

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Enseñanza y alteridad en los textos escolares (La Pampa, 2000-2010).

Ana García.

Cita:

Ana García (2013). *Enseñanza y alteridad en los textos escolares (La Pampa, 2000-2010)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/389>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 18

Título de la Mesa Temática: Representaciones y realidades sobre la educación de pueblos indígenas, originarios y otras alteridades en América Latina (siglos XVIII al XX)

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Cruz, Enrique Normando /Hormaeche, Lisandro David

ENSEÑANZA Y ALTERIDAD EN LOS TEXTOS ESCOLARES (LA PAMPA, 2000-2010)

Ana Carlina García

Lisandro David Hormaeche

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa;
profesorhormaeche@gmail.com / anagarciabussonne@hotmail.com

Introducción

La producción de los textos escolares

Inicialmente, es importante indicar que un texto escolar es un instrumento de la praxis educativa sistemática, y su discurso es parte integral del discurso educativo general. El texto y su contenido representan un fragmento de la formación discursivo-ideológica que llamamos educación, y es allí donde se inscribe el texto escolar: en el espacio educativo y su discurso. (Bertoni y cols. 1986, Carbone y otros 2001). Los libros de texto son materiales deliberadamente producidos para su empleo sistemático por parte de escolares y docentes (Kauffman y Rodríguez 1993).

Carretero (2007) afirma que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecido por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar.” (p. 39). En este sentido, la historia de la provincia de La Pampa y la estructuración de su sistema educativo no están ajenas a estas características.

Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes, y por consiguiente, al terreno identitario. Éste último, constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país; y, la identificación con características, hechos y personajes del pasado.

Estas ideas fueron, inicialmente estimuladas con el proyecto de la generación del 80, donde hubo un interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional, y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni 1999). La discusión en torno a la idea de entender la nacionalidad fue vista desde dos perspectivas enfrentadas que marcaron por mucho tiempo a la Argentina: por un lado, los que pensaban que la nacionalidad se construiría en el futuro como resultado de la mezcla de todos sus componentes; y por el otro, los que, más allá del orden legal, consideraban a la nación

como la expresión de una singularidad cultural, cuyos rasgos (ya establecidos en el pasado) referían a un ser nacional único y preservable de forma inalterada.

Asimismo, “(...) la historia escolar en numerosos casos recibe influencias de la historia popular y cotidiana y guarda estrecha y compleja relación con la historia académica” (Carretero 2007 : 39), creando de esta manera fuertes procesos de construcción de identidades (locales, regionales o nacionales) no sólo en el imaginario colectivo sino también en los corpus académicos que sostienen la enseñanza de esa historia nacional ‘única y verdadera’.

Esta historia se (re) inscribe en los textos escolares, ya que “toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca- como si fuera propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos –los niños- e indirectos –los docentes-.” (idem : 76).

Lo que en principio puede parecer como una eficaz herramienta, una extensión del docente que cada niño lleva en su mochila, ocupa un primer plano e invierte los términos originales: es la voz del libro de texto la que habla a través del docente y no al revés. De esta manera, el libro de texto enajena la voz del docente (como voz que enseña), cercena la voz del alumno (como voz que aprende) transformándose en eficaz instrumento (cultural y político) de reproducción de los valores que encarna el discurso formador del ciudadano ideal.

Identidades, representaciones y alteridad indígena

Las identidades socioculturales son construcciones no homogéneas ni estables; al contrario, son múltiples y dinámicas; se reformulan en el proceso histórico, en relación con los otros significativos con los que se interactúa. Por ello, *el nosotros* tiende a escindirse en función de los diferentes discursos que se construyen sobre *el otro*. Es decir, internamente, la construcción discursiva sobre la identidad de *el nosotros* está constituida por dos tipos básicos de subdiscursos, los cuales están en permanente redefinición. En primer lugar, están los subdiscursos que *el nosotros* ha formulado y formula sobre sus otros significativos; dichos subdiscursos incluyen los discursos identificatorios producidos por los *otros* respecto de *el nosotros*, y que éste ha asumido. La tensión con *el otro* implica y promueve la construcción discursiva: por un lado, la interacción hace que ciertos

