



Los discursos escolares sobre los indígenas.

Continuidades y rupturas a fines del siglo XX¹

Teresa Laura Artieda

Universidad Nacional del Nordeste
Facultad de Humanidades
tartieda@hum.unne.edu.ar

Fecha de recepción: 30/03/05
Fecha de aceptación: 20/07/05

Palabras claves:

relaciones interétnicas,
pueblos indígenas,
conflictos,
análisis del discurso,
textos escolares.

Keywords:

*interethnic relationships,
aboriginal people,
conflicts,
discourse analysis,
school textbooks.*

Resumen

Este trabajo examina las versiones discursivas sobre los pueblos indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina editados entre 1980 y 2000 en la Argentina. Se considera que este abordaje es un modo de entender los conflictos interétnicos a partir de la lucha que se desarrolla en el interior de los discursos, en este caso, escolares y escritos. Asimismo, tiene en cuenta los actuales escenarios políticos, sociales y culturales en que se desenvuelven las relaciones interétnicas, que difieren de la homogeneidad de fines del siglo XIX y ponen de relieve la diversidad sociocultural y la multiculturalidad de nuestras sociedades. Se busca comprender en qué medida los discursos de los textos escolares desarrollaron variantes discursivas reveladoras del impacto del cambio de escenarios.

Es un trabajo sustentado en una investigación en curso que se propone el estudio de las transformaciones de tales discursos sobre los pueblos indígenas en dos momentos: el período fundacional del sistema de educación pública argentina (1880-1916 aproximadamente) y el período de cuestionamiento y surgimiento del discurso de la diversidad sociocultural (1980-2000).

Introducción

Este trabajo analiza las versiones discursivas sobre los pueblos indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina editados

entre 1980 y 2000 en la Argentina². Considera los actuales escenarios en que se desarrollan las relaciones interétnicas, que difieren de la homogeneidad de fines del siglo XIX. En las últimas décadas del siglo XX se asiste a nuevas retóricas sobre la diversidad y la alteridad, a movimientos de afirmación étnica, a modificaciones en las relaciones entre Estados y pueblos indígenas con el reconocimiento de la multiculturalidad y de los derechos de los “pueblos originarios”, y la interculturalidad se instala como tema importante en la agenda educativa de países que, como el argentino, la han negado sistemáticamente. Se busca comprender en qué medida los discursos de los textos escolares desarrollaron variantes discursivas reveladoras del impacto del cambio de escenarios.

La perspectiva interpretativa

La producción de discursos escolares sobre los indígenas en la Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur (Fuscaldo, 1985; Iñigo Carrera, 1984; Trincheró, 2000). En las décadas recientes (1980 y 1990), las transformaciones que advertimos están vinculadas con el debilitamiento de los Estados nacionales, los discursos sobre la diversidad, la emergencia de fuertes movimientos de reivindicación de la identidad étnica de los indígenas (Juliano, 1992) y una nueva fase en la historia de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas por la que la normativa reconoce a la Argentina como un Estado multiétnico y pluricultural (Slavsky, 1992).

Se entiende, entonces, que los discursos escolares sobre los indígenas (y los libros de lectura como discurso concreto) participan de las configuraciones discursivas que han ido constituyendo las posiciones de los sujetos indígenas y blancos dentro del espacio de relaciones que conforman (Laclau, 1993). Se trata, más allá de analizar el contenido de los libros de lectura, de entender el conflicto inherente a los contactos étnicos (Juliano, 1992) desde la lucha que se desarrolla en el interior de

los discursos, escolares y escritos. Asimismo, se tiene en cuenta un hecho que condiciona de entrada su producción: son concebidos en y por la cultura no indígena dominante.

La cuestión del poder es inherente a las relaciones interétnicas, a las que Bechis (1992, p. 99) define como:

[...] interacción entre culturas distintas dentro de un sistema social dado. Sus actores culturales son categorías étnicas (colectividad) o 'grupos étnicos' organizados, por lo regular, en una estructura superordinada. En la manipulación política de los símbolos, los 'étnicos' son los integrantes de los grupos subordinados mientras que las expresiones 'grupo nacional' o 'cultura nacional' refieren a la cultura dominante.

