

**Entre lo reprimido y lo representable.
La representación del sujeto aborigen en el período
de constitución del Estado nación argentino, 1880-1920**

*Laura Villegas**

Resumen

En el presente trabajo se analizan las operaciones de construcción y representación de la otredad, desplegadas en el período de constitución del Estado nación argentino 1880-1920, puntualmente, en el sistema educativo local. Se trabajó con un corpus constituido por textos escolares y libros de lectura de escolaridad primaria, entendidos como discurso pedagógico oficial. El abordaje del corpus está atravesado por tres supuestos en no determinación: a) el orden político y Estado nación (funcional a los requerimientos del modelo económico agroexportador); b) el sistema educativo (aparato aculturador); c) el entramado social heterogéneo y multicultural (destinatarios y objeto, del discurso e imaginario oficial). Se concluye que la construcción de la otredad durante este período estuvo estrechamente determinada por el proyecto económico y cultural moderno impulsado por el Estado nación argentino. En este contexto, la escuela y el discurso pedagógico cumplieron un rol trascendente.

Palabras clave: textos escolares - aborigen - representación - Estado nación

Abstract

In the present work I have analysed the construction and representation of the other one, unfolded in the period of constitution of Argentine State Nation between 1880-1920, exactly, in the local educational system. I have worked with a corpus constituted by scholastic texts and Primary school reading books, known as an official pedagogical discourse. The boarding of the corpus is crossed by three elements in interdetermination: a) the political order and state nation (functional to the requirements of the agro exporter economic model); b) the educational system (acculturated apparatus); c) the social heterogeneous and multicultural social framework (addressees and object, of the speech and imaginary official). I conclude

* Universidad de Buenos Aires.

that the construction of the other one, during this period, is closely determined by the modern economic and cultural project impelled by the Argentine state nation. In this context, the school and the pedagogical speech fulfil an important roll.

Key words: scholastics texts - native - representation - state nation

Introducción

La construcción del sujeto moderno en Argentina fue parte y resultado de un proceso de institucionalización, que comenzó en 1880, a partir de la definición de una estructura cívico-económica encarnada en el Estado-nación. Este proceso, que se materializó en modelos institucionales y económicos concretos, contó asimismo con escenarios culturales variados que operaron sobre los sujetos. La escuela, que a partir de la ley 1420 del año 1884 se postula laica, obligatoria y gratuita, se constituyó como un espacio privilegiado donde procesar los intentos de imposición de sentido sobre estos sujetos modernos y uno de sus instrumentos más eficaces fueron los libros de lectura. Por su pretensión de alcance universal y por ser portadores de una suerte de discurso unificador, estos textos se ofrecen como una fuente privilegiada donde leer los modos en que el Estado argentino, paralelamente a su conformación y estabilización económico-institucional, convocaba a sus ciudadanos a integrarse en el proyecto moderno.

De este modo, este trabajo se focaliza sobre la interrelación no determinante *de y entre* tres dimensiones. Primera, el Estado argentino de la década de 1880, período que se asume como de consolidación e institucionalización de un Estado nación centralizado que cumplió un papel vital en la implementación de un nuevo orden económico, el modelo agro-exportador, y en la adopción del paradigma de la modernidad como paradigma argentino que atravesará cada aspecto nacional, el económico, el cultural, el social y el político. Segunda, la escuela, institución entendida como instrumento oficial de construcción de imaginarios y disciplinamiento social, en términos de Althusser,² como *aparato ideológico del Estado* dispuesto para la socialización e impresión (subjetiva y corporal) del proyecto dominante de modernidad. Esta dimensión escolar es rastreable en el discurso pedagógico de la época presente en los textos escolares -libros de lectura- que conforman el corpus de análisis. Tercera, el entramado multicultural. En este punto, trabajaré sobre *los aborígenes* que ocupaban el territorio argentino en el momento que se pretendía implementar el paradigma de la modernidad. En este sentido, las preguntas que orientaron esta investigación fueron qué significó el aborigen para las clases dominantes que intentaban imponer un orden absolutamente incongruente con la cosmovisión del aborigen; qué operaciones o mecanismos en el nivel del imaginario (además de materiales) se implementaron para que el paradigma moderno sea un hecho concreto; cómo operó la representación del aborigen en este sentido; qué tipo de representación del *Otro* se construyó, a qué respondió y qué función ideológica cumplió. Concretamente, el móvil es dilucidar a qué ciudadanos se interpelaba desde los libros de lectura, qué

² Louis ALTHUSSER, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

representaciones de la otredad se construían en ellos y qué mecanismos simbólicos de exclusión/inclusión generaban.

Entre 1880 y 1920, las elites argentinas identificaban, entre otros, tres grupos populares: los inmigrantes, los gauchos y los aborígenes. Los elementos que conformaban las cualidades que el sujeto moderno debía poseer se instalan y definen como las aptitudes específicas requeridas para formar parte de una nación moderna (ser patriota, ciudadano, ilustrado y virtuoso). Esas aptitudes se adquirían mediante la asimilación de modelos culturales específicos. En este caso, ser moderno implicaba *progreso*, aboliendo el atraso, por lo que ese sujeto moderno implicó un *Otro* cuyas características identitarias se definen por oposición a sujetos que representan el atraso, o el no-progreso.

No obstante, si bien una vez definido el sujeto moderno el aborigen, el inmigrante y el gaucho conformaron la otredad del período que analizo, entre estos *Otros* existen diferencias considerables. Es posible afirmar³ que gauchos e inmigrantes fueron interpelados, aunque por distintas razones, desde un discurso de inclusión, mientras que los aborígenes fueron objeto de la más pura y radical alteridad, al punto de quedar reducidos a una exclusión simbólica que configuró un tipo de representación específica: un *sujeto popular no representable*, por lo tanto, *no representado*, y hasta *reprimido*.⁴

En este sentido, el artículo propone desarticular el entramado dimensional y *decodificar* algunas operaciones simbólico-ideológicas que garantizan, en un mismo movimiento, la perpetuación de paradigmas socio-culturales y sistemas de significaciones en una sociedad (esquemas y sistemas que la misma sociedad reproduce y actualiza, desde su praxis).

Fundamentalmente, entiendo que el tipo de representación del aborigen durante las cuatro décadas señaladas está íntimamente ligada al Estado argentino y su proyecto económico-cultural modernizador y adquiere sentido a partir de ello. Sostengo que el discurso escolar expresa la voluntad dominante del discurso oficial-estatal-moderno.

³ Como ya lo hicieran, entre otros: Josefina LUDMER, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989; Pablo ALABARCES, *Fútbol y Patria. El fútbol y las narrativas de la Nación en la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, Colección Libros de Confrontación, 2002; Carlos ALTAMIRANO y Beatriz SARLO, *Concepto de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL, 1980.

⁴ La demarcación entre *sujeto popular no-representado* y *sujeto popular reprimido* es sutil aunque sintomática. En los dos casos, *lo popular* es colocado al margen de la escena pública y de lo social dominante, pero con la diferencia que en el caso de *lo popular no-representado*, si bien está condenado a un espacio secundario y marginal, es un sujeto aceptado socialmente aunque no interpelado. Mientras, en el caso de *lo popular reprimido*, además de tratarse de un sujeto no interpelado por el discurso dominante (entonces relegado a vivir al margen de la sociedad), se instituyen como sujetos parte de una condena ética y política, transformados en objetos de campañas moralizadoras. Así, un *sujeto popular no-representado* es un sujeto no interpelado por el discurso pero aceptado y aceptable socialmente que ocupa un espacio secundario dentro del escenario social. Por su parte, un *sujeto popular reprimido* es un sujeto no interpelado, que además representa lo prohibido y entonces es condenado a habitar el margen-marginalidad del cuerpo social. Guillermo SUNKEL, "Las matrices culturales y la representación de lo popular en los diarios populares de masas: aspectos teóricos y fundamentos históricos", *Razón y pasión popular en la prensa. Un estudio sobre lo popular, cultura de masas y cultura política*, Santiago de Chile, Ilet, 1986.

A continuación, una aproximación a los presupuestos interpretativos que atraviesan el artículo.

