

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Los indios debían cederles su lugar”: Las campañas de conquista de la Patagonia en los textos escolares de la etapa territorialiana.

Teobaldo, Mirta (UNCo) y Nicoletti, María Andrea (UNCo / CONICET).

Cita:

Teobaldo, Mirta (UNCo) y Nicoletti, María Andrea (UNCo / CONICET). (2007). *Los indios debían cederles su lugar”: Las campañas de conquista de la Patagonia en los textos escolares de la etapa territorialiana. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/872>

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>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007

**Mesa Temática Abierta: N° 95: SABERES Y PRÁCTICAS DE REPRESENTACIÓN
EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN TERRITORIAL, SIGLOS XIX-XX**

Título: “Los indios debían cederles su lugar”¹: Las campañas de conquista de la
Patagonia en los textos escolares de la etapa territoriana.

Universidad, Facultad y Dependencia: Universidad Nacional del Comahue
Autoras: Mirta Teobaldo (UNCo) Irigoyen 555 5°B Cipolletti, 0299-477-4562
mirta.teobaldo@speedy.com.ar

María Andrea Nicoletti (CONICET). Ameghino 1170 (8300) Neuquén, 0299-4422175,
manicoletti@jetband.com.ar

1. Introducción

En el marco del proyecto de investigación² cuyo objetivo es el análisis de las representaciones sobre la Patagonia en los libros de texto escolares que circulaban en las escuelas públicas y salesianas del período territoriano, nos proponemos analizar en este trabajo, las representaciones sobre un contenido particularmente controvertido: *la conquista militar de la Patagonia*.

Si bien, las categorías utilizadas en estos dos tipos de texto, oficiales y salesianos, son similares o idénticos, existen matices que marcan la impronta de cada institución como agente “civilizador”. No obstante, en general, creemos que las distintas narraciones sobre la campaña militar buscaban justificar, mediante las políticas de exterminio y de fusión, el proyecto hegemónico nacionalizador sobre la Patagonia. Esta es la idea que subyace como idea primigenia cristalizada en el núcleo duro de la representación de la Conquista. En este sentido, es posible advertir la operatividad que tuvieron las representaciones como viabilizadoras de una ideología que justificaba la ocupación del territorio, el corrimiento de la frontera interior, la incorporación de los territorios a la soberanía de la nación y la construcción/invencción de lo nacional sobre una nueva cartografía que incluía definitivamente las tierras conquistadas. Los textos escolares funcionaron como una práctica de objetivación de un hito que el Estado

¹ López de Nelson, Ernestina, *Nuestra Tierra*, Libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Coni, 1916, p.33.

² Nos referimos al proyecto: “Libros de texto. Imágenes y representaciones: La construcción de la Patagonia en el imaginario escolar. Río Negro y Neuquén (1884-1957)” dirigido por Mirta Teobaldo y Amelia B. García en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Nación interpreta como iniciático y fundacional para la incorporación del territorio patagónico: las campañas de conquista.

Consultamos para este trabajo un corpus de 30 textos escolares, libros de lectura y manuales escolares para los distintos grados, entre libros oficiales y libros de la Congregación salesiana, que contuvieran la temática propuesta. Metodológicamente optamos por recorrer primero el corpus de los libros oficiales, en sus distintas décadas, desde principios del siglo XX hasta 1957, para encontrar continuidades y/o posibles rupturas en el tratamiento del tema; a posteriori focalizamos la atención en las imágenes que acompañan a las lecturas y finalmente realizamos un segundo análisis comparativo entre los textos oficiales y los libros editados por la Congregación salesiana³, atendiendo a la fecha de edición, para identificar similitudes o diferencias en el uso de las categorías que estructuran ambos discursos.