Esta perspectiva interpretativa es particularmente importante para entender la lógica con la que se abordó el análisis del material discursivo seleccionado. La aparente dispersión y variedad de sentidos sobre los indígenas que se encuentran en los textos escolares se ordena según dichos textos oculten o develen la memoria de los actos originarios de poder. Por ende, la presencia del relato histórico y la perspectiva en la que dicho relato se presenta es una clave relevante, aunque no exclusiva, en la interpretación.

Se seleccionaron libros de lectura³ para la enseñanza en la escuela primaria, editados, reeditados o reimpresos entre los años 1980 y 2000 por diferentes editoriales (Kapelus, Aique, Santillana, Magisterio del Río de la Plata, Estrada, A-Z), con lecturas sobre las distintas etapas de la historia de relaciones interétnicas (descubrimiento, conquista, evangelización, tiempo presente, otros). Del total de libros consultados (41), para el análisis se seleccionaron 17 textos que reunían 174 lecturas.

Las versiones discursivas

1. Sacudiendo el polvo del olvido

Refiriéndose a la dinámica de los procesos culturales, Williams (1997, p. 144) identifica elementos que se relacionan de diverso modo con la cultura dominante, lo arcaico, lo residual y lo emergente. Deno-

mina “[...] ‘arcaico’ a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente para ser conscientemente ‘revivido’ de un modo deliberadamente especializado”.

Señala que, a diferencia de lo “residual”, lo arcaico no es un “efectivo elemento del presente”, un elemento del pasado que “todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural” (Williams, 1997, p. 144).

Los libros de texto que estructuran las lecturas sobre los indígenas a partir de la metáfora de lo arcaico constituyen un importante conjunto discursivo. Pertenecen a diversas editoriales (Santillana, Kapelusz, A-Z Editora, Magisterio del Río de la Plata), autores y años de edición (1983, 1986, 1992, 1999). Asimismo, nos permiten aprehender una interesante variedad discursiva, ya que dicha metáfora aparece articulada con diferentes significados sobre la alteridad.

El libro *A jugar con las palabras* (de Gay, 1986) tiene veintiuna lecturas dedicadas al tema. La que introduce la serie nos resuena como una puesta en acción escolar de la citada definición de Williams (1997).

Los indios. Las coplas que enviara Miguel pusieron en movimiento a los chicos del campamento. Llevaron copias a cada grado, convencieron a los maestros para que se las enseñaran, y levantaron un verdadero alboroto con sus preguntas.

¿Por qué hablaba así el vendedor de cacharros? ¿Vivían indios en su provincia? ¿Qué nombre llevaban? ¿Quién los había civilizado? ¿Quién había fundado las nuevas ciudades?

Y, poco a poco, una gran curiosidad invadió a los movedizos estudiantes, quienes decidieron sacudir el polvo del olvido e invitar a sus aulas a ese extraño y misterioso personaje: el indio.

Pero... la señorita había dicho que los modos de vida variaban mucho de uno a otro grupo indígena... ¿Cómo conocerlos bien? Llovieron cartas... ¡Cada niño del campamento debía investigar a los indios de su región! (de Gay, 1986, p. 35).

“Sacudirles el polvo del olvido” e “investigarlos” los instala en el pasado. ¿Entre los objetos inadvertidos que se guardan en el baúl de los recuerdos de la familia argentina, quizás?

Aun cuando se “descubra” su existencia en la actualidad, siguen siendo parte del pasado. Las evidencias son variadas y frecuentes como los

verbos en pasado para narraciones o descripciones de su vida cotidiana, el recurso de iniciarlas como en los cuentos de antaño: “Hace muchos, muchos años, vivían por aquí un indio diaguita llamado Ñorqui y su familia” (de Gay, 1986, p. 36), o el énfasis puesto en marcar el asombro porque “aún” viven.