Represión simbólica: cadenas de sentido, omisión selectiva y diáda atraso-adelanto

Existen formas de represión simbólica que se producen por identificación del sujeto aborígen con lo *negativo* o lo *no-deseable*.

Recuperando a Althusser, Hall señala que los sistemas de representación son plurales, nunca un sistema singular. Esto significa que las ideologías no funcionan en el nivel de ideas sencillas, sino en el ámbito de *cadenas-formaciones discursivas*, es decir, campos semánticos. Entonces, cuando se interviene en un campo ideológico, cualquier representación o idea moviliza una cadena de asociaciones connotativas. Las representaciones ideológicas significan, atribuyen sentidos y, al mismo tiempo, requieren de otras representaciones para decodificarlos.⁵ Siguiendo a Hall, las palabras no tienen por sí mismas significado inmanente, sino que dependen del campo semántico que las contiene.

En los textos escolares analizados, por ejemplo, ocurre que alrededor de la palabra *indio* o *indígena* se construyen y despliegan, connotándolo, campos semánticos que generan un tipo de representación del otro-aborígen, que permiten acceder a los dispositivos simbólicos dispuestos para la construcción de la otredad.

Los sistemas de representación o cadenas de sentido dominantes en el discurso escolar son esencialmente dos. Por un lado, la diáda atraso-adelanto/progreso como ordenadora de sentidos. En los términos dicotómicos, atraso-progreso, civilizado-bárbaro, se interpretará el mundo. En el caso del indígena, éste queda sin duda marcado negativamente, y metonímicamente asimilado al atraso, lo salvaje o bárbaro. Por contraposición, en el caso del sujeto moderno, éste es positivamente identificado con la civilización y el progreso. Por otro lado, los tropos o recursos enunciativos como animalización o infantilización, que emparentan al sujeto-aborígen con lo animal, el mundo de la naturaleza o con el universo de los niños-infantes, respectivamente. Estos instrumentos discursivos despojan al otro-aborígen de aspectos antropológicos. Ambos son gestos de represión simbólica constitutivos de la representación.

La no-representación o represión del sujeto aborígen

Simultáneamente, existen cadenas de sentido que operan a modo de *elipsis*, en el sentido que omiten hacer referencia directa al otro-aborígen. Sin embargo, considero que esta *no-representación* del aborígen constituye también una representación: el que no se lo represente discursivamente indica una representación de valoración negativa que luego

⁵ Stuart HALL, "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates post estructuralistas", James CURRAN, David MORLEY, Valerie WALKERDINE (comp.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Barcelona, Paidós, 1998.

se traduce en la condena del otro-aborigen, por omisión, a vivir en la marginalidad del orden dominante.

Retomando a Sunkel, el otro-aborigen se constituye de esta manera en *sujeto-popular reprimido*, sin existencia física-material ni simbólica. Es el caso de la omisión en los libros de lectura de las implicancias de la conquista de América, de la Constitución de 1853 o de la Campaña del Desierto. Estos sucesos y consecuencias están ausentes del relato en los textos escolares y, por lo tanto, son obviados en el discurso pedagógico-escolar.

Como consecuencia, validada la exclusión simbólica, se legitima su eliminación material-física ocurrida en décadas previas (muchas veces en nombre del "progreso" de la Nación, en la cual ese otro-aborigen no está incluido).

Omisión selectiva

Otro tipo de no-representación o represión simbólica es la que llamo *omisión selectiva*. Hacer referencia a la omisión como *selectiva* no es menor. Sostengo que estas operaciones de omisión no son ingenuas. Lo que el relato incluirá o no responde a una "intencionalidad" subsidiaria al escenario político-económico en el que se enmarcaban estos relatos: los aborígenes no estaban contemplados por el proyecto nacional moderno de la época y su existencia era un obstáculo para el mismo.

La omisión implica una exclusión y se configura como imposición discursiva, un gesto de violencia simbólica que ejerce el sector dominante (que escribe la historia) sobre los que no tienen voz, gesto que se apoya en la hipótesis que afirma que la historia como relato es una versión que se construye a partir de la lógica de la amnesia selectiva.⁶ Para ilustrar el concepto que propongo, Vazeilles afirma:

"En un sentido muy amplio, el origen de la historia argentina puede extenderse hacia los pueblos que habitaron su superficie antes de la conquista española, como los coyas, los comechingones, los huarpes, las variantes guaraníes, los wichis, los pampas, los tobas, los abipones, o los onas en el extremo sur, entre tantos otros. Restringiendo un poco la mirada, se la puede establecer a partir de la conquista española, como ha sido bastante habitual en algunos estudios que suelen tener un primer capítulo denominado 'Corrientes colonizadoras'. Lo más común es considerar que la historia argentina propiamente tal comienza en 1810 o 1816, si se toma en cuenta el derrumbe de hecho de la administración colonial, o la decisión independentista definida por parte de los nuevos e inciertos poderes locales autónomos de la metrópoli."⁷

⁶ Para ampliar: Ernest GELLNER, *Cultura, Identidad Política*, Barcelona, Gedisa, 1993.

⁷ José VAZEILLES, *Historia Argentina. Etapas económicas y políticas 1850-1983*, Buenos Aires, Biblos, 1998, p. 15.

Esta visión, que toma como punto de partida de la historia nacional el período independentista, sintomáticamente excluye otra historia: el relato anterior y posterior a la conquista de América. Es la historia de un *Otro*, el relato de un excluido. Si existiera la historia de los originarios de América, ¿quién se encargó de reconstruirla?

Con el concepto *omisión selectiva* quiero referirme entonces a que la historia, siendo una versión de los hechos (sucesos y personajes reales), de lecturas individuales (dominantes) y de necesidades políticas (oficiales), es producto de los que tienen el poder sobre la palabra. Como dice Shumway, la historia es un cúmulo de ficciones o mitos orientadores que funcionaron como los cimientos de las naciones e "inventaron" sus tradiciones, sus próceres, sus héroes. Esto ocurrió en la Argentina de las primeras décadas del siglo XIX, que necesitaba mitos nacionales o ficciones orientadoras que acompañaran la "nacionalidad coyuntural y emergente."⁸

Lo mismo operó para el período 1880-1920. Acompañando la institucionalización del Estado-nación argentino y la radicalización del modelo agroexportador, se impulsó la construcción del espíritu nacional y civil, para lo cual fueron necesarios relatos nacionales, *argentinos*.

Así, los textos escolares actualizan este gesto de omisión selectiva de la historia y de sus sujetos, ya que reproducen un relato histórico en el que se representa la nación Argentina y los sucesos fundacionales de los siglos XVI al XIX, al mismo tiempo que excluyen (reprimen) otros. Los aborígenes que ocupaban el territorio argentino en ese período no están representados en los relatos históricos porque no estaban incluidos en el proyecto nacional.

En este contexto, el par atraso-adelanto será el marco de significación, en última instancia, de estas operaciones discursivas de significación explicitadas. Claramente, la diada estructura el discurso de los pedagogos de esta época y funciona como huella del imaginario moderno en los relatos y representaciones. La diada sintetiza el momento de ruptura con la sociedad tradicional y el inicio de la transición de una sociedad tradicional a una moderna (atraso-progreso) y señala la aparición de un nuevo orden que interpreta el devenir histórico en un "antes" y un "después". Todo lo anterior (sociedades coloniales-tradicionales) aparece como atraso y todo lo posterior (sociedades independientes-modernas) como adelanto o progreso.

El paradigma de la modernidad instalada en Europa, sobre todo peninsular, con la Revolución Francesa en 1789, estaba en su etapa de auge. Argentina se empapa de estos modelos político-ideológicos y, a partir de ello, la construcción de la nación argentina de 1850 en adelante se basó en la *adopción* del paradigma de la modernidad.⁹

⁸ Nicolás SHUMWAY, *La invención de la Argentina*, Buenos Aires, Emecé, 1995. "Preludio a la nacionalidad" y "Populismo, federalismo y gauchesca".

