, y hacían referencia a hechos gloriosos de la historia patria “por creer que nada despierta mejor el amor a la Patria, que el conocimiento de todo lo que a ella se refiere, y que nada estimula tanto moralmente, como los ejemplos que están muy cerca de nosotros...” E insistía: “hemos tratado de hacer sentir al niño el *lazo estrecho de la solidaridad humana que la une a sus compatriotas*, cuya acción pasada tiene él que continuar dignamente...”<sup>6</sup>(de Toro y Gómez 1924: 4).

Por lo tanto, podemos sostener que, si bien el libro de texto tenía como finalidad enseñar a leer, debía ser a un tiempo constructor del hombre del mañana. Otro autor insistirá: “El alumno es crisálida que se metamorfoseará en ciudadano. Son éstos los que dan valor a una democracia...” (Outon 1929: 9). Así, el niño por la acción de la escuela llegaría a hombre, trabajador y ciudadano, aunando la parte material e ideal de la vida tanto para bien del niño como de la Nación, entendiendo que toda la síntesis del empeño educativo estaba dada en las dos palabras que justamente titulaban el libro: Patria y Trabajo.

Como venimos advirtiendo, pues, la escuela se convirtió en la institución destinada a crear conciencia en los ciudadanos, conciencia de pertenencia a una nación por encima de las diferencias sociales, culturales, étnicas y aún regionales según el proyecto homogéneo propuesto en la currícula estatal para la formación de alumnos y docentes. Se buscaba direccionar en función de un único sistema.

Es así como la escuela emprendió la tarea de argentinizar a toda su población y como explica Romero, tuvo un notable éxito: "En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente... logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados" (2004: 24).

Los textos que presentamos y analizamos corresponden a manuales de diferentes recorridos pedagógicos y cronológicos<sup>7</sup>: en ellos, se plantean situaciones que ponen de manifiesto la existencia de una sociedad compuesta por diferentes grupos étnicos, la relación que se genera entre ellos y la mirada uniforme que se construye a partir del

---

<sup>6</sup>El destacado nos pertenece.

<sup>7</sup>Los textos seleccionados para esta ponencia: Ryan, Ricardo (1927), Lecciones y recreos, Buenos Aires, Estrada, para segundo grado; Aubin, José María(1913),Destino, Buenos Aires, Estrada, para cuarto grado, y Blomberg, Héctor P. (1925),El sembrador, Buenos Aires, Estrada, para cuarto grado. Fundamos esta selección en tanto y en cuanto, el tema de los pueblos originarios prácticamente es omitido en casi todos textos a los que hemos tenido acceso y, a un tiempo, los autores escogidos cuentan con otros títulos aprobados por los organismos oficiales nacional y provinciales y sucesivas ediciones en el tiempo.

accionar del Estado nacional a través de la educación. Lo apuntado, nos permite coincidir que en todos los procesos históricos de los pueblos, la presencia de estas diferencias multiculturales planteó y plantea conflictos en los que, en la mayoría de los casos, algunos grupos resultaron y resultan perjudicados sistemáticamente.

Uno de los censores de esta realidad ha sido y es la educación, que constituye un aspecto central en el proceso de análisis, y por ello los manuales se convierten en fuentes fundamentales para la recuperación del estudio planteado. Del análisis de estos manuales escolares de educación primaria, identificamos una serie de conceptos que están relacionados al objetivo de realzar la idea de patria y de la raza blanca europea, ideas de las que quedan excluidas cualquier otra manifestación cultural, tradición o costumbre perteneciente a otro pueblo o grupo étnico (Maidana 2014).