2. Los textos como constructores de representaciones

Los textos escolares constituyen uno de los instrumentos privilegiados del *currículum* escriturado, pero también, por aquello que no dicen son excelentes indicadores del *currículum* oculto, pues en ellos se refleja en parte, como dice Raymond Williams, *la tradición selectiva de la sociedad*, es decir aquello que se decide debe formar parte del pasado significativo de esa sociedad, como aquello que debe desecharse, ubicando en el acto mismo de la selección, la operación más importante para la construcción/invención de esa tradición. (Fernández Reiris 2005:163)

El éxito de esta política encontraba su propia garantía en el carácter reproductor de la escuela que apelaba, entre otras estrategias, a la producción, circulación y consumo de los libros de lectura y de los libros auxiliares. En este sentido, para la imposición y socialización de las imágenes oficiales y estandarizadas del territorio nacional, la escuela y los textos escolares de uso obligatorio, entre otros recursos, reproducían el proyecto hegemónico cuya misión consistía en difundir *una* cultura para construir *una* nación, que debía reconocerse a sí misma como unidad, como consenso. Ellos no sólo circulaban en el ámbito escolar, sino que, como dice María Cristina Linares, también

³ La Congregación salesiana de Juan Bosco (Salesianos e Hijas de María Auxiliadora), llegaron a la Argentina en 1875 y a la Patagonia en 1880, y tuvieron, no sólo una tradición educativa destacada y continua en el sistema educativo confesional, sino que cobraron además protagonismo desde sus primeros años como centro editorial e imprenta. En la Patagonia, los colegios de Salesianos y de Hermanas, para la

estaban destinados a potenciales sujetos lectores, a un sujeto lector ampliado, porque el libro escolar era, a menudo, el único material de lectura en el ámbito familiar (Cucuzza y Pineau 2002). Los autores de los textos advertían con frecuencia, en la introducción de su obra, no sólo a los maestros y a los alumnos, sino también a los padres, sobre los contenidos, la forma de presentación de los mismos y los propósitos. De este modo, se extendían a la sociedad no sólo los criterios pedagógicos que se debían utilizar en el aula, sino también y fundamentalmente, la imposición de una ideología construida sobre determinados referentes patrióticos que actuaban al mismo tiempo como aglutinadores y como diferenciadores. Aglutinadores porque enfatizaban la importancia en la construcción de las identidades nacionales y en la conceptualización básica del territorio como definición última de los límites de la ciudadanía, y diferenciadores porque reconocían la existencia de márgenes de exclusión identificados con todo aquello que no era capaz de civilización, naturalizando la marginación del Otro, mediante la exposición de políticas combinadas de exclusión, ya sea por fusión o por exterminio (Quijada 2000:32) y apelando a veces, en el caso de la primera, a vagos principios humanitarios que con intención de justificar la aplicación de las mismas aseguraban el adoctrinamiento.

En otras palabras, los textos escolares, ayudan a construir núcleos de sentidos, es decir representaciones sobre el pasado histórico, y también, sobre numerosas cuestiones del presente, prevaleciendo en ellos una concepción de “realidad social” como facticidad evidente de por sí, algo dado y externo al sujeto que invita a ser descubierto pero con escasas posibilidades de ser modificado (Fernández Reiris 2005:165). Además, transmiten por transposición didáctica un modelo reductivo de ciencia y cultura, exiliando, como dice Bachelard, el saber de sus orígenes. En ese sentido, los libros de textos y la Pedagogía se encuentran en esa franja limítrofe entre discurso político y producción científica que tiene que ser explicada al interior de esta relación. Es en esta intersección donde es factible explicar el tratamiento que hacen del tiempo y el espacio. En los libros de lectura se borran historicidades y temporalidades y se estructura un presente, resultado de esas herencias escogidas. Este tipo de texto está vertebrado por una selección “a priori” de lecturas, en general, con un propósito moralmente edificante y formativo, pero a la vez con el propósito de despertar en el niño el interés por la lectura. Mientras que en los manuales y libros de historia y geografía, predomina la

educación de niños y niñas se inauguraban, compitiendo en algunos casos y complementándose en otro con las escuelas estatales.

información adecuada a la curricula y adaptada didácticamente. Particularmente en los textos de Geografía, el discurso geográfico antecedió a la producción científica de la Geografía como disciplina. Silvina Quintero señala un vínculo claro entre el surgimiento e institucionalización de la disciplina geográfica y la aparición del Estado moderno, “lo que ayudaría a explicar el divorcio entre los escasos conocimientos sistemáticos sobre el territorio y el largo alcance de los proyectos políticos” (Navarro Floria 2000/2001:141)⁴.