⁹ En las obras de muchos de los intelectuales-pensadores de esa época pueden rastrearse huellas de esta influencia que venimos señalando. Es el caso del *Facundo*, en cuya introducción Rosas es comparado con Maquiavelo por su "espíritu calculador, que hace mal sin pasión [el fin justifica los medios] y organiza el despotismo" (Domingo F. SARMIENTO, *El Facundo*, 1967, p. 9), y donde también sostiene que "a la América del Sud en general, y a la República Argentina sobre todo, le ha hecho falta un Tocqueville" (cit., 10). Más adelante sigue: "Bendito sea Guizot, el historiador de la Civilización europea [...] que ha mostrado como la nación francesa ha sido el crisol en que se ha estado elaborando, mezclando y refundiendo el espíritu moderno." (cit., 11)

El fenómeno inmigratorio que la Argentina experimenta hacia mediados y fines del siglo XIX podría pensarse como expresión de la adopción del paradigma ideológico-conceptual europeo.¹⁰ Sostengo que, en sí misma, la política inmigratoria que implementó la Argentina, desde 1860 especialmente, permitió leer el "problema del indio y del desierto" desde un punto de vista del proyecto moderno y de la pareja conceptual atraso-progreso. Como para un gran número de figuras político-intelectuales de esa época, para Sarmiento, de eso se trataba: "de ser o no salvajes".¹¹ Él corporizó todo un pensamiento y la problemática de la época en la diada "civilización y barbarie".

Propongo, entonces, identificar y problematizar operaciones de significación que funcionan en el nivel del discurso escolar en los textos o libros de lectura de enseñanza primaria del período 1880-1920, que construyen una representación específica de la otredad. Estos mecanismos u operaciones constituyen universos de sentido que actualizan, sistemáticamente, mecanismos de represión simbólica del sujeto aborígen constitutivos de esa representación.

Entre lo representable y lo reprimido

Lo que (no) narran los textos escolares: omisión selectiva y no-representación de lo aborígen

Como decía anteriormente, los sucesos históricos que se narran en los libros de lectura son versiones que incluyen ciertos hechos y sujetos y excluyen otros. Refiriéndose a la conquista de América, Berrutti, relata: "En 1441 nació en Génova el niño que había de revelar a Europa aquel nuevo mundo [...] El 12 de Octubre de 1492 desembarcó en la playa que habían divisado, la cual era una isla que los *indígenas* llamaban: Gucuaham y Colón llamó San Salvador."¹² Sobre el encuentro entre "ambos mundos", Blasco da Selva cuenta: "Los *naturales* -sobrecogidos de temor, al ver los *expedicionarios* se alejaron escondiéndose [...], pero luego viendo que éstos no hacían actos de hostilidad aceptaron obsequios."¹³ Otra vez Berrutti: "A la vuelta de España Colón pasó por Haití para visitar a los españoles que había dejado allí y examinar sus trabajos. Lo encuentra todo en desorden porque aquellos desgraciados habían abusado de los *indígenas* y estos se habían insurreccionado. Colón trató de remediar los abusos."¹⁴ Aquí, el autor realza la figura de

¹⁰ Afirma Rouquié que Georges Clemenceau durante su visita a Buenos Aires en el año del Centenario dijo de la Argentina "era una nación compuesta por hombres antiguos transplantados. [...] esa fórmula opone a los 'pueblos nuevos' del continente, nacidos del mestizaje a los 'pueblos transplantados', descendientes de la inmigración a la cabeza de las cuales se encuentra la Argentina." Alain ROUQUIE, *Poder militar y sociedad política en la Argentina*, Buenos Aires, Emecé, 1998, t. I, p. 28.

¹¹ Domingo F. SARMIENTO, *El Facundo...* cit., p. 15.

¹² José BERRUTTI, *Lecturas Morales e instructivas. Coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República*, 30ª. edic., B. A Ángel Estrada y Cía. Editores, 1920, p. 17. Cursiva propia. (en adelante: JB, 1920)

¹³ BLASCO DE SELVA, *El Nuevo Lector Argentino*, Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1925, p. 14. Cursiva propia. (en adelante: BS, 1925)

¹⁴ JB, 1920, p. 18. Cursiva propia.

Cristóbal Colón; de acuerdo con la cita, Colón fue un protector de los aborígenes, un hombre justo y bondadoso que quería evitar abusos. Luego, aparece un poema dedicado a América de Juan Cruz Varela:

"Tendida sobre sábanas rosas,
"A la sombra de amor de sus *palmeras*,
"Bajo un cielo de *eternas primaveras*,
"Guardada por los ángeles de Dios,
"Una encantada *tierra de deleites*,
"Maravilloso *mundo de colores*,
"Dormía entre sus *aves y flores*,
"Arrullada por *músicas de amor*.

"Y es lana que, cual hada peregrina,
"Que del *seno del mar* surgiera un día,
"Así la hermosa madre de los Incas surgió del suelo joyantes mares,
"Y presentándola al mundo sobre altares,
"El *genio audaz del mortal Colón*."¹⁴

El poema no sólo legitima la conquista sino que *la reduce a un gesto "virginal"*. La conquista es planteada como algo positivo sin la cual América nunca hubiera despertado. América estaba dormida y gracias a la audacia de Colón el continente despierta de su sueño.

Además del recurso de la virginidad, también existen otros que en su funcionamiento se parecen bastante, como el de la infantilización, que es el más utilizado. En éste, el indígena o los pobladores nativos de América son niños, inmaduros, a los que hay que educar como un padre educa a sus hijos. El colonizador es el padre, el amo, y el que detenta el saber. De la misma manera, en caso que el niño no entienda debe ser castigado; sólo a través del castigo repetido el niño es disciplinado. Un texto, Beadoin, pone de manifiesto este tipo de operaciones: "Todas las características de un gran hombre se hallaban reducidas en Colón [...] Esa prueba de la sabiduría de un legislador de la mansedumbre, de un filósofo en el gobierno de las colonias, se penetra de *piedad paternal* hacia los indios que quería colocar bajo la tutela del viejo mundo y evitar que cayeran esclavos de sus opresores."¹⁵

Algo similar ocurre con la metáfora de la animalización. En este caso, el colonizador es el domador y el indígena esa criatura salvaje e irracional que debe ser domada por el saber y la racionalidad del hombre "moderno".

Reconocemos en estos fragmentos que el funcionamiento de ciertos tropos y omisiones de sucesos legitiman simbólicamente la conquista. El "descubrimiento" de América se narra como un hecho positivo por parte de los autores. De la historia de la conquista se omite narrar el encuentro entre "los mundos", entre españoles e indios, y no se especifican los abusos a los que fueron sometidos los pueblos aborígenes por la conquista ni menos aún las muertes. Tampoco hay menciones a la vida en territorio americano antes de la llegada de los españoles.

¹⁴ Ibid. Cursiva propia.

¹⁵ BN, 1929, p. 48. Cursiva propia.

A la lectura elíptica, fragmentada, de los hechos históricos la llamo omisión selectiva, que consiste en una operación ideológica que desmaterializa los hechos y termina legitimando prácticas y hechos arbitrarios, simbólicamente.

Respecto de la fundación de Buenos Aires en el siglo XVI se despliegan universos de significado similares:

"Los españoles que habían venido con Mendoza y otros muchos que en distintas épocas fueron llegando al país, fundaron muchas ciudades y consiguieron vencer y dominar a los indios."¹⁶

"Sirven de tema a su historia, con el viaje de Mendoza la fundación de Buenos Aires, los combates sangrientos con los indios, el hambre que soportaron los colonos [...] Es un rudo batallar de quince años, en que la guerra civil entre los colonos, las expediciones *buscando el país de oro por medio de bosques similares y numerosas tribus que se oponían a su marcha*, no son los mayores peligros que su valor y constancia tienen que vencer."¹⁷

Luego, una breve descripción de los enfrentamientos que hace mención a las bajas españolas pero no a la de los aborígenes: "La población fue embestida a fines de junio. Los indios atacaban con *manojos de paja encendida a las bolas arrojadizas* y tirándolas sobre las casas lograron quemarlas a casi todas. La hostilidad la dirigieron sobre los barcos fondeados sobre el Riachuelo."¹⁸

Recapitulando, en general en todos los textos analizados, los fragmentos referidos a la conquista de América y a la fundación de Buenos Aires repiten una misma estructura narrativa referida a la presencia española y su relación con los aborígenes. En cuanto a la presencia española, en ambos casos, los españoles permanecen en territorio americano para *despertar* a América, tierra virgen, de su sueño y establecer órdenes más civilizados. Del Otro-aborigen, en cambio, refiriéndose a la conquista de América, rescatan su carácter neutral, impersonal e inofensivo, mientras que durante la fundación de Buenos Aires resaltan su dimensión violenta, primitiva y amenazante. En el relato se legitima la presencia española y se repudia al indio: el español se ve atacado y lucha para defenderse del ataque de un *Otro*. Así planteado, la violencia española se convierte en legítima porque se la utiliza en favor de conservar la vida.