La literatura escolar enmarca la presencia de los pueblos originarios en territorio argentino, en el contexto de la existencia de razas superiores e inferiores, criterio marco éste propio del positivismo vigente en la época y también avanzado el siglo XX. El texto escolar hace referencia a las razas que forman parte de la humanidad y pueblan el mundo, y pese a considerarlas todas surgidas de un mismo origen, sólo algunas, “las más inteligentes y fuertes, conquistaron la civilización y cumplieron su evolución miles de años antes que otras”. De esta manera se definen e identifican las razas: los negros de África “que todavía viven desnudos y practican costumbres bárbaras; algunos indios de América que viven como hace más de mil años, y por contraste, la raza blanca y la raza llamada aria, que con su inteligencia, sus costumbres, sus conquistas, ha transformado la vida y la naturaleza”(Blomberg 1925:147,147). A partir de esta mirada etnocéntrica se plantea la distinción entre razas superiores – civilizadas - europeas y razas inferiores – primitivas – salvajes. Frente a esta dicotomía, los “civilizados” (el Estado) y justamente a esta altura de los tiempos (ya superado el Primer Centenario) no tenía que asumir una actitud de desprecio o persecución, sino –como raza blanca que eran- debía hacer propio el compromiso de civilizarlas haciendo menos dura su existencia. Sin embargo, en el contexto del mismo análisis se concibe a la naturaleza y a las condiciones ambientales como determinante y concluyente del retardo en el que viven. Los ejemplos utilizados en el texto hacen referencia a diferentes grupos: “los esquimales una pobre raza muy atrasada, que apenas logra vivir en medio de los hielos polares... los bosquimanos de Australia, considerada como la raza humana más atrasada que existe; los antropófagos de lagunas islas de la Polinesia; los onas de Tierra del Fuego. Estas razas miserables empiezan a desaparecer. En cambio, la raza blanca, inteligente y fuerte, continúan su obra, que es la civilización.” (Blomberg 1925:147,147).

Razas muertas, razas moribundas, razas olvidadas<sup>8</sup>, son algunos de los términos empleados en los textos para referirse sobre todo a los pueblos indígenas de América: “... y ese canto

---

<sup>8</sup> El tema ha sido desarrollado en Artieda, T. y Ramírez, I. (2006) “Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de reivindicar la diversidad”, en Cuadernos de Educación, año IV, núm.4, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones “María Saleme de Bourmichón”, Universidad Nacional de Córdoba. Artieda, T.L. (2007) “La invención de la identidad nacional a través de los libros de lectura (1880-1930). O de cómo manipular identidades a través del discurso escolar”. En AA.VV. Interfaces metodológicas na História da Educacao, Fortaleza, UFC Ediciones. Artieda, T.; Cucuzza, R.; LINARES, C. (2007) “La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)”.

de civilización y de energía humana turba el largo sueño de las razas indias que duermen en el olvido. “Pero en los anocheceres, cuando suena una guitarra o una quena, y la brisa de la selva se lleva una vidala quichua o un triste guaraní, diríase que es el alma de esas razas muertas que flota sobre el obraje...” (Blomberg 1925:108).

Por todo lo apuntado, la percepción del indígena en los discursos de los textos escolares, que nos ocupan en esta ponencia, trabajan la imagen del indio como “salvaje” y como “bárbaro” asociada a su naturaleza indomable, arisca, rebelde y la negativa de aceptación de la “civilización”. Ciertamente, de lograrse la “civilización”, la incorporación se alcanzaba subordinada a la pretendida sociedad homogeneizada.

En los ejemplos que hemos seleccionado, podemos apreciar cómo se manifiesta el calificativo de salvajismo asociado al de los animales -manadas desordenadas, tropeles, aullido del lobo-, dispuesto a atacar a las poblaciones establecidas en la frontera del territorio. “Los indios, en muchedumbres inmensas...”, “los indios armados a lanza, aullando como lobos, se arrojaban sobre las estancias y poblaciones en medio de la noche, para robar, saquear, y matar...” (Blomberg, 1925:15). Obsérvese incluso que las únicas acciones que se adjudicaban a los aborígenes son de carácter negativo: robo, saqueo, asesinato.

En contrapartida, se realza y exalta la presencia de los fortines como “centinelas del desierto” y enaltece la presencia del Estado: “por eso, los antiguos gobiernos, disponían que hubiese una línea de fortines, rodeando los campos conquistados para la civilización de la patria, a fin de estar siempre listos para la defensa de las vidas y las propiedades de aquellas familias valerosas que iban a poblar y civilizar el desierto...”. Asimismo, a través del accionar del ejército “un puñado de soldados que vigilaba los campos, entonces solitarios y agrestes, sobre los cuales se cernía siempre la amenaza de los indios”, “de la indiada alzada, hambrienta de pillaje y de botín!...”. “Pero allí estaban los fortines con sus valientes soldados alerta día y noche, cumpliendo heroicamente su misión de guardianes de la civilización” (Blomberg 1925:16, 104, 14)<sup>9</sup>. Adviértase que la tarea del Estado no sólo es custodiar los confines patrios, sino fundamental y esencialmente los progresos de la civilización en tanto su faceta económica (cultivos, ganados, puesta en producción de la tierra) como en la consolidación de dos principios básicos del Estado moderno argentino, la vida y propiedad de los ciudadanos.