Dentro del grupo de textos oficiales, es importante destacar las características básicas de los textos de la etapa peronista. Existen diferencias marcadas entre los textos del primer gobierno de Perón, que son ediciones de períodos anteriores adaptadas, y los libros editados durante el segundo período peronista, teniendo en cuenta que los programas escolares fueron modificados en 1948, pero finalmente introducidos sus cambios entre 1949 y 1950, con los temas aprobados por la Constitución peronista.

Hemos incorporado a esta selección los libros de texto de la Congregación salesiana, por su presencia monopólica en el subsistema educativo confesional de la Patagonia desde 1880. La posibilidad de producir enteramente textos propios para su circulación en los colegios salesianos, proporciona, a pesar de su adaptación a la curricula oficial (Programas escolares 1907), una autonomía poco común para una Congregación educativa. Por otro lado, la presencia desde 1880 en la Patagonia, ha posibilitado un conocimiento directo de su espacio y sus habitantes, recogidos en los relatos de sus misioneros, publicados en los *Boletines salesianos* desde 1884, quienes tuvieron una activa participación en el momento de las campañas y dieron cuenta de sus experiencias. Esta participación y algunos de estos relatos han sido incorporados a los libros.

3. La conquista del desierto en los textos escolares oficiales.

a) Algunos lineamiento generales

Las representaciones sobre la “Conquista del Desierto” que pueden encontrarse en los textos tienen una fuerte impronta del discurso historiográfico del período aunque “distintas perspectivas historiográficas han buscado en la heterogénea geografía del legado territorial decimonónico, ciertas claves para interpretar conflictos no resueltos del proceso social argentino: el despoblamiento y las distancias (el ‘desierto’), los

⁴ El autor cita a Silvina Quintero, **Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del**

antagonismos litoral-interior o provincias-Nación” (Quintero 2002:2). Pero además, como dice Margarita Serje la necesidad de consolidación de la identidad del centro implicaba la reificación de los márgenes, la producción misma de sus periferias, es decir de aquello que se excluye porque este acto constituye una de sus condiciones necesarias de existencia. (Serje, 2005: 6).

La selección de lecturas e información sobre este tema en los textos escolares, estuvieron orientadas “a afirmar la territorialidad estatal sobre un área dominada por minorías étnicas. Pero no sólo se buscaba establecer los límites internacionales y eliminar las ‘fronteras interiores, sino que también se apuntaba a construir y socializar imágenes oficiales y estandarizadas del territorio nacional, de manera tal que fuera posible la construcción de referentes patrióticos que actúen como aglutinadores y como diferenciadores” (Lois, 1999)⁵.

Las representaciones de “desierto” y “vacío”, “salvajismo” y “barbarie”, como la ausencia de civilización y cultura, de la primera etapa histórica que recorre la época colonial hasta la conquista militar, perviven en los textos porque constituyen, según Navarro Floria, la plataforma que legitima la política de conquista, la institucionalización de una imagen que contribuía a la internalización del territorio como uno de los componentes de la ideología colectiva nacional.

En una segunda etapa para los constructores de la Nación de mediados del siglo XIX, el espacio mestizo dinámico de la frontera se transforma en un espacio “vacío” con límites pero sin fronteras donde el “otro” debía ser aniquilado (el “salvaje”), un particular espacio de los que ya no son y de los que todavía no han llegado (Navarro Floria, 2001 y 2002). Luego de las campañas militares iniciadas en 1879, las representaciones sobre la Patagonia, según Navarro Floria, se forjan como, producto del relevamiento de recursos, utilidad y aprovechamiento del espacio. Se representa a la Patagonia como “santuario natural” (Podgorny 1999b) “patrimonio” (Andermann 2000) y “construcción estatal” (Nouzeilles 2002). No aparece una correlación clara entre espacio y habitantes como en la representación anterior, sino que se puede entrever una disociación entre las representaciones del espacio y de los habitantes (Quijada 1999 y 2000). En este período, los habitantes de la Patagonia aparecen paleontologizados o

territorio argentino (1862-1870). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁵ La autora citada adscribe al concepto de territorialidad de Sack, "intento individual o grupal por afectar, influir o controlar ciertos conjuntos humanos, fenómenos y relaciones, delimitando y asegurando el control sobre un área geográfica. SACK, R. *Human Territoriality: its Theory and History*. Cambridge: University Press, 1986, p.19.