Los términos interpretativos respecto de la presencia española en América se repiten en la narración de otros sucesos. Sobre la época de las Invasiones Inglesas, Ferreira se refiere al territorio americano como: "El territorio que forma nuestra patria y que en aquel tiempo pertenecía a la soberanía española por derecho de conquista y colonización."¹⁹ La presencia española en territorio primero americano y luego argentino era bien vista. Subyace aquí la idea que ellos llegaron primero a territorio americano. Los principios e imaginarios de época (tropos) que deshumanizan al sujeto-indígena hicieron suponer a

¹⁶ Ibid., p. 12.

¹⁷ Mariano PELLIZA, *El Argentino*, 1896, p. 15. Cursiva propia.

¹⁸ JB, 1902, p. 28. Cursiva propia.

¹⁹ Andrés FERREIRA, *Mi Patria*, Ángel Estrada y Cía. Editorial, 1900-1917, p. 11.

los españoles que el territorio americano estaba despoblado. En todo caso, siguiendo la retórica de nuestro corpus, el territorio estaba poblado por niños a ser educados y castigados, o animales a ser domados o cazados.

Finalmente, el modo en que los libros de lectura narran hechos históricos implica un tipo de posicionamiento frente a un *Otro*, aunque sea omitiéndolo. No narrarlo o narrarlo en favor de una versión específica de la historia expresa una representación también específica.

La omisión selectiva de hechos, personajes y períodos históricos que señalamos hasta aquí responde a un gesto de violencia simbólica que excluye, o reprime, al sujeto aborígen en el nivel discursivo y lo condena a existir al margen del orden social dominante. En este sentido, hablamos de la *no-representación* del aborígen, la exclusión que conlleva a la no visibilidad, en definitiva a la *no-existencia*.

Representación del aborígen en los textos escolares

Entre los autores de los textos puede rastrearse un "acuerdo" tácito: para describir al otro-aborígen se eligen los mismos conceptos: salvaje, bárbaro o primitivo. A partir de esto, ocurren dos operaciones: por un lado, estos términos se identifican con expresiones de connotación negativa como *atraso*, *pasado*, *violencia*, y entonces, *pereza*, *ignorancia*, *rudeza*; por otro lado, y al mismo tiempo, este juego de connotaciones se produce dentro de un movimiento discursivo más amplio que es el de la comparación: se describe al *Otro* para luego, inmediatamente y en el mismo movimiento, oponerlo al sujeto moderno.

Como anticipaba en la introducción, las ideologías no funcionan a nivel de ideas sencillas o signos aislados, sino en el nivel de cadenas discursivas. Si se penetra en un campo ideológico y se escoge cualquier representación nodal o idea, inmediatamente se pone en movimiento una cadena de asociaciones connotativas (las representaciones ideológicas connotan y requieren otras), y que además se definen unas a otras motivando, a menudo, un repertorio común y compartido de conceptos a los que rearticulan y desarticulan dentro de diferentes sistemas de diferencia o equivalencia.

Por lo tanto, el sistema de cadenas metonímicas es imprescindible para entender cómo se construye la representación del indígena y su opuesto, y para explicar el funcionamiento de tropos como el de animalización o infantilización que quitan al sujeto su dimensión antropológica.

Estos mecanismos son rastreables en los textos escolares. Con respecto al aborígen y su forma de vida se dice: "Todos ellos se encuentran en un estado verdaderamente *salvaje*: vivían de la pesca o caza, no tenían ninguna idea de Dios, ni noción alguna de lo moral y los lazos de familia eran apenas algo más fuerte que en los *animales* gregarios. Todos se pintaban el cuerpo, y todos vivían desnudos o cubiertos de pieles [...] Sin agricultura, sin industria, sin cambios estas tribus eran completamente pobres [...] El llanista es el único que ignora que es el ser más desgraciado, más miserable y más bárbaro; y gracias a esto vive contento y feliz cuando el hambre no lo acosa."²⁰

²⁰ ARIEL, *Lectura Selecta para 5° y 6° grado*, Depósito General Muñiz 120, 1922/1923, p. 81. Cursiva propia, (en adelante: AL, 1922/1923)

Blasco de Selva, en su libro explica: "El hombre nace desnudo, y en los *tiempos primitivos* no se preocupa de cubrir su cuerpo. Aún hoy, hay pueblos muy *atrasados*, donde los individuos viven semidesnudos o desnudos del todo [...] La elegancia y comodidad en el calzado y en el vestido constituyen uno de los principales distintivos de la *civilización moderna*."²¹

Aquí puede leerse el movimiento discursivo que señalaba anteriormente: por un lado, se define al aborigen como bárbaro, salvaje y, entonces, se lo asimila con el atraso y lo desgraciado; inmediatamente, se comparan aquellos tiempos de vida casi animal con la vida actual de la civilización moderna, sus comodidades y ventajas. Son pobres porque no tienen industria, ni agricultura. Se trata de una comparación por omisión, es decir, por lo que se supone es positivo, bueno y deseable, lo civilizado, lo que resulta de un imaginario de época que se propone socializar.

Otro autor cuenta: "Los *primeros hombres* carecían de vestidos, de habitación o instrumentos. [...] estaban muy distantes de la *civilización* actual, pero mediante el ejercicio de las facultades superiores con que al crearlos les dotó Dios llegaron tras largos y continuados *esfuerzos* a conseguir el alto grado de civilización del que hoy gozan."²² Y agrega: "Todo han debido inventarlo, y el más insignificante de sus progresos ha sido el fruto de repetidos esfuerzos y de prolongados años de constantes y dolorosas tentativas. Hoy con un poco de buena voluntad pueden todos los niños aprender en breve a escribir, leer, etc."²³ Aquí el campo semántico organiza la narración de manera tal que termina contraponiendo al pasado autóctono con el presente moderno. Nuevamente, en este caso se hace referencia al *Otro* como *el primer hombre* y de él señala su lejanía con respecto a la civilización. Aquí los elementos que contraponen son el esfuerzo *constante y doloroso* de los hombres de aquellos tiempos para conseguir avances con la mera *buena voluntad* que requieren los hombres modernos para conseguir bienestar.

Siguiendo esta lógica comparativa sobre la que se constituyen los contenidos de los libros de lectura, en un fragmento del texto de Blanco de Selva sobre la fundación de Buenos Aires se le adjudica al aborigen la responsabilidad de la falta de progreso en el territorio argentino, además de puntualizar sobre su dimensión de peligrosidad: "Estas extensiones de tierras estaban pobladas por los indios querandíes, de raza guaraní, cuando los españoles llegaron por primera vez al Río de la Plata. Ellos atacaron la primitiva ciudad de Buenos Aires incendiándola. El indígena de las pampas ha sido uno de los *obstáculos* que ha impedido el *progreso* de aquellas regiones pues con frecuencia hacían excursiones con saqueos y robos en las estancias y pueblos vecinos, acobardando al hombre *emprendedor*."²⁴ Existe un hombre emprendedor, que además es el extranjero, y

²¹ BLASCO DE SELVA, *El Nuevo Lector Argentino*, Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1914, p. 13. Cursiva propia, (en adelante: BS, 1914)

²² AUBIN, *Historia General para tercer grado*, 1898, p. 8. Cursiva propia, (en adelante: AN, 1898)

²³ AN, 1898, p. 12.