Por otra parte, la educación como compromiso político del Estado incorpora también la estrategia de someter a los pueblos indígenas a través de la preparación de maestros pertenecientes a las mismas etnias, cuyo objetivo era enseñar todo lo necesario para que los indios pudieran incorporarse a la sociedad. Los textos escolares seleccionados incluyen lecturas que proponen esta alternativa: la formación de docentes nativos que no solo recuperen sus tradiciones y cultura destinada a desaparecer, sino acercarlos a los hábitos y costumbres de la vida “civilizada”. A modo de ejemplo recuperamos una lectura que bajo el título “Los últimos Puenches”<sup>10</sup> relata la visita de un pequeño aborígen, preocupado por encontrar su vocación, al taller de un artista, escultor, de su misma “raza”.

<sup>9</sup>Ver, Teobaldo Mirta y Ana María Nicoletti, Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. Quinto Sol, N° 11, Santa Rosa, ene/dic. 2007.

<sup>10</sup>Aubin, José M. ( 1923), Destino, Buenos Aires, Estrada. Texto 4to grado.

Precisamente la escultura que observa consiste en la representación de una familia puenche. “La contemplación de esta obra conmueve y arranca a todo corazón sensible esta frase: ¡pobres indios!” Muestra “la triste representación de una raza que fuera un día fuerte y vigorosa, dueña absoluta del desierto y su destino,” representa “la visión de cuánto hay de triste en el desolado vivir de los pueblos vencidos, de las razas sin porvenir y sin ventura” (Aubín, 1913: 65-66).

El protagonista de la lectura descubre su vocación: quiere y debe ser *maestro* (formado y educado por el Estado hegemónico) con el objetivo de llegar a sus antecesores para “penetrar en el fondo de los corazones... y ejercer misión, lejos, muy lejos; allá, en las apartadas orillas del río Negro donde languidecen *los míos...*: les hablaré en su lengua, como cariñoso hermano; les arrancaré de la indolencia y del marasmo y haré de hombre; verdaderos hombres, capaces de sentir hondo y de obrar firme; de comprender y realizar el bien; de ser artistas, guerreros, sabios... Y entonces no morirán los míseros restos de mi raza; trabajarán y lucharán, para gustar y conocer, después de las angustias del esfuerzo, las suaves dulzuras de la victoria, y podrán decir: yo contribuí con el esfuerzo de mi brazo a labrar y fecundar tu suelo, con la fuerza de mi inteligencia a hacerte potente y temida, grandiosa nación del Sur” (Aubín, 1913:70). Más que esclarecedoras las palabras que el autor pone en boca del jovencito que aspira a ser maestro: un descendiente de un pueblo originario que –ya asumido en su condición de argentino como el Estado nacional lo ha formado- decide volver a la tierra de sus mayores para “convertirlos” en ciudadanos útiles a la Nación tal como la clase dirigente lo ha pensado; así entonces un indio se ha vuelto un instrumento más del aparato civilizador del Estado argentino que decide la pertenencia a la ciudadanía en tanto criterios étnicos, culturales, económicos y políticos que él mismo ha fijado.

Observemos el ejemplo que la misma cita nos presenta: así, en cuanto al territorio, al suelo, a la tierra no deja lugar a dudas que pertenece al Estado argentino, y en el caso de que los descendientes originarios pretendiesen acceder a la misma -a los territorios ancestralmente ocupados-, podrían lograrlo aceptando la vida y modos de la sociedad a la que deberán incorporarse. Para ello, sería necesario ir borrando las diferencias culturales por medio de dos estrategias fundamentales, el trabajo y la educación, aunque para ese proceso se echase mano de la misma lengua originaria.

## Conclusiones

Hacia fines del siglo XIX la escolaridad primaria jugó un papel central como parte del proyecto hegemónico de construcción del Estado nacional argentino, ya que se convirtió en el principal instrumento de construcción de la ciudadanía. Es decir, frente a la “barbarie”, su papel fue concebido como integrador, civilizador y civilizatorio a un tiempo. Los temas de debate relativos a obligatoriedad, gratuidad y laicidad estuvieron innegablemente vinculados a este trascendente objetivo, y fue en ese marco que se estableció una homogeneidad en los contenidos, en especial para darle una orientación nacionalista y patriótica a la formación (Minteguiaga, 2009).