Aún hay tobas. De todas las noticias que llegaron sobre los indios, las que más excitación produjeron fueron las que envió Lucía, porque Lucía... ¡había visto indios! (de Gay, 1986, p. 43).

El trabajador

Las costumbres de los aborígenes de esta región han ido cambiando en algunos detalles, principalmente por la presencia del blanco. Hoy en día suelen trabajar en los obrajes e ingenios de la zona (Durán, 1983, pp. 10-11).

Los procesos de ocupación del espacio y de proletarización de los indígenas del norte, que tuvieron lugar entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, los privaron del dominio de ríos y campos de caza y los condicionaron a vender su fuerza de trabajo en ingenios, obrajes y cultivos estacionales (Iñigo Carrera, 1984). El fragmento transcrito anula el sentido profundo de esa estrategia de quiebre de los modos de vida y de producción de los pueblos del Chaco, al caracterizarla como “costumbres que cambian en algunos detalles”. En términos de Laclau (1993, p. 51), constituye una operación discursiva que obtura la posibilidad de “mostrar el terreno de la violencia originaria”, y con ello comprender el carácter “contingente” del lugar subordinado que ocupan los indígenas en la estructura productiva actual de la región norte chaqueña.

El niño

(Los ‘patagones’) Tratan bien al que se les acerca, pero no hay que hacerles esperar lo que se les promete... son impacientes como niños (Durán, 1983, p. 71).

El discurso activa el significado del estado de minoría que, herencia de la ilustración europea, los incapacitaba legalmente para disponer de

sus propiedades y los colocaba bajo la tutela del Estado nacional (Clavero, 1994).

Asimilación dulce...

Las lecturas contenidas en *Lengua 6 EGB* (Mérega (dir.), 1999) presentan un sujeto indígena que necesita la inscripción cristiana para completarse (Todorov, 1991), acepta “dulces” formas de asimilación (Varela, 1983, p. 15) y se transforma por medio de la intervención del misionero y del empleo de dos estrategias combinadas: evangelización y trabajo. Las formas habituales de producción y reproducción de los pueblos de la región, caza, pesca y recolección, asociadas a un estilo de vida nómada, a formas colectivas de propiedad y a familias extensas, no tenían lugar en los proyectos de colonización y de explotación económica propios de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldó, 1985 citado en Lischetti, 1998). Era necesario erradicar estos rasgos de modo de convertirlos en trabajadores rurales sedentarios. Tales sentidos parecieran recrearse en esta lectura de 1999, “Leyenda guaraní de la laguna Iberá”.

Una vez, Co-embiyú entró al toldo de su padre (el cacique) y lo halló serio y pensativo. Se interesó por el motivo que preocupaba al cacique, y entonces oyó, sobresaltada, la respuesta: ‘Los extranjeros llegados a tierras vecinas han traído adelanto y bienestar a nuestros hermanos, les enseñan a cambiar su vida. Yo desearía lo mismo para mi pueblo [...]’.

Finalmente, llegaron los jesuitas, dispuestos a civilizar a los indígenas de la tribu del cacique Mondori, quien se alegró con la esperanza de que su deseo se cumpliría, y les ofreció su colaboración y la de sus súbditos. [...]. Pronto fueron construidos en la aldea una iglesia, un cementerio, la casa de los jesuitas, talleres, graneros y una escuela. Los toldos se reemplazaron por chozas ubicadas en tierras divididas en lotes. Cada familia debía cuidar y cultivar la suya. También los misioneros enseñaron a los aborígenes a cortar la madera de los bosques y emplearla en las construcciones, a criar ganado y a cultivar azúcar. Comenzaron a realizarse, además, procesiones, dan-

zas, juegos y entretenimientos para atraer a los habitantes indígenas hacia la misión y religión cristianas (Mérega, 1999, pp. 243-244).

... *O destino eterno de naturaleza salvaje*

El discurso construye una dicotomía irreductible entre los indígenas que aceptan de buen grado la asimilación y quienes se oponen. La vida en comunidad para los primeros, la imbricación indígena-naturaleza salvaje para los segundos.

Mientras todos obedecían y realizaban las tareas de la misión, Co-embiyú sentía la angustia de vivir entre quienes habían olvidado a sus dioses y a sus antepasados. Y una noche serena y brillante, [...], decidió abandonar la tribu. Llevó con ella, en su cuello, a la culebra curiyú, la más adorada, mientras las otras la seguían en su recorrido hacia la laguna Iberá. Pensaba vivir en una de sus islas. Se cree que, desde entonces, la hermosa doncella –que se había negado a perder sus tierras y sus costumbres– vive con los yacarés, víboras, culebras, serpientes, tigres y los demás animales que pueblan las islas de la laguna Iberá (Mérega, 1999, pp. 243-244).

2. *Las “leves pluralidades”*

Nuevos discursos, formas particulares de procesar los cuestionamientos a la homogeneidad centenaria. Lecturas en las cuales los indígenas son “iguales a nosotros”, en un escenario de diversidad efectivamente reconocida pero también de asimetría silenciada. Indígenas incluidos dentro de un *continuum* indiferenciado formado por niños con capacidades especiales, niños ingleses, alemanes, estadounidenses.

En dos idiomas. Durante mucho tiempo, las escuelas de nuestro país daban clase sólo en castellano. Los chicos que hablaban otras lenguas indígenas lo hacían en sus casas. Llegó un momento en que dejaron de ir a la escuela porque no entendían casi nada y sentían vergüenza del idioma que hablaban. Esto puso muy tristes a estos chicos y a sus familias.

Hoy existen algunas escuelas bilingües, en donde se habla el guaraní y el castellano o el mapuche y el castellano. Es decir: respetan las maneras de hablar distintas del castellano que tienen algunos grupos. Y los chicos que van a estas escuelas aprenden nuevas cosas sin ocultar lo que aprendieron en sus casas. En las ciudades también hay escuelas bilingües, que enseñan dos idiomas: el castellano y el inglés, el castellano y el alemán, el castellano y el italiano, el castellano y el hebreo, el castellano y el francés. Muchos de los chicos que van a estas escuelas tienen abuelos o papás que hablan estos idiomas porque sus familias son judías, nacieron o vivieron en Inglaterra o Estados Unidos, en Alemania, en Italia o en Francia (Bogomolny y Cristóforis, 1994, p. 68).

Con la comparación se equiparan problemáticas respecto del uso de la lengua propia de pueblos sometidos a una relación de dominación, con la de aquellos que (como el británico o el estadounidense) parten de posiciones diferentes sostenidas en el reconocimiento étnico y social.

Durante muchos años los indios dominaron casi todo el sur del país. Pero poco a poco fueron perdiendo sus tierras, poco a poco fueron ‘combatidos cruelmente por los conquistadores’. En respuesta, organizaban ataques a los pueblos ‘más alejados e indefensos’, se llevaban prisioneros ‘mujeres y chicos y robaban todo lo que encontraban’: eran los llamados ‘malones, también crueles, también terribles’ [Malones destacado en el original. El resto del destacado es nuestro] (Arias y Forero, 1993, p. 41).

Hay simetría entre los ataques de los conquistadores y los ataques de los indios. La crueldad de los primeros tiene como respuesta la misma crueldad de los segundos. Sin embargo, desentrañar la forma en que se encadenan los argumentos y señalar los silencios (¿qué significa crueldad de los conquistadores considerando que se nos explica su sentido entre los indígenas?) permite entrever un tipo de discurso propenso a provocar, cuanto menos, una justificación del sometimiento de sujetos ladrones y poco valerosos como los indios, quienes se aprovechan de la indefensión para atacar (poblados alejados, mujeres y niños).

El encuentro entre el “buen europeo” y el “buen salvaje”

Son mundos que se diferencian por el color de la piel, las formas distintas de registrar tradiciones y cultura (oralidad *versus* escritura), y el conocimiento de la Biblia. Pero se acercan porque son mundos habitados por el bondadoso, audaz y valiente español que espera descubrir y el buen salvaje, primitivo habitante de una isla paradisíaca, que espera ansiosamente ser descubierto.

[...] ‘Muy pronto, muchacho, llegarán hasta nosotros hombres de lengua extraña y ojos color mar [...]. Vendrán desde allá, donde se levanta el sol’, decía (el abuelo Mizli) [...]. Y Tuli corría entonces a la playa y sus ojos oscuros se encandilaban con el azul del horizonte. ‘¿Cómo será la otra orilla de este mar tan inmenso? ¿Quiénes vivirán allí? ¿Podrán unirse nuestros mundos?’, se preguntaba. Y con su trompeta de caracol lanzaba al aire dulces sonidos.

Una tibia mañana en que recorría la playa con su cesta repleta de dulces ananáes, sintió que todo cambiaba. Tres extraños navíos, con cruces moradas estampadas en sus velas, parecieron brotar del horizonte. [...], manos que se agitaban, gritos y voces comunicaban alegría y amistad. Tulli corrió hacia aquellos hombres esperados. Sabía que había llegado el encuentro entre dos mundos (Skilton y D’Alessandria, 1987, p. 137).

El grupo de lecturas del libro citado (Skilton y D’Alessandria, 1987), particularmente la que relata la conquista en clave de encuentro alegre, amistoso y esperanzado entre seres diversos y al mismo tiempo iguales, nos permite aprehender la interpretación de Geertz (1996) respecto de las formas de relación interétnica que buscan diluir las diferencias y convertir las distancias en “llanuras uniformes, seguras y sin fisuras” (Geertz, 1996, p. 87). Así también, el ocultamiento de las jerarquías y de la violencia de la conquista posiblemente nos coloca frente a nuevas ficciones discursivas de tolerancia multiculturalista que no cuestionan la hegemonía de la homogeneidad (Dutchastky y Skliar, 2001; Zizek, 1998).

3. *Reactivando la memoria de los actos originarios de poder*

Nos es útil parafrasear a Laclau (1993) para agrupar textos en los que se reconoce una historia de relaciones conflictivas, con intereses económicos y políticos contrapuestos entre los pueblos indígenas de la Argentina y grupos de poder de la sociedad nacional dominante. Se trata de una versión discursiva en la cual no necesariamente se aprecia una interpelación a un nosotros aglutinante y diferenciado por contraste del indígena. Más bien, en algunos casos, pareciera plantearse una división en el otrora homogéneo nosotros y, simultáneamente, un acercamiento al antes contrapuesto otro.

La historia

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

En 1878 el general Julio Argentino Roca, ministro de Guerra, armó una expedición muy bien pensada, con plata que aportaron el gobierno y la Sociedad Rural, que agrupa a propietarios de grandes estancias. Roca tuvo éxito y eso lo llevó enseguida a la presidencia de la Nación. Las tierras ganadas a las tribus se repartieron, pero no a colonos y chacareros, como se había dicho; una parte importante quedó para grandes terratenientes. La mayoría de los indígenas fueron confinados en reservas (generalmente en tierras pobres) o repartidos para servir en casas de familias ricas o en campos (Palermo y Califa, 1994, pp. 25-32).

Se caracteriza al malón alejado de la versión delictiva habitual.

[...] por los rebaños salvajes solían pelearse indígenas y criollos, y cuando había guerra los aborígenes lanzaban sus malones o ataques sobre estancias y pueblos, llevándose vacas, caballos y prisioneros, mientras que los criollos caían sobre las tolderías y hacían lo mismo (Palermo y Califa, 1994, pp. 25-32).

Se describen las complejas formas de contacto interétnico en las regiones de frontera, de violencia, así como de intercambios económicos y culturales (Palermo y Califa, 1994, p. 184).

Los indígenas son sujetos activos, seres humanos que recorrieron una larga historia de sufrimiento y fueron objeto de una también larga operación de invisibilidad que debe develarse.

Una versión de la conquista de los territorios del sur, contada a través de una historia de amor entre un blanco y una indígena, facilita otra versión del encuentro y la comprensión de la tragedia humana que generó la guerra.

Ella se llama Ayelén. Él se llama Martín.

Él nació cerca del Río de la Plata. Ella, mucho más al sur.

No se conocen. Y esto no tiene nada de extraño, porque eso es lo que le pasa a la mayor parte de la gente que hay en el mundo. No se conoce entre sí.

[...] En algunos aspectos Ayelén y Martín se parecen. En otros, son muy diferentes. Y no solamente en el color de la piel o del cabello.

[...] Un objeto duro que él llama 'piedra', para ella es 'cura'. Para él, en cambio, 'cura' tiene que ver con alejarse de una enfermedad.

Una vez estuvo enfermo y se curó. Casi hubiera preferido no curarse, porque enseguida lo mandaron a un lugar lejano a pelear. Él no estaba seguro de que tuviera ganas de pelear, menos contra gente a la que ni conocía.

Lo que ella llama 'mapu', él llama 'tierra' y también 'pueblo'. Para él, durante mucho tiempo 'mapu' no quiso decir nada. Pero le parecía que llegar a una tierra desconocida para matar al primero que se le pusiera adelante no era la mejor manera de llegar.

Lo que Ayelén llama 'peñi', Martín llama 'hermano'. Y el frío los estaba hermanando a todos, el frío que salía de las armas de fuego les estaba abriendo a todos una sombría herida helada [El destacado corresponde al original] (Basch y Reboursin, 1992, p. 26).

Volviendo a Geertz (1996), es un discurso que no trata de borrar las distancias; en todo caso “saca a luz sus grietas y contornos” (Geertz, 1996, p. 87), y admite una relación conflictiva, interpelante (Reyes Mate, en Noufour, 1999).

El presente

Los textos quiebran la remisión a lo arcaico e interpelan a la redefinición de nuestra identidad.

¿Dónde están los aborígenes? [...]. Rescatar la cultura aborigen es redescubrir esa parte de nuestro pasado que ha sido desvalorizada. Es recuperar nuestra total identidad como pueblo. Muchos piensan que los aborígenes pertenecen al pasado. Que sólo forman parte de una historia lejana. Pero no es así. Los descendientes de aquellos pueblos valerosos viven hoy en nuestro país. [...]. El censo realizado en el año 1982 nos cuenta cómo se hallan distribuidos: [...] (Basch y Reboursin, 1992, p. 19).

Hoy, los indígenas se encuentran despojados de sus tierras, pero son sujetos movilizados que ratifican su adscripción étnica: pequeños productores agrupados en cooperativas (D'Alessandria, 1993), abogados que intervienen en la elaboración de legislación específica, personas con capacidad de conservación y recreación de la cultura (Palermo y Califa, 1994).

[...]. Con todas las de la ley. La ley nacional que lleva el número 23.302 está, en su mayor parte, basada en el proyecto elaborado por un grupo de abogados aborígenes. Ellos representaron a sus hermanos para reclamar por sus derechos. [...]. Esta ley ampara y reconoce a los indios argentinos. [...] su derecho a recibir tierras y trabajarlas. A aprender a leer y a escribir en su propia lengua. [...]. En suma, la ley es la justicia que, durante años y años, esperaron las comunidades indígenas (Pucci, 1993, pp. 42-43).

Conclusiones

El análisis de los textos escolares permitió captar, desde la dimensión discursiva y escolar en la que intervienen, la dinámica conflictiva y la actualidad del proceso de etnicidad en la Argentina. Posibilitó comprender, a partir de indicios concretos, cómo el discurso obtura y simplifica o activa y complejiza la historia de relaciones interétnicas. Las lecturas ofrecieron evidencias de continuidades, así como de quiebres de sentidos “fundantes”.

Sedimentación y reactivación, develamiento de la contingencia, de la dimensión originaria de poder y, en el mismo espacio discursivo (el de los textos que pretenden circular en el espacio escolar), ocultamiento, negación de dicha dimensión originaria, formas entumecidas que permiten olvidar los orígenes. Esta coexistencia, que en nuestro marco se entiende como disputa por la fijación de sentidos diferentes sobre lo social y como expresión del continuo proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las representaciones sobre el nosotros y el otro, se registra en un momento particular de la historia de las relaciones interétnicas de la Argentina.

Se interpreta que los cambios de escenario de las últimas décadas constituyen condiciones que posibilitan que el conflicto recupere su visibilidad también en este ámbito de los discursos escolares.

Notas

1. Una versión anterior de este trabajo fue presentada por Artieda (2004, noviembre) en las XIII Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
2. Se presentan resultados parciales de una investigación en curso: “Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas del Chaco”. El equipo de investigación está asociado al Proyecto Historia de los Manuales Escolares (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y tiene sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
3. Por razones de estilo se emplean indistintamente las denominaciones libro de lectura, texto escolar y similares. Sin embargo, el libro en general y el libro escolar en particular son producciones sociohistóricas y, como tales, ofrecen cierto grado de complejidad para su conceptualización y su clasificación. Véase, entre otros, Escolano, A. (2000, pp. 439-449); E. B. Johnsen (1996).

Libros de lectura citados

- ARIAS, A. y FORERO, M. T. (1993). *El trébol azul 4. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- BASCH, A. y REBOURSIN, B. F. (1992). *Lectura 6. Lectores en su tinta*. Buenos Aires: Santillana.
- BOGOMOLNY, M. I. y CRISTÓFORIS, M. de (1994). *El trébol azul 3. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- D'ALESSANDRIA, R. (1993). *Mensajero 5°. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1987.
- DURÁN, C. J. (1983). *Cuentos del Carancho*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GAY, H. L. R. de (1986). *A jugar con las palabras. 4* (3.ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MÉREGA, H. (Dir.) (1999). *Lengua 6 EGB*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- PALERMO, M. A. y CALIFA, O. (1994). *El trébol azul 7*. (2.ª ed.) Buenos Aires: Aique.
- PUCCI, J. M. (1993). *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1987.
- SKILTON, G. y D'ALESSANDRÍA, R. (1987). *Cordones sueltos 5.º. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz (c1985).
- SKILTON, G. (1993). *Mensajero 6. Libro de lectura para sexto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bibliografía

- BECHIS, M. (1992). "Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de estados nacionales". En HIDALGO, C. y TAMANGO, L (comp.) *Etnicidad e identidad* (pp. 82-108). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores/UBA.
- CLAVERO, B. (1994). *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México-España: Siglo XXI.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- ESCOLANO, A. (2000). “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”. En TIANA FERRER, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: UNED:
- FUSCALDO, L. (1985). “El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco”. En LISCHETTI, M. (1998). *Antropología* (2.^a ed.) (pp.337-359). Buenos Aires: Eudeba.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- IÑIGO CARRERA, N. (1984). *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*. Buenos Aires: CEAL.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JULIANO, D. (1992). Estrategias de elaboración de identidad. En HIDALGO, C. y TAMANGO, L (comp.) *Etnicidad e identidad* (pp. 50-63). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LACLAU, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NOUFOURI, H., FEIERSTEIN, D., RIVAS, R. y PRADO, J. J. (1999). *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del “otro” en Argentina*. Buenos Aires: Cálamo.
- SLAVSKY, L. (1992). Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina. En RADOVICH, J. C. y BAZALOTE, A.

- O. (1992). *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- TODOROV, T. (1991). *La conquista de América. El problema del otro*. (3.ª). México/España/Colombia: Siglo XXI editores.
- TRINCHERO, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- VARELA, J. (1983). *Los modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- ZIZEK, S. (1998). "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En JAMESON, F. y ZIZEK, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.