²⁴ BS, 1914, p. 74. Cursiva propia.

Otro que no lo es, pero que tampoco es criollo, que obstaculiza al primero en forma violenta, poniendo en peligro la vida y el progreso de la nación. Luego afirma: "Muchos caciques abandonaban sus tolderías y junto con su tribu se sometían a las autoridades nacionales, las que les daban campos para que se dedicasen a la ganadería y a la agricultura. Las pampas que fueron de dominio del *salvaje*, son hoy centros de *trabajo productivo*."²⁵ Y termina exhortando: "¡Cuán grande es la diferencia de nuestras pampas *progresistas* de hoy comparadas con las pampas pobladas de *salvajes*, como lo eran hace pocos años! La *Civilización* con su ruidoso festejo de *máquinas* avanza llevando fiebre de *trabajo*"²⁶

Para recapitular, puede afirmarse que el Otro-Aborígen construido desde el discurso dominante a partir de un campo semántico compuesto por conceptos como *salvaje*, *primitivo*, *bárbaro*, es luego asimilado a factores como *atraso*, *ignorancia*, *violencia*. Al mismo tiempo, esta caracterización se da dentro de un movimiento comparativo desde el que se remite por contraste (la remisión no siempre es explícita) a lo moderno y todos sus aspectos, resaltando y confirmando su posición "ventajosa" respecto de lo *Otro*.

Es ahí, en ese doble movimiento, donde la representación del *Otro* sirve para acentuar la identidad moderna: en esa contraposición, positivamente, la modernidad y sus ventajas se confirma y consolida. Por su parte, lo *Otro* se convierte en la dimensión no deseable de ese sujeto moderno, porque es incluso aquello que aquel sujeto moderno no "debería querer" ser. Al asimilarlo con el pasado y el atraso se lo estigmatiza como retroceso.

La diada atraso-adelanto y la construcción de la relación bélica hombre moderno-sujeto aborígen

La diada atraso-adelanto (o progreso) funciona a modo de "principio ordenador". Atraso-progreso, como marco de significación, en última instancia, configura un campo semántico en el que se re-significan, positiva o negativamente, los términos que intervienen. Hemos visto, por ejemplo, que el sujeto aborígen queda marcado negativamente, metonímicamente asimilado al atraso, lo salvaje o bárbaro, a partir de ciertos tropos (infantilización, animalización, etc.); con presencia en el tiempo, estos términos parecen conseguir un significado fijo.²⁷

En otras palabras, la diada define una relación belicosa, a partir de la cual se configurará un sujeto enemigo del proyecto y sujeto moderno. Siguiendo estos términos interpretativos, en este universo de significados, el Otro-aborígen adquiere un carácter a-social, por lo tanto, no contenido bajo ningún orden, y por tanto peligroso, librado a su criterio irracional y a una moral que no tendría. A partir de este tipo de representación, en el nivel del discurso pedagógico-escolar, que no es más que otra de las formas que puede adquirir el discurso oficial-estatal, puede leerse el gesto moderno mediante el cual se

²⁵ Ibid., p. 76. Cursiva propia.

²⁶ Ibid., pp. 77-84. Cursiva propia.

²⁷ Sin embargo, la determinación es dinámica, ya que sólo están histórica y socialmente determinados, por lo tanto, ese sentido no queda encapsulado y fijo para siempre, sino que se re-significa dinámicamente.

identificó un sujeto que se instituyó como el enemigo interno, u *otro no aliado*, de ese nuevo orden social, y que debió combatirse y controlar (exterminar) apelando a la legítima defensa de la vida y del progreso.

Esta relación "bélica" entre ambos sujetos primero se concretó a nivel material-social y luego se produjo a nivel simbólico. Para legitimar una "Campaña del Desierto" y el asesinato de centenares de *Otras* vidas, a nivel simbólico debieron identificarse (construirse) los obstáculos internos, que a la vez debieron socializarse y "consensuarse" para que finalmente se justificasen los costos-resultados de esa relación bélica.

En función de lo anterior, existen varios aspectos que operan expresando la relación bélica tácitamente, legitimando la represión en el nivel material. En primer lugar, siendo 1880-1920 el período de consolidación del Estado-Nación argentino, desde el espacio escolar se recuperan ciertos elementos que evocan el sentimiento nacional-patriótico. En uno de los libros de lectura de Berrutti se recurre a Esteban Echeverría: "La Patria es la madre común de todos los individuos y compatriotas nuestros. Su nombre venerado simboliza la unión de todos los intereses, de todas las vidas en una sola vida imperecedera."²⁸ También, se promueve la vida en sociedad y la organización de los individuos políticamente, único medio que tienen los hombres para realizarse plenamente y lograr entonces el progreso. La sociedad, y todo lo que esta forma de organización implica, como la escuela, el trabajo, el orden, llevan al hombre a ser mejor, progresar y salir del atraso al que estaba sujeto. Todo lo demás, toda otra forma de organización social, es nociva y condena al hombre a la miseria. Un apartado que se titula "Los beneficios de la sociedad" ilustra esta cuestión:

"El hombre es por naturaleza un ser sociable vive y ha vivido en sociedad. Los *salvajes* forman los principios de sociedades, las tribus. No hay ni siquiera animales que no se reúnan a veces en bandadas o tropelías. Esos hombres *no daban señales de Razón*. [...] Tal sería la situación de los hombres si quisieran vivir sin el auxilio de sus semejantes: o perecían o tenían una vida miserable. *Solamente en sociedad y por medio de ella es como el hombre puede desenvolver sus facultades físicas, intelectuales y morales* [...] Las ventajas intelectuales de las que somos deudores a la sociedad son muy importantes. De los mayores o de los más instruidos es de quienes hemos recibido nuestra ciencia [...] Sin la sociedad no tendríamos libros, ni maestros: sería imposible nuestra educación."²⁹

Un sujeto formado en esas virtudes es un sujeto deseable para esa sociedad. En este sentido, la escuela fue formadora por excelencia. Pizzurno dedica un capítulo de su libro a un maestro de escuela que participó de la guerra civil que derrotaría a Rosas. En el relato, abiertamente, se reconoce una instancia aceptable de violencia:

²⁸ J. J. BERRUTTI, *Estudio: Libro de Lectura para tercergrado*, Editorial Ángel Estrada y Cía. S.A., 43ª. edic. p. 13. (en adelante: JB O)

²⁹ JB, O, p. 40. *Cursiva propia*.

"Temible cosa es la Guerra, había dicho el maestro: los hombres matándose entre sí [...]: padres de familia, hijos necesarios al sostén de sus padres o hermanos, sabios ilustres, profesores, industriales, agricultores, obreros honestos y laboriosos, estudiantes [...] Horrendo es tener que matar a un semejante. Sin embargo, vivís tranquilos en vuestro hogar, [...] cuando de rato se atropellan vuestra propia existencia [...] sin que vos hayais provocado ¿Qué hacer? Defenderse es natural, y si para salvar nuestras vidas no nos queda más recursos que tirar contra el que nos ataca, tiraréis."³⁰

Entre otras cosas, ese otro es enemigo porque representa un orden anterior y amenaza al de la modernidad. Frente a ello, se exhorta a proteger al orden moderno porque de su permanencia depende el bienestar general. De lo contrario, todo volvería a ser "como antes", es decir miserable, ignorante, hostil, peligroso. Uno de los textos de Berrutti cita a Sarmiento:

"Entre las ciudades de San Luis y San Juan rueda un dilatado desierto, que por falta completa de agua recibe el nombre de travesía [...] El mal que aqueja a la república es la extensión; el desierto la rodea por todas partes y se insinúa en las entrañas [...] La soledad, el despoblado, sin una habitación humana [...] Allí la inmensidad por todas partes [...] Al sur y al norte acechan los *salvajes* que aguardan la noche de una para caer, cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones [...] En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las pampas y que se detiene a reposar por momentos [...] vuelve maquinalmente la vista hacia el ser al más ligero susurro del viento que agita las hierbas secas [...] *en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje que puede sorprenderla desapercibida* [...] *Si no es la proximidad del salvaje lo que inquieta al hombre de campo*, es el temor al tigre que lo acecha [...] Esta inseguridad de la vida que es habitual y permanente en las campañas imprime a mi parecer en el carácter argentino cierta resignación estoica para la muerte violenta."³¹