En este sentido el rol de la escuela, como institución estatal, debía formar generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación y de acuerdo al

proyecto de la clase dirigente: un ciudadano controlable y previsible en sus actos e ideas, funcional no a sus aspiraciones individuales sino a las de los dirigentes: por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas a través de una oferta uniforme, y a partir de la sanción de la ley 1420, de un mismo currículum, con docentes formados en idénticos contenidos y con reglamentaciones uniformes. El Estado privilegiaba esta estrategia como camino para homogeneizar una sociedad pluriétnica producto de la inmigración y de la existencia de pueblos originarios que no contaban para la sociedad del progreso y con la mirada puesta en el mundo blanco y civilizado.

La ponencia entonces permite reflexionar:

- La escuela como institución clave en el proceso de construcción de ciudadanos y de inclusión pertenencia al Estado argentino, y se convertía en la estrategia elegida y privilegiada, aunque no la única (servicio militar, ejército), por decisión política de la clase dirigente de la Argentina hacia finales del Siglo XIX.

- El tratamiento de los pueblos originarios está vinculado en los textos escolares con problemáticas relacionadas a la identidad y a la nación.

- Los textos permiten visualizar las imágenes estereotipadas que de las comunidades nativas se han construido en nuestro territorio, salvajes, indómitas, saqueadores, ladrones, razas en extinción, moribundas, inferiores.

- El Estado-Nación elabora en función de su interés homogeneizador un “nosotros” y un “ellos” en oposición.

- Las comunidades aborígenes aparecen como grupos excluidos al momento de cimentar el ser nacional, tratando de borrar la cultura y las tradiciones, privándolos de la tierra y considerándolos en un pasado prehistórico de nuestra historia, que ignora la existencia de los pueblos originarios como componente de nuestro presente histórico.

- Dichas comunidades –para incorporarse a la Nación- deberían resignar su tierra y su cultura para alcanzar el carácter de “civilizado” definido por el Estado.

## Bibliografía

Consejo Nacional de Educación (1910), Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, 1810-1910 (Buenos Aires: Peuser).

De Toro y Gómez, Clara (1924) Almas en flor (Buenos Aires: Kapelusz).

Eberle, Adriana (2005) Reflexión y crítica historiográficas. Joaquín V. González y su aporte a la formación de una idea nacional, en Actas de las Xª Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes y publicada en soporte informático ISBN 950-673-479-3.

Eberle, Adriana (2007) *Nuestra Patria, Nuestra América*. Carlos Octavio Bunge, preocupaciones de un intelectual en busca de la identidad nacional a partir de la reflexión historiográfica (1901-1918), en *Actas de las XI° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán y publicado en soporte informático, ISBN 978-950-554-540-7.

Eberle, Adriana (2014), *Niño-adulto y niño-niño en las propuestas educativas oficiales de la Argentina del siglo XX a partir del análisis y reflexión de la literatura escolar*, presentado en las *Jornadas de intercambio y reflexión Argentina-Chile, Arte y filosofía con niños*, organizado por el Grupo de trabajo Filosofía con niños y el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, mayo de 2014 (en prensa).

Martínez Sarasola, Carlos (1996), *Nuestros paisanos los indios* (Buenos Aires: Emecé)

Maidana, Natalia (2014), *El “otro” indígena en los manuales escolares argentinos del período 1956-1970*, presentado en las *Actas de las 6tas. Jornadas de Historia de la Patagonia*, organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en Cipolletti, noviembre de 2014, publicado en soporte informático.

Minteguiga Garabán, Analía (2009), *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*, (Colección Tesis Premiadas, Flacso-México, México, D.F.).

Nagy, Mariano (2013), “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales”, en *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, vol.23 no.2 (Tandil, dic.).

Outon, Rogelio (1929), *Patria y trabajo* (Buenos Aires, Kapelusz).

Teobaldo, Mirta y Ana María Nicoletti (2007), “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940”, en *Quito Sol*, N° 11, (Santa Rosa, ene/dic).

Sinnisi, Liliana (2010), “Integración o Inclusión: ¿un cambio de paradigma?”, en *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01, Diciembre.