subdiscursos constitutivos del discurso autoidentificadorio de *el nosotros* se vuelvan significativos, con lo cual se producen modificaciones. Pero también, la tensión estimula a *el nosotros* a producir discursos sobre *el otro*, proceso que se funde y confunde con el anterior. En segundo lugar, están los subdiscursos del subnosotros. Estos dos tipos de subdiscursos componen una estructura discursiva compleja, en tensión. Pero es, justamente, esta conformación estructural lo que permanece invariable y la que le permite a *el nosotros*, aunque de modo circunstancial y precario, investirse de cierta identidad estable frente a *el otro*, al asumir como perdurable ciertas variables de identificación, que coinciden con los subdiscursos de su autoidentificación.

En el marco del espacio discursivo, la producción discursiva de los sujetos socioculturales resulta básicamente estimulada por el deseo –la necesidad- de trascender lo innominado, de superar la inexistencia discursiva que es la inexistencia social, de alcanzar la identidad sociocultural y, en función del o de los otros sujetos intervinientes en esa interacción discursiva, utiliza puntos más o menos extremos del segmento de posibilidades que el espacio discursivo va ofreciendo, definiendo los subespacios discursivos de lo público, de lo privado y de lo íntimo.

Para Roger Chartier (1992) el estudio de una sociedad a través de la cultura se realiza por la representación por la que los individuos y colectivos dan sentido a su mundo. El concepto de representación enlaza tres grandes realidades: las representaciones colectivas en las que los individuos incorporan las divisiones del mundo social y organización de las pautas de percepción y apreciación; formas de exhibición del ser social o poder político, a través de ritos o símbolos; y representación de una identidad social o poder dotados de estabilidad. Chartier plantea pues una historia de las representaciones cruzadas con las prácticas sociales, es decir, con una noción de apropiación consistente en las operaciones para dotar de sentido al mundo.

Ahora bien, los imaginarios y las representaciones sociales constituyen las cosmovisiones que poseen las sociedades, desde las cuales derivan los sentidos que otorgan a sus organizaciones y modos de vida y, también, a la construcción de sus horizontes futuros. Para comprender los imaginarios latinoamericanos es necesario reconocer el proceso de invención. Las cosas no son nada en sí mismas; su ser depende del sentido que se le concede a partir de las creencias y del horizonte cultural de pertenencia. La invención

consiste en ver como se pasa de un ser a otro, es el resultado de un proceso ideológico que concede un sentido peculiar de ser.

El ciudadano argentino y los procesos de construcción de la(s) identidad(es)

En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del estado es la más fuerte. Para el Estado, construir un relato de su nacionalidad, aceptable para la sociedad, fue y sigue siendo una tarea esencial (Romero 2004). En ella se ven reflejadas distintas acciones, como la de los historiadores que ponen a su servicio el prestigio de su saber, o las editoriales que editan los textos que se usan para plasmar esas historias, o las emotivas celebraciones que se organizan, o el accionar mismo de la escuela....

En este sentido, Carretero (2007) afirma que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecido por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar.” (p. 39). En general, este proceso se vinculó a la fuerte impronta normalista que reflejaba, desde fines del siglo XIX, un ferviente deseo de formar ‘ciudadanos’. Esta formación era sostenida mediante una ardua tarea en la escuela, utilizando todos los actores y elementos que estaban a su alcance: maestros, ritos, actos, manuales y normativa.

Toda construcción identitaria conlleva a la constitución de pares de oposiciones binarias. Para el caso de la construcción de la ‘identidad nacional argentina’, éstos se cristalizan con la puesta en marcha de la matriz normalista: *civilización/ barbarie*. Esa “identidad nacional”, fuertemente influenciada por las ideas positivistas y conductistas en los métodos de enseñanza y aprendizaje, caracterizaron el sistema educativo durante gran parte del siglo XX. Con matices, se constituyó como ‘idea homogénea’ de enseñanza, caracterizando no sólo las prácticas escolares, sino también reproducida en las ediciones de las propuestas editoriales.

Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes, y por consiguiente, al terreno identitario. Éste último, constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país; y, la identificación con características, hechos y personajes del pasado.