El peligro es la muerte violenta en manos de *otro*, en este caso el salvaje. La amenaza al orden establecido y a la vida de la civilización es el *otro*, el bárbaro: "Para defender nuestro hogar, nuestra familia, todos debemos hacer frente al enemigo común. De la misma manera cuando se trata de la patria, todos los habitantes de la República deben ponerse de pie para defenderla de cualquier agresión."³²

En suma, todo lo que interviene en la organización política moderna (vivir en sociedad, organización institucional, ilustración) sirve para, en la contraposición con otros modos de organización, distinguir lo deseable de lo no deseable, lo que garantiza el pro-

³⁰ Pablo PIZZURNO, *El libro escolar serie de libros de lectura. 3° libro para grados elementales*, Aquilino Fernández e Hijo Editorial, 1921, p. 88. (en adelante: PP, 1921)

³¹ JB, 1920, p. 198. *Cursiva propia*.

³² J. J. BERRUTTI, *Estudio: Libro de Lectura para tercer grado*, Ángel Estrada y Cía. S.A., 1931, 43ª. edic, p. 12. (en adelante: JB, 1931)

greso de lo que condena al atraso. De aquí que ese sujeto reprimido (el aborigen) se convierte en objeto del discurso dominante que adquiere retórica de campaña moralizante.

Por otra parte, existe un aspecto significativo respecto de los libros de lectura y es que un solo texto, que data de 1888, relata los hechos de la Campaña del Desierto y legitima abiertamente la política oficial frente a la cuestión aborigen:

"El acontecimiento más notable de la época presente es, sin disputa, la conquista del desierto. Después de 300 años de combates sin treguas, los *salvajes* del sur permanecían *ocupando* territorios inmensos. La riqueza de los campos, consistente en ganado a la presa continua de *los indios bárbaros*. El asesinato y el incendio señalaban sus pasos constantemente [...] Sumas cuantiosas se invertían todos los años en *defensa de las fronteras*, pero siempre con resultado negativo. Si las tribus más próximas se sometían al gobierno, otras más lejanas abandonaban el fondo de la Pampa [...] esparciéndose hasta los territorios del sur de Chile. Todos los medios empleados para contenerlos resultaban ineficaces y cada año aumentaban las *terribles depredaciones*.

El *problema arduo de los indios* parecía irresoluble, *empero un hombre destinado a vengar la civilización de tan largo ultraje apareció en escena. Ese hombre fue el General Roca, que a despecho de las opiniones puso en práctica un sistema vigoroso contra los salvajes, no para destruirlos sino para someterlos y civilizarlos, traéndolos vencidos a participar de los derechos que gozan todos los argentinos.*

Vencieron a los indios, fueron expulsados de sus lugares. Esta campaña militar que terminó el 25 de mayo de 1879 bajo la dirección personal del general Roca, vino a fijar la línea de ocupación de la Pampa en las márgenes de Río Negro, donde flamearon en ese día los colores de la patria saludados por el ejército nacional.

A esta primera e importante ocupación de 20 mil leguas cuadradas, se han seguido otras expediciones al mando de jefes distinguidos completando el plan del general de Roca.

Las extensas comarcas de la Patagonia, esa *región misteriosa* donde los conquistadores se detuvieron asombrados y que los geógrafos marcaban con una sombra en los planisferios, no había sido recorrida en todas sus dimensiones y definitivamente ocupada.

Sus dilatadas praderas, sus bosques seculares, sus ríos profundos, sus montañas fértiles y sus valles exuberantes, esperan ambiciosos el brazo del colono europeo llamado a transformar en pueblos opulentos aquel suelo virgen e inexplorado. Esta conquista inesperada y asombrosa es el fruto de las nuevas influencias y de las fuerzas activas puestas al servicio de las ideas que impulsan el progreso argentino.

La pampa y la Patagonia entregadas a la civilización marcan una época en la historia y una página brillante en los Andes argentinos.

Mendoza, San Luis, Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires, cuyas fronteras estuvieron

*amenazadas durante tres siglos por los indios, ven hoy desarrollar su población y su riqueza en los mismos territorios que sirvieron de teatro a los crímenes y el robo de los bárbaros.*³³

Como señalábamos previamente, el citado es el único texto escolar del corpus que narra los sucesos de la Campaña del Desierto; el resto de los textos consultados ni siquiera hace referencia a este hecho histórico. Por eso, si bien puede afirmarse que ideas como la transcripta son expresión de la postura dominante frente a los hechos de la Campaña del Desierto, en el no-discurso, en la no-narración, es decir, en la omisión (selectiva) de los hechos de la Campaña del Desierto se evidencia la naturalización de su sentido.

Sujetos aliados y no aliados

Que un sujeto sea representable o no depende del *rol* o *lugar* que éste podría ocupar o no, en términos de funcionalidad, dentro del proyecto de nación que se estaba implementando en el período 1880-1920. En este sentido, el de funcionalidad y rol estratégico (vinculado también al mecanismo de construcción de la relación bélica entre los sujetos), propongo el par *sujetos aliados/no-aliados* para interpretar los universos de significado desplegados alrededor de los sujetos inmigrante, gaucho e indio.

Tanto el gaucho como el inmigrante entran dentro de una categoría de otredad que, con fines operativos, llamo *otro aliado*, partiendo del supuesto de que ambos sujetos son integrados al paradigma moderno argentino; mientras, el aborigen se configura como un *otro no-aliado*, por ser incompatible y entonces excluido del mismo.

En el caso del gaucho, dentro del proyecto moderno argentino, fue protagonista de las ficciones orientadoras de la época de institucionalización del Estado nación en 1880, una vez superada la etapa del "gaucho patriótico" de principios de siglo XIX que luchaba por la Independencia. Luego, institucionalizado el Estado nación argentino en 1880, aparece la figura del "gaucho trabajador" (peón, mano de obra) domesticado y cívico.³⁴ El sujeto-gaucho, entonces, había sido doblegado, vencido material y simbólicamente, integrado al sistema legal, político y económico dominante y moderno, es decir, incorporado al Estado nación argentino.

Para terminar de definirse como *nación*, Argentina necesitaba, además de fronteras, economía y sujetos, definir *relatos argentinos*, un relato histórico que jugara a modo de gran relato: *La Historia Argentina*.

Frente a ello, el gaucho es sujeto de una serie de "*operaciones nativistas*" que comienza en la década de 1886, aproximadamente, con Rafael Obligado y su *Santos Vega* y con Joaquín V. González en sus obras *La tradición nacional* y *Mis Montañas*. Luego, ya para las primeras décadas del siglo XX, otros intelectuales como Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas se encargaron de darle a la Argentina relatos orientadores, con lo cual el

³³ MP, 1896, p. 111. Cursiva propia.

³⁴ Para ampliar: Pablo ALBARCES, *Fútbol y Patria...* cit.

significado "gaucho" será considerado positivamente como lo tradicional argentino e identificado con nuestra raíz histórica. El gaucho experimenta el gesto romántico de "canonización" y se transforma en encarnación de las raíces culturales, convirtiéndose en el "auténtico argentino" (el original, el antológico).

Este tipo de movimientos simbólicos es visible también en los textos escolares. Por ejemplo, en *El Nuevo Lector Argentino* de Blasco de Selva, en la Lección XXII "La Patria Argentina", aparece un dibujo de *La Pampa Argentina* que ocupa una carilla entera: es un paisaje, una llanura, a la derecha un rancho, junto al rancho un gaucho bajo la sombra de un árbol y un caballo al costado atado a ese árbol y un aljibe, todo esto cercado de troncos y alambrado; al fondo de la ilustración se repite el mismo dibujo. Esta es la representación del gaucho y la tierra nacional.