arqueologizados (Quijada, 1998 y 1999). En otras palabras, si bien se revalorizaba el entorno natural, sus habitantes se “inmovilizaban” quedando relegados a la memoria como lo que ya fue, en especial como sujetos conquistados, evangelizados, civilizados y en definitiva invisibilizados, cuestionándose su existencia y por consiguiente su posibilidad de integrarse al territorio nacional como ciudadanos. Si bien, como señalamos, las representaciones de los períodos anteriores perviven y permean a las últimas, éstas constituyen las representaciones centrales acerca de la relación del Estado con los paisajes y los sujetos ubicados más allá de sus márgenes (Serje, 2005:6). En este sentido, los libros de textos refuerzan la territorialidad configurada por la “conquista del desierto”, en donde la relación entre el espacio y sus habitantes gira en torno a la riqueza que encierra el territorio y a la violencia constitutiva del mismo. “El conjunto de representaciones que surgen del juego entre estas dos imágenes focales está en la base de los discursos –en el sentido de Foucault– que las configuran como regiones y con base en los cuales se articula el proyecto nacional. Estas dos imágenes constituyen al tiempo el eje de su producción como realidades marcadas por la alteridad. Muestran en su trasescena, el conjunto de imágenes en las que se reproduce la retórica colonial que ve estas ‘tierras de nadie’ sumidas en las tinieblas primitivas del salvajismo y la barbarie” (Serje 2005:6).

b) Los textos oficiales: del espacio “salvaje” al vergel del progreso

En términos generales los textos que circulaban durante este período plantean la construcción de un territorio sobre la desaparición y el exterminio del indígena. La conquista se transforma en una “cuestión necesaria” para construir un nuevo territorio y sumarlo a la Nación para el progreso y el trabajo, libre de los “ataques de los indios”. “El indígena representaba otro externo a la Nación pero interno al territorio que el Estado reclamaba como nacional” (Delrio,2005:62).

Los textos de la primera década del siglo XX proyectan en torno a la conquista y a sus habitantes originarios, la idea de un territorio “sin indios”, “la desaparición total de aquellas poblaciones aborígenes” (Carbia,1917: 178-79). En la década del '20 los textos plantean directamente la “extinción”: “La República no necesita de sus indios”, “El indio salvaje ya no existe” (Blomberg,1925:15 y 16) y “las razones sentimentales que aconsejan su protección, son contrarias a las conveniencias nacionales. Cada tribu es un foco de irradiación de mestizos. Lo que hace al país es mayor cantidad de sangre

blanca”. (Acevedo Díaz, 1928:187-88.). La idea de extinción y necesidad de su desaparición para “vaciar” el desierto de indígenas, atraviesa todo el período y permanece en los textos, reflejando la posición historiográfica de Ricardo Levene que la resume en su Manual de Historia argentina: *“Esta campaña significa también la extinción del indio salvaje”* (Levene,1950: 425).

La Patagonia será gracias a la conquista un territorio de blancos, a tal punto que *“es rarísimo descubrir en los actuales mestizos del Río Negro, Chubut y Santa Cruz, rasgos físicos que correspondan a los primitivos pobladores”*. Como afirma Levene en su texto, en necesaria su extinción *“y por lo tanto su eliminación entre los componentes de mezcla de razas que se forma en nuestro país”* (Levene,1950:424). Los sobrevivientes, ya invisibilizados y/o proletarizados, son sometidos a *“nuevas formas de trato y educación racional de esos indígenas, por misioneros”* (Carbia, 1917:178-79) o empleados por estancieros como *“peones de estancia”* (Acevedo Díaz,1928:188). A esta idea vuelven los textos post peronistas, exaltando en la campaña un propósito inexistente en los documentos oficiales: *“Lo hermoso de la conquista del desierto es que se hizo para ofrecer al indio escuelas y templos, trabajo y cultura, es decir, que se hizo para incorporarlo a la vida civilizada”* (Capdevilla y García Belloso,1957:58 y 59).