Estas ideas fueron, inicialmente estimuladas con el proyecto de la generación del 80, donde hubo un interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional, y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni 1999). La discusión en torno a la idea de entender la nacionalidad fue vista desde dos perspectivas enfrentadas que marcaron por mucho tiempo a la Argentina: por un lado, los que pensaban que la nacionalidad se construiría en el futuro como resultado de la mezcla de todos sus componentes; y por el otro, los que, más allá del orden legal, consideraban a la nación como la expresión de una singularidad cultural, cuyos rasgos (ya establecidos en el pasado) referían a un ser nacional único y preservable de forma inalterada.

En el contexto del Estado Nacional sostenido a partir de los gobiernos de Sarmiento, Avellaneda y Roca, la construcción de la nacionalidad y la formación de ciudadanos de la república fueron los ejes fundamentales de la escuela. Ser un ciudadano de fines del siglo XIX era pensar en un ciudadano argentino ideal. En la formación de este ciudadano de la república se suman, claro está, muchos factores que se corresponden con la construcción de la identidad.

Las ficciones orientadoras de las naciones no pueden ser probadas, y en realidad suelen ser creaciones tan artificiales como ficciones literarias. pero son necesarias para darle a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional." (Shumway, 2005: 15)

El carácter esencial de la patria, su capacidad para atravesar el tiempo sin verse modificada, impone a los niños una obligación permanente: de respeto hacia el pasado, de acción común en el presente y de responsabilidad de mejoramiento material y espiritual hacia el

futuro, siempre bajo la luz de los valores que definen la identidad de la patria y del ser argentino (Romero 2004).

El campo intelectual y la propuesta editorial

Para Bourdieu, el concepto de campo intelectual recorta un espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica específicas. Se trata de “un sistema de relaciones entre posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales o artísticas” (Altamirano y Sarlo 1980). Partiendo de la definición anterior, sostenemos que el campo intelectual actúa como árbitro en la aceptación de lo que es y no es legítimo al interior del campo mismo. En este proceso de arbitrariedad, se legitiman ciertas ‘voces’ en detrimento del silenciamiento de otras. Lo legitimado en el campo intelectual llega, mediante la trasposición didáctica a los manuales escolares, dando continuidad a la autonomía del campo intelectual. Esta autonomización – que implica la constitución de un dominio dotado de normas propias de legitimación y consagración – es siempre un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Altamirano y Sarlo 1980 : 14). De esta manera, dadas ciertas coyunturas históricas (como el retorno a la democracia en 1983), se reconfigura el campo y, ciertos escritores ‘marginados’ se convierten en ‘centro’ de las propuestas editoriales. Asimismo, otras ‘voces marginadas’ siguen siendo silenciadas.

Quien produce un texto escrito no se conecta con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual. De esta manera es el campo intelectual quien define si el texto es “oficial” o de “vanguardia”, intelectual “integrado” o “marginal”, etc. Y es esta posición la que determina el tipo de participación en el “capital” cultural de una sociedad en un momento dado.

Así, el campo intelectual aparece como un sistema de relaciones que incluye obras, instituciones y un conjunto de agentes intelectuales (desde el escritor al editor, desde el artista al crítico, etc). Cada uno de estos agentes “está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas” (Bourdieu, 1967). La lógica que rige el campo

intelectual es la de la lucha o competencia por la legitimidad cultural y esta competencia específica tiene sus instancias también específicas de consagración: academias, salones, etc. de modo que la “consagración” no se identifica necesariamente con el triunfo comercial de una obra, aunque a veces el éxito de público pueda operar también como momento de legitimación (Altamirano y Sarlo 1980: 15).

La alteridad indígena en los textos escolares de Lengua e Historia

Para aproximarnos al análisis, nos centraremos en la construcción de la representación de la alteridad indígena por parte de los libros de textos. En efecto, hemos seleccionados tres propuestas editoriales para tercer año de polimodal, concernientes a los espacios curriculares Lengua y Literatura e Historia. Dicha selección se realiza a partir del trabajo interdisciplinario desarrollado en colegios secundarios de la localidad de General Pico, La Pampa.