Luego, otro apartado que me parece interesante es el de *El Lector Sudamericano* de Fragueiro, donde hay una lectura titulada "El Solitario", que relata la vida de un hombre que vive solo, en el llano, fuera de las influencias de la sociedad. En medio del relato aparece un dibujo de este hombre observando con gesto de desconcierto, desde el árbol en el que estaba trepado, a unos gauchos a caballo que arrear un grupo de vacas. Esta ilustración representa al gaucho peón, domesticado, incorporado al orden económico agropastoril.

En *La invención de la tradición*, Hobsbawm postula que las tradiciones que sirven de base a los grandes relatos nacionales modernos de la segunda mitad del siglo XIX son básicamente relatos seleccionados entre las tradiciones. *La invención de la tradición* constituyó de este modo una operación histórica que implicó armar relatos y recuperar hechos y sujetos, sobre la base de la selección y omisión de otros ya existentes, y constituirlos en tradiciones.³⁵ Así fue que el gaucho se transformó en símbolo de argentinidad.

El inmigrante también es un *otro aliado*, ya que este hombre era compatible con las "exigencias culturales" que el proyecto de implementación del paradigma moderno implicaba, teniendo en cuenta que, venidos de Europa, los inmigrantes constituían sujetos *aculturados*. Los inmigrantes traen consigo, en sus subjetividades, cuerpos y conductas, el paradigma moderno que en suelo argentino intentaba hacerse causa a escala nacional.

El sujeto inmigrante fue pensado como actor clave para y en el proyecto de modernidad argentina en la lucha por lograr una eficaz implementación y desarrollo del mismo. Estos hombres fueron concebidos como *aliados* de este nuevo orden al que era preciso integrarlos y por eso se constituyeron en *representables* y efectivamente *representados* por el discurso oficial. En los textos escolares se reconoce una representación positiva del fenómeno inmigratorio. Berrutti cita en sus páginas a la Constitución Nacional argentina: "El gobierno federal fomentará la inmigración europea y no podrá restringir ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan como objetivo labrar la tierra, mejorar la industria, introducir y enseñar las ciencias, las artes."³⁶ Luego, resaltando la intervención de Bartolomé Mitre en el proceso inmigratorio, retoma testimonios del que fuera presidente de la Nación: "Todos los que como huéspedes de-

³⁵ Para ampliar: Eric HOBSBAWM, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.

³⁶ JB, 1931, p. 56.

sembocan en nuestras playas [...] traen su contingente moral y material a nuestra civilización, y mancomunan por el hecho sus esfuerzos, sus sentimientos y sus intereses con los nuestros. Nos hacen sus brazos robustos, sus capitales su inteligencia práctica y teórica, su actividad su sangre su corazón también."³⁷

Blasco de Selva interpreta la inmigración como símbolo de civilización: "Los puertos ceden sus costas, son las puertas por donde nos llegan las obras extranjeras por donde dan a conocer sus adelantos los países más civilizados haciéndoles comprender que nuestro deber es imitarlos."³⁸ También hace una lectura de tipo sarmientina: "Su población aumentó de una manera notable con la inmigración que viene de Europa."³⁹

La inmigración se constituyó en una política de Estado que se fue aplicando sistemáticamente desde la década de 1850, profundizándose en la de 1860 y radicalizándose en la de 1880. Su presencia en territorio argentino debía ser legitimada de manera de lograr su incorporación a la sociedad sin resistencias.

Aquí, otra vez, la escuela jugó un papel fundamental en la inclusión de los extranjeros a la sociedad argentina (enseñanza de la lengua, principios de ciudadanía y herramientas básicas para el desempeño de ciertas tareas), pero también en el nivel del imaginario de la población local: el inmigrante (a diferencia del aborigen) estaba revestido de connotaciones positivas, "bondadosas" y civilizadas, características propias del orden europeo de donde era originario.

Sintetizando, la demarcación entre lo representable y lo no representable la determina la posibilidad de ser integrados o no en el proyecto nacional argentino moderno. En este contexto, el gaucho y el inmigrante pudieron ser incorporados al paradigma moderno argentino, en su aspecto económico, político y social. En este sentido, en su condición de *otros aliados* se constituyeron en *sujetos representables*. Por su parte, el Otro-aborigen, como actor incompatible con el paradigma emergente, fue constituido como *Otro no-Aliado* y, como consecuencia, se transformó en un *sujeto popular no representable*, entonces *no representado o reprimido*.

Conclusiones generales

La construcción y representación de los sujetos, el aborigen, el inmigrante y el gaucho, en relación histórica y en sí mismas, están contenidas y configuradas según un paradigma de época, la Modernidad (que demarca a estos sujetos-otros entre aliados y no-aliados).

A partir de ese paradigma se interpretó la cultura y al sujeto aborigen y se lo construyó. Del análisis surge que al paradigma moderno le fue necesaria esta representación para la construcción de identidades y este modo de representación del aborigen le sirvió al proyecto nación dominante para consolidarse como modelo. En esta nueva ordenación institucional del país, claro está, el indígena no tenía lugar, salvo el de la marginalidad.

³⁷ Ibid.

³⁸ B S, 1914, p. 77.

³⁹ Ibid., p. 25.

Simultáneamente, hubo *otros-Otros* que tenían destinado un lugar en el proyecto moderno argentino, los *sujetos-aliados*: el inmigrante y el gaucho, que se constituyeron en *sujetos representables*.

En este contexto, reflexionamos sobre qué rol específico jugó la escuela en esa demarcación, pensándola como instancia de construcción de subjetividades, imaginarios, y lugar desde donde se genera y reproduce un ambiente cultural específico.

Si todas las construcciones societarias están atravesadas por el poder y sus intereses materiales, en este caso, el poder ejercido desde una cultura occidental dominante hacia una sociedad o cultura (diversa) escondió la tarea de colonizarla, sea para "civilizarla" o para "eliminarla" en nombre del progreso de la sociedad. Así, en el discurso pedagógico (versión oficial) puede leerse una justificación de la acción, y, más aún, un ocultamiento de su interés material: usurpar tierras fértiles para la potenciación de un modelo económico.

Del artículo surgen las siguientes cuestiones como conclusiones generales (ninguna cerrada a otros tipos de análisis que puedan aportar nuevas perspectivas):

1) La exclusión simbólica se produce simultáneamente y en un doble movimiento (que además actúa legitimando la exclusión por eliminación física). Por un lado, se da la exclusión a través de operaciones de *omisión selectiva* de hechos y sujetos que, a través de la ausencia de relatos y narraciones, condena a los sujetos a vivir al margen del orden dominante, a la no existencia por la *no-representación o represión*, en términos de Sunkel. Por otro lado, se produce la exclusión por identificación con dimensiones negativas: lo bárbaro, lo atrasado, lo salvaje. Estas dimensiones de las diadas civilizado-bárbaro/salvaje y atraso-adelanto/progreso se *invisibilizan*, es decir, quedan omitidas, entonces se genera *omisión del universo de lo representable*, porque aquello negativo no es representable.

2) La exclusión simbólica es un gesto dominante que manifiesta la existencia de una operación político cultural de asimilación de la diversidad a la *mismidad*.⁴⁰ La otredad, como universo diverso, diferente, legítimo no tiene espacio dentro y para el paradigma moderno, versión argentina de la etapa que sienta sus bases en 1850 y se expande y radicaliza de 1880 en adelante. Es decir, todo aquello o aquel que no es susceptible de ser asimilado a la *mismidad* es excluido, condenado a vivir al margen. De esto se desprende la no-representación del sujeto aborigen, en este caso, por el discurso pedagógico.