Dentro de esa temática y en función del nacionalismo imperante, los textos de la década del '30 y el '40 focalizan su atención en dos cuestiones: los malones y el “indio argentino”. Esta doble intención aparece en dos lecturas de un mismo autor, Dionisio Schoo, incorporadas a dos libros de texto diferentes: *“Fuentes de vida”* (1937) y *“Atalaya”* (1943). El indígena “malonero” y destructor, que asesina y cautiva blancas *“marcaba límites al progreso substrayendo a su influjo miles de leguas de territorios”* (Azlor y Montero,1942-43:155). El énfasis en la defensa de los colonos ante estos ataques, es dramatizado en lecturas escolares mediante diálogos y relatos cruentos.

Las lecturas sobre los fortines contienen una carga de dramatismo que transmite emoción y aventura. Pobladas de adjetivos tratan de situar al niño en una escena de violencia que animaliza a los indígenas, quienes *“armados a lanza, aullando como lobos, se arrojaban sobre las estancias y poblados, en medio de la noche, para robar, saquear y matar”*; y glorifica a los blancos como *“héroes”* (colonos, soldados y estancieros) (Blomberg,1925:16). Otra lectura, secuenciada en capítulos (El Fortín, En el poblado, Timburá, El Malón, El rescate), introduce el diálogo como herramienta de dramatización y presentificación de las escenas, dando cuenta de este modo de algunas

de las estrategias metodológicas utilizadas en los escenarios de lectura escolar. Esta metodología establece un tipo de conexión entre el niño y los protagonistas de la lectura. La sucesión de escenas relatan el ataque de un malón presidido por el cacique Timburá a un fortín y a un poblado con el fin de saquear y llevarse cautivas. El relato culmina con el rescate de los prisioneros y el botín y el asesinato del cacique Timburá.

En la descripción de los sucesos, el peligro va en aumento hasta el desenlace final de la muerte del cacique. El acecho de los indígenas y la descripción de la figura de Timburá infunden temor en el relato. Timburá es *“un indio grande, de mirada terrible”, que atraviesa con su lanza a sus “guerreros” “si alguno de ellos se muestra cobarde en la pelea”*. Sus “salvajes” son maliciosos y dan “alaridos” en el ataque. Timburá se expresa en “lengua bárbara”: *“¡Primero al fortín, muerte, destrucción!... ¡Después al poblado: incendio, estragos, cautivas!...”* (Arena:1932:125-126).

Un texto que indirectamente caracteriza al indígena malonero, señala que cuando los cautivos se asimilan para sobrevivir a los indígenas sólo saben: “robar, beber y dormir”. La lectura relata las desventuras de José Clemente un criollo cautivo que vuelve a la “civilización” y se “transforma en un hombre de bien”: se casa, construye su casa y vive con su familia, pero además festeja las fechas patrias, *“Y es fama que José Clemente se hizo muy buen criollo y que le gustaba por día patrio organizar algún baile al que gustosa acudía toda la gente del vecindario y hasta los soldados francos del batallón más próximo”*, dando a entender en este párrafo que el criollo a diferencia de los indígenas, tiene Patria, familia y es vecino en la tierra que le pertenece. Para Capdevilla y García Belloso, José Clemente se ha “regenerado” (Capdevilla y García Belloso, 1937:126).

Otras lecturas de esta etapa se centran en una imagen diferente: los “indios argentinos” versus los “indios extranjeros e invasores”. Estos últimos son los indígenas fronterizos maloneros, dirigidos por Calfucurá, a quienes posicionan como araucano o “invasor chileno”. Calfucurá no sólo es “salvaje” además es “extranjero”. Sus figuras antagónicas son Sayhueque y Casimiro que vivían *“bajo la presión avasalladora de las indiadas emigrantes del Pacífico, volvían con simpatía sus miradas hacia Buenos Aires”*. Sayhueque *“no consintió jamás que en sus tolderías se derramara sangre de cristianos, y Casimiro llevaba siempre consigo una bandera azul y blanca, que hacía flamear en reuniones, fiestas y consejos, con el deliberado propósito de significar que ellos eran indios argentinos”* y por lo tanto se niegan a participar del gran malón de Calfucurá (Iacobucci,1937:126-27). De esta manera, “con presupuestos de atraso y

salvajismo, la diferencia puede devenir tanto en una heterogeneidad ilegítima, describiendo a ciertos grupos como ‘extranjeros’, o bien en la atribución de gradientes de salvajismo a los diferentes grupos de ‘indígenas argentinos’, de acuerdo a cómo han sido resueltas disputas y expropiaciones de recursos en contextos locales, regionales o nacionales” (Delrio,2005:24).

El indígena, que los textos presentan como extinguido en las primeras décadas por la mano del ejército de Roca, completa su desaparición total en los textos peronistas. Para la Nueva Argentina de Perón, *“las llanuras de antes están ahora casi totalmente aradas y sembradas”*. Los indígenas son parte de un pasado que ya no existe o que sólo llega en todo caso hasta la época de Rosas. La Nueva Argentina mimetiza a los indígenas en los peones y trabajadores del campo a quienes protege, *“impide los injustos desalojos del agricultor, ayuda a quienes cultivan la tierra, que debe ser de quien la trabaja”* (García,1953:47).

El indígena “arqueologizado” pertenece a la etapa de los primeros pobladores y después desaparece de los contenidos históricos. No hacía falta describir quiénes eran los indígenas porque sencillamente no existían, y como señala el texto *“El tambor de Tacuarí”*: *“Como ya sabéis quienes eran los indios y cuáles eran sus costumbres, os narraré hoy algunos episodios que quizás sean desconocidos”*. Estos episodios de astutos héroes conocidos o anónimos que arriesgaron su vida defendiendo la frontera *“no los debemos olvidar”*, estos sí son los episodios que merecen ser recordados, allí el indígena es sólo la contracara nefasta de los “héroes” verdaderos, por eso aparece maloneando y asolando la frontera (Datugue,1953:92-93). Las lecturas muestran una clara intención de fijar una figura por sobre otra, para lograr la identificación del niño con una de ellas.

En los libros del período peronista el indígena sólo reaparece caracterizado en la etapa de Rosas y a través de la incorporación de lecturas como *“Una Excursión a los indios ranqueles de Mansilla”* o *“El Indio”* de Diosinio Schoo. Mediante la descripción detallada de caciques como Mariano Rosas o Calfucurá, como personajes desconfiados, orgullosos y feroces, de fisonomía particular, diferente surge inevitablemente el contrastante con la figura del blanco (Benaroz,1955; Felce,1955:209). En este contexto la figura de Rosas se exalta en detrimento de la de los indígenas vagos, pedigüños y poco astutos porque el astuto y sagaz era Rosas: *“En el país, nuestros antepasados llamaban “desierto” a las tierras donde terminaban la civilización cristiana y comenzaban los toldos de los indios. Eran leguas y leguas de campo salvaje.*

Allí vivían los pampas, los araucanos, los ranqueles. Muchos de ellos tejían lindos ponchos, se pintaban el cuerpo y bailaban, imitando los gritos de los animales.

El gobierno debía firmar tratados con los jefes indígenas, y les regalaba ganado y vistosos uniformes para tenerlos contentos y evitar que asolaran los pueblos con sus terribles malones. Era como si una gran parte del país estuviese fuera de la civilización.

Hasta la estancia de Juan Manuel de Rosas llegaban los indios pedigüeños. Rosas hacía regalos a los jefes, y se convertía en padrino de bautizo de algunos.

Los indios creían en su palabra”.

Los textos peronistas terminan denostando la habilidad, sagacidad y astucia que los textos del período anterior resaltaban en el contexto del ataque al fortín. La lectura “La Lucha contra el indio” del libro “El tambor de Tacuarí”, plantea este tema. En el primer episodio “*el valiente Conrado Villegas*” ha sido sorprendido por “*una partida de más de cien mil indios*” pero como es astuto toma al pequeño trompa y va al encuentro de los indígenas haciéndoles creer que detrás suyo hay un gran ejército, entonces, “*los indios temieron que el ejército de Villegas estuviera escondido tras los médanos y huyeron despavoridos*” (Datugue, 1953:92). En el otro episodio, una madre y sus cuatro hijas en el fortín de Mercedes se visten con ropas de hombre e imitan con un mortero un tizón de fuego para encender cañones: “*Los indios, creyendo que se trataba de un cañón, huían colgados del pescuezo de sus cabalgaduras*” (Datugue, 1953:93).

Las lecturas de la etapa pos peronista vuelven a la imagen del “salvaje” del malón de las primeras décadas del siglo XX, pero este indígena además de ser feroz y sanguinario es mimetizado con un animal: el indígena de la lectura de Capdevilla es un “centauro” (Darnet de Ferreira, 1957) y se moviliza en “hordas” (Capdevilla y García Belloso, 1957:59).

En cuanto al relato secuencial de las campañas, los libros plantean tres campañas al desierto: la de Rosas, la de Alsina y la de Roca, todas ellas funcionales a la construcción de una imagen heroica de quien la dirige. Si bien las tres campañas son ofensivas y disciplinadoras, la de Rosas es presentada claramente como una estrategia que le da rédito personal y poder político (Raviol, 1913:378; Manual Estrada, 2º grado

circa 1950: 248; Manual Estrada,3º,1955)⁶, la de Alsina como estrategia “defensiva” frente al malón y la de Roca como “ofensiva” y determinante.

En los Manuales Estrada de la etapa final del peronismo, el tratamiento de la figura de Rosas cambia, no sólo hace Rosas la campaña por rédito político sino “*contra los indios que asolaban las poblaciones del sur*”. Aquí se describe que Rosas “*actuó con gran energía: batió a los indígenas en muchos encuentros y los persiguió hasta la Patagonia. Después estableció fortines para defender los campos de la provincia de Buenos Aires*” (Manual Estrada,3ºgrado,1955:239).

El resultado de la campaña de Alsina es una Patagonia de zanjas, trincheras y fortines que inútilmente detienen a “la indiada”. Hacia la etapa peronista, los Manuales Estrada⁷ presentan otra visión de la clásica “guerra defensiva” identificada con Alsina y “ofensiva” con Roca, y trasladan la etapa defensiva y de inutilidad de los fortines a la etapa entre 1852 y 1872. Tras asumir Avellaneda, Alsina, su ministro de guerra, caracterizado como “*inteligente, enérgico y activo, (...) resolvió poner fin a los ataques de los salvajes. Un ejército bien equipado bajo la dirección del mismo Alsina, libró varias batallas contra los indios y aseguró la conquista del oeste de la provincia de Buenos Aires*”. Para este texto Roca sigue este derrotero aunque más organizado que Alsina, su acción “fue incontenible: con la misma fuerza del malón indígena, pero con mejores armas, las tropas nacionales batieron a los salvajes y arrasaron sus tolderías” (Manual Estrada,2ºgrado, circa 1950: 282 cfr. Manual Estrada,6ºgrado, 1952:234; Manual Estrada,5º, 1953: 351-52).

Tras el gobierno peronista vuelve la idea de “la campaña inútil” de Alsina (Darnet de Ferreira,1957). Roca, en cambio marca un hito, “no compartía el punto de vista de Alsina”, (Raviol, 1913:348) aquí se plantea la necesidad de una campaña “ofensiva”. Con su accionar “la situación varió fundamentalmente” (Raviol,1913:348). Tras los tres años inútiles que plantea el texto post peronista de la campaña de Alsina, Roca logra en tres meses “barrer la barbarie” en “un solo relámpago dominador” (Darnet de Ferreira, 1957). Su planificación, organización y astucia personal logran lo que no pudieron ni Rosas ni Alsina: “penetrar en la Patagonia”, “vencer al salvaje”, “destruir sus tolderías”,

⁶ Hemos advertido que en los Manuales Estrada de la década del '50 no se menciona en el capítulo sobre Rosas la campaña del desierto y se critica su ausencia de gestión para recuperar las Malvinas (Manual Estrada,6ºgrado,1952:234).

⁷ Hemos advertido la misma línea historiográfica en el tratamiento del tema, su variación responde a la adecuación de los contenidos de acuerdo a la curricula de cada grado, no obstante en cuanto a la adaptación didáctica hemos advertido con sorpresa una mayor profundización y riqueza de contenidos en el Manual correspondiente al segundo grado.

“someterlos a la autoridad” incorporar al territorio “al patrimonio nacional” (Raviol, 1913:348). *“Nada de artillería, nada de pesados comboyos, nada de entorpecedoras corazas, nada de superfluo bagaje personal. Contra el centauro: esa fué la fórmula”* (Darnet de Ferreira,1957). Roca reemplaza en la construcción del espacio con el alambrado, “factor principal del progreso agrícola-ganadero”, la zanja y el “fortín” de Alsina. Su campaña inicia una nueva construcción territorial y un “nuevo tiempo”, los textos transforman a este hecho en el hito iniciático de la historia de la Patagonia.

El relato plantea dos tipos de “héroes”. Rosas es el “héroe del desierto”, así lo reconocen sus partidarios, en cambio Roca es un “héroe” sin más, no se menciona el rédito político que le proporciona la campaña para su posterior postulación a la presidencia, sino que sus logros de la conquista (tierras, paz y progreso) son una ofrenda a la Nación. Esta idea tras el período peronista será nuevamente retomada en los libros de lectura. El general Roca se comporta como un verdadero “héroe”, como “el hombre predestinado” (Darnet de Ferreira,1957).

En los textos peronistas predomina la figura de Perón como constructor de la nueva Argentina, por sobre la del Conquistador Héroe del desierto de Roca. Perón es el artífice de una Nueva Argentina de la que los indígenas no forman parte porque ya no existen, sino transformados en peones rurales. Por consiguiente en los libros peronistas se muestra el tema de la Patagonia, no desde la conquista del espacio sino desde la producción y la modernización tecnológica de sus campos, es decir desde el progreso y el desarrollo previsto en el Primer Plan Quinquenal.

La conquista es finalmente el hecho que desencadena el progreso y la incorporación de las tierras. En las lecturas se plasma la idea de que el malón es sólo un mal recuerdo, por el que *“muchos pobladores perdieron la vida en luchas tenaces contra los indígenas”* (Davel de Dambrosi,1951: 61). El progreso reemplaza entonces a la barbarie: “Corre veloz el automóvil. Ya quedan atrás los pueblos y el campo se muestra en toda su amplitud” (Davel de Dambrosi,1951: 61). Aparece *“otra conquista del desierto”, que se lleva a cabo con otras herramientas: la cultura, la educación y la colonización con inmigrantes europeos, los gauchos no sirven para el progreso”* (Newton, 1947:162).

A esta cuestión del “progreso de la colonización” para conquistar el territorio, agrega el texto de Levene dos cuestiones: se descubre un territorio potencialmente rico, “variable y fértil como las más ricas de la tierra” y su ocupación establece los límites de la República y el ejercicio de la soberanía: *“Esa ocupación de la Patagonia ha podido*

servir de base al tratado que el mismo general Roca concluyó con Chile, tratado en cuya virtud se ha establecido el límite occidental de la República Argentina” (Levene, 1950:432). Esta misma línea historiográfica se plasma en los Manuales Estrada de la década del ’50: “El ejército llegó a los lagos cordilleranos. A mediados de 1879 la bandera nacional flameaba a orillas del lago Nahuel Huapi. Los indios huían hacia el sur de la región patagónica, o se sometían al gobierno nacional. La campaña del general Roca dio a la civilización muchos Kilómetros de campo, hacia los cuales empezó a dirigirse el torrente inmigratorio. Iba a comenzar la época en que la agricultura y la ganadería constituirían la gran riqueza nacional.” (Manual Estrada, 2º grado, circa 1950:284). Las lecturas de los textos de 1957 vuelven a esta idea de progreso y de riqueza nacional. El “imperio del indio” había mantenido oculto un territorio donde existen “los paisajes más bellos del mundo”. “Roto el encantamiento de los centauros, la Pampa se convirtió en vergel, y el sur hasta la víspera tenebroso, mostraba, entre jardines deliciosos los mas bellos paisajes del mundo” (Darnet de Ferreira, 1957)⁸. “Ahora, por los lugares que fueron escenario de sus correrías, donde se alzaba el toldo indígena pasan silbando las locomotoras y trepidando las máquinas agrícolas o paca el ganado, el ganado lanar, caballar, vacuno, en los extensos campos verdes de pasto. Y en el lejano sur, libre