Por ejemplo en la etapa colonial, en el libro *Historia Argentina y Latinoamericana (1780-1930)* editorial Tinta Fresca (2005:11), se presenta la alteridad indígena a través de una imagen de Tupac Amaru y unas breves líneas que le otorgan el rol de precursor de la independencia del Perú por su protagonismo en las rebeliones organizadas contra las Reformas Borbónicas. Sin embargo, esto no deja de ser una mera ilustración, desprovista de una historización del proceso de revueltas indígenas. De esta sección colonial, el libro retoma la temática indígena (180-181) para abordar “El fin de la frontera indígena”, explicando el proceso de corrimiento de la frontera productiva y las consecuencias para las sociedades ‘blancas’ y ‘originarias’. Se observan dos imágenes correspondientes, desde un punto de vista dicotómico, con la idea persistente de civilización y barbarie: a la izquierda un toldo tehuelche de la segunda mitad del siglo XIX; y a la derecha la estación central de Julio, actual Leandro N. Alem. En esta última imagen, además, se aclara: “El papel del ferrocarril fue fundamental en el avance sobre la frontera indígena” (181).

Por otra parte, en las actividades propuestas como ‘integradoras de la unidad’, se presenta un fragmento del discurso del Ministro de Guerra y Marina Julio A. Roca en *La conquista*

de quince mil lenguas (1878, Buenos Aires: Establecimiento tipográfico a vapor de La Prensa):

El Poder Ejecutivo cree llegado el momento de presentar a la sanción del Honorable Congreso el proyecto adjunto (...) que resuelve de una manera definitiva el problema de la defensa de nuestras fronteras por el oeste y por el sur, adoptando resueltamente el sistema [de] la ocupación militar del Río Negro, como frontera de la República sobre los indios de la Pampa. El viejo sistema de las ocupaciones sucesivas, legado por la conquista, obligándolos a disminuir las fuerzas nacionales en una extensión dilatadísima y abierta a todas las incursiones del salvaje, ha demostrado ser importante para garantizar la vida y la fortuna de los habitantes de los pueblos fronterizos constantemente amenazados. Es necesario abandonarlo de una vez e ir directamente a buscar al indio en su guarida, para someterlo o expulsarlo. (Tinta Fresca H1, 2005: 182)

La propuesta de actividades y el propio recorte que se hace del discurso ofrecido, privilegian la voz del nosotros ejemplificada en la acción de justificar la “Conquista del Desierto” como una guerra ‘contra’ a alteridad indígena.

En las propuestas editoriales para Lengua y Literatura de Tinta Fresca y Puerto de Palos, el tratamiento de la alteridad indígena presenta algunas omisiones en relación, por ejemplo, al corpus referente a la literatura gauchesca. Contrariamente, la editorial Longseller, selecciona, dentro del corpus hidalguista, un Cielito patriótico en donde aparece el indígena como participante activo en las guerras de independencia: “Pero ¡bien ayga los indios! / ni por el diablo aflojaron / mueran todos los gallegos / viva la patria, gritaron.” (*Cielito patriótico* citado en Longseller 9, 2005: 27).

Otro ejemplo del tratamiento de la alteridad indígena es la selección cantos realizada del poema Martín Fierro. La editorial Puertos de Palos presenta fragmentos que incluyen el tratamiento de la cuestión indígena, e incluso formulan actividades que buscan la reflexión sobre cómo son caracterizados y qué relación tienen con el gaucho. El indio queda fuera de la comunidad de los gauchos por un proceso de discriminación en el que el matrero ejerce

los mismos principios de exclusión que la civilización le impone a el mismo, también condenado por su diferencia.

Ya veo que somos los dos / astillas del mismo palo: / yo paso por gaucho malo y usté anda del mismo modo; / y yo, pa acabarlo todo, / a los indios me refalo. [...] / allá habrá siguridá / ya que aquí no la tenemos; / menos males pasaremos / y ha de haber grande alegría / el día que nos descolguemos / en alguna toldería (canto XII de *El gaucho Martín Fierro*, citado en Puerto de Palos, 2010: 110).