Eagleton, complejizando el supuesto de que la construcción de representaciones y gestos de exclusión simbólica se produce a partir del concepto de *mismidad*, trabaja sobre las ideas de *crisis de la cultura y guerras culturales*, sobre la base de lo que entiende como confrontación entre la Cultura (en mayúsculas) y las culturas (en minúsculas) y la centenaria preponderancia de la primera sobre las segundas. En relación a esto, el autor hace referencia a la etapa colonial y sostiene que la Cultura occidental constituyó en esa época el patrón, la norma, con la que otras formas de vida se miden, interpretan y significan y hace que aparezcan como culturas singulares. La civilización occidental constituyó una forma particular de vida y *locus* de una *forma universal*, lo cual significó

⁴⁰ Michel FOUCAULT, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Méjico-Madrid, Siglo Veintiuno, 1995; Michel FOUCAULT, *Historia de la locura en la Edad Clásica*, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1992, t. I y II.

una cultura de *absoluta integración*.⁴¹ El concepto de *mismidad* bien puede leerse en relación a las reflexiones de Eagleton sobre la Cultura y Occidente y su carácter universalizante. Que una cultura se proponga como patrón o norma universal y absoluta define la *mismidad* a partir de la cual se medirá a todo sujeto-otro, que de acuerdo con ella será susceptible de ser incluido o excluido simbólicamente o materialmente a través del conocimiento y diferenciación de ese otro o por su contrario.

3) Por su parte, de acuerdo a lo desarrollado en este artículo, los universos de sentido contruidos y socializados desde y en el discurso pedagógico de las escuelas del período configuraron operaciones ideológicas que, por afirmación del sujeto y la cultura moderna, clausuran la posibilidad de existencia de otro universo cultural y sus sujetos, condenándolos entonces a la no existencia. En este sentido, Hernández⁴² sostiene que la escuela fue, y sigue siendo, un *ente aculturador* puesto a convertir al *Otro* a la cultura dominante, clausurando toda posibilidad de coexistencia o interculturalidad. Hernández también señala que el sistema escolar universal ayudó a difundir la idea liberal de la igualdad entre los hombres, hecho que la investigadora tildó de problemático, ya que afirma que no hay peor cosa que igualar y dar el mismo trato a sujetos con necesidades y creencias distintas.

Por otro lado, Sarlo dice que es erróneo pensar a la escuela solamente como instrumento de dominación y afirma que la escuela, para fines del XIX y hasta mediados del XX, rica simbólicamente y prestigiosa socialmente, fue un enorme distribuidor de saberes y destrezas que los sujetos populares sólo podían adquirir a través de ella. Si bien Sarlo menciona que la escuela liquidó perfiles culturales muy ricos (hijos de inmigrantes e inmigrantes por ejemplo), agrega que esto trajo como "contraparte" la conversión de estos sujetos en ciudadanos, destinados de otra forma a ser miembros de *ghettos* étnicos donde se actualizarían las diferencias culturales y las desigualdades materiales. Sarlo dice que la escuela, si bien tuvo una fuerte presencia e intervino en la imposición de valores, mitos, historias y tradiciones, fue el espacio *gratuito, laico e igualitario* donde los sectores populares se apoderaron de instrumentos culturales que luego utilizaron para sus propios fines, y que aunque éstos no servían para combatir la dominación simbólica, proporcionaban herramientas para afirmar la cultura popular sobre bases que la misma Sarlo literalmente resalta como distintas, variadas y más modernas que las de la experiencia cotidiana y los saberes tradicionales, bienes y destrezas culturales a través de las cuales los sectores populares realizaron procesos de adaptación y reconversión muchas veces exitosos.⁴³

Es interesante contraponer ambas interpretaciones respecto del sistema educativo, la escuela y su papel frente al complejo socio-étnico del período. Lo que para Hernández

⁴¹ Terry EAGLETON, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona- Buenos Aires-México, Biblioteca del Presente, Paidós, 2001.

⁴² Entrevista para el diario *Clarín*, 2003. Isabel Hernández es antropóloga experta en población de la CEPAL. Publicó *Derechos Humanos y pueblos indígenas, Indígenas de Argentina y Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo mapuche en Chile y Argentina*.

⁴³ Beatriz SARLO, *Escenas de las vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

es un *ente aculturador*, para Sarlo es un *aparato distribuidor de destrezas y bienes culturales que aportan a la adaptación y reconversión cultural*. Si para Hernández la igualdad, en términos de mismidad, es miserabilista, para Sarlo es un gesto democratizador.

4) Finalmente, puede decirse que el sistema educativo estaba fundamentado en la necesidad de consolidación político-institucional nacional, la que a su vez estaba orientada al desarrollo y consolidación del modelo económico agroexportador argentino. El Estado debía garantizar la disponibilidad territorial y de mano de obra para impulsar el modelo económico vigente. En este sentido, el aborígen era un obstáculo, por los territorios que ocupaba, la lógica de explotación territorial-económica, de relaciones de trabajo y político-social que poseía. En otras palabras, el aborígen era un sujeto incompatible con el modelo político-republicano y agroexportador.

Futuras reflexiones podrán repensar el fenómeno de la individualización de los pueblos indígenas. Como alguna vez ocurrió con el gaucho, el aborígen y los pueblos originarios dejaron de ser entendidos como obstáculo para el progreso para convertirse en el origen de la nacionalidad, en lo ligado a la tierra y a la tradición argentina de antaño. En este sentido, Alabarces afirma que la Argentina necesitaba, como pueblo, una historia que ligara a sus habitantes entre ellos y, al mismo tiempo, a la tierra, al territorio.⁴⁴ En palabras de Hobsbawm,⁴⁵ se necesitaba inventar una tradición y para eso se tomó en un primer momento la del gaucho, y años después la del indígena. Aquel sujeto que alguna vez fue el salvaje y bárbaro que obstaculizó el progreso de las naciones, una vez eliminado ese peligro, pasó a ser historia y tradición argentinas, eso que nos hace ser parte de la misma cosa, que nos brinda la seguridad de la pertenencia.

Sería interesante continuar con la investigación de este giro narrativo-histórico que reactualiza el sistemático gesto dominante de resignificación interesada y apropiación de valores, tradiciones, historias y relatos ajenos para construir narraciones comunes.

Corpus de análisis: Libros de lectura consultados

- ARIEL, *Lectura Selecta para 5° y 6° grado*, Depósito General Muñiz 120, 1922-1923.
- AUBIN, *Lecturas sobre historia nacional para los niños de segundo grado*, Buenos Aires Estrada y Cía., 1897.
- AUBIN, *Historia General para tercer grado*, Buenos Aires Estrada y Cía., 1898.
- AUBIN, *Vida Diáfana*, Buenos Aires Estrada y Cía., 1913.
- BEAUDOIN, *Lecturas para 2° grado*, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso, 1934.
- BEAUDOIN, *Lecturas para 4to grado*, Talleres Gráficos Argentinos, 1929.
- BEAUDOIN, *Lecturas para tercer grado*, 1929.

⁴⁴ Pablo ALABARCES, *Fútbol y Patria...* cit

⁴⁵ Eric HOBSBAWM, *La invención...* cit.

- Juan José BERRUTTI, *Lecturas Morales e instructivas. Coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1920, trigésima edición.
- Juan José BERRUTTI, *Lecturas Morales e instructivas. Coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1902.
- Juan José BERRUTTI, *El Niño. Método de Lectura y escuela simultánea*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1914, 6a. edición.
- Juan José BERRUTTI, *Estudio: Libro de Lectura para tercer grado*, Ángel Estrada y Cía. S.A., 43^a. edición.
- Ana María BLASCO DE SELVA, *El Nuevo lector Argentino*, Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1914, 4a. edición.
- Ana María BLASCO DE SELVA, *El Nuevo lector Argentino*, Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1925.
- Editorial Tomás E. de Estrada, *Lecturas Argentinas*, 1034, 25a. edición.
- *Lecturas Argentinas para uso de las escuelas y colegios de la República*, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1908.
- *Lecturas Argentinas para uso de las escuelas y colegios de la República*, Ángel Estrada y Cía. Editores, 1936.
- Andrés FERREIRA, *Mi Patria*, Ángel Estrada y Cía. Editorial, 1900-1917.
- Rafael FRAGUEIRO, *El Lector Sudamericano. Nuevo curso gradual de lecturas. Compilado para uso de escuelas primarias*, Libro Segundo, 1899.
- Mariano PELLIZA, *El Argentino*, 1896.
- Pablo PIZZURNO, *El libro escolar serie de libros de lectura. 3 libro para grados elementales*, Aquilino Fernández e Hijo Editorial.