En el caso de la actividad, la pregunta refiere a temáticas con no son abordadas en la selección de los cantos, por lo cual existe una incongruencia en la propuesta didáctica. La editorial Tinta Fresca ofrece en sus páginas una selección del poema de Hernández, sin embargo no aparecen los indígenas en el mismo, aunque aclara lo siguiente:

La primera parte del poema finalizada cuando Fierra y Cruz deciden irse a vivir con los indios. Contrariamente al “diálogo patriótico...” de Hidalgo, el final de esta parte parecía indicar que no había futuro para el gaucho en esa Nación que se estaba constituyendo; que la civilización no “le tocaba” en el reparto y que su destino era la barbarie del indio. (Tinta Fresca L3, 2005: 16)

Se observa que el otro indígena, al ser una representación cultural expresada en el corpus, varía dependiendo de la necesidad de uso en la construcción del relato histórico nacional narrado, transformando y dinamizando a la otredad. La editorial realiza un recorte arbitrario de lo que se lee de las obras de Hidalgo y Hernández, minimizando en la selección del segundo autor de manera continua al indígena.

PALABRAS FINALES

De lo analizado brevemente hasta aquí, podemos asegurar que la alteridad de ese ‘ser nacional’ se materializa con características concernientes al período histórico que se pretende enseñar. El dinamismo de esta categoría permite concebir el desplazamiento de ese ‘otro’ desde el indígena como el ciudadano que no cumple con los valores, prácticas y

creencias establecidos como adecuados para el ciudadano ideal. Este conocimiento enseñado, que debería resistir las prácticas discursivas vigentes, y el silenciamiento de las voces de los actores (docentes – alumnos), fortalece la autoridad de la palabra escrita conferida al libro como verdad que debe ser reproducida.

Por un lado, la construcción permanente de esa ‘alteridad’ resemantiza las narraciones oficiales que sostienen la “identidad nacional”, otorgándoles pluralidad de sentidos según el período que se aborde como contenido a enseñar. Tras la aparición de narraciones dialógicas, se enmascara el discurso oficial monológico, unívoco y estático que reproduce el estereotipo del ‘ciudadano ideal’.

Por otro, el libro de texto (como herramienta) está abroquelado a la intención política hegemónica que conlleva, implícitamente, la propuesta editorial en relación a las categorías que definen la identidad (el nosotros argentino y su otredad indígena). Esta situación implica una tensión entre la posibilidad de que el libro oficie de proveedor de claves o peligros (ya que en sus páginas hay palabras que se presentan como las claves para construir el mundo), y la tradicional función de mero reproductor de saberes.

Bibliografía

ALLEGRONI, A. (2005) *Lengua y Literatura Polimodal 9. La construcción del imaginario nacional*, Buenos Aires: Editorial Longseller.

ALTAMIRANO, C. y B. SARLO (1980) *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires: La Nueva Biblioteca / Centro Editor de América Latina.

AA.VV. (2010) *Literatura 3 Argentina / Latinoamericana*. Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires.

AA. VV. (2005) *L3 Lengua y Literatura*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

AA. VV. (2005) *H1 Historia*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

AA. VV. (2005) *H 2 Historia*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

BERTONI, A. y cols. (1986) *Criterios de evaluación de textos escolares*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires.

- BERTONI, L. A. (1999) “La inmigración”, en *Historia visual de la Argentina* Fascículo 81, Buenos Aires: Clarín.
- BERTONI, L. A. (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, México/ Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1967). *Problemas del estructuralismo*, México: Editorial Siglo XXI.
- CARBONE, G. (Dir.) (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- CARRETERO, M. (2009) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós.
- GUÉRIN, M. A. (1992) *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad*, Buenos Aires: Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana.
- KAUFFMAN, A. M. y M. E. RODRÍGUEZ (1993) *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Santillana.
- ROMERO, L. A. (Coord) (2004) *La Argentina en la escuela: La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- SHUMWAY, N. (2005) *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires: EMECÉ [6ta edición]

Libros de textos editoriales

- AA. VV. (2000) *Historia de la Argentina siglos XVIII, XIX y XX*, Editorial Estrada, Buenos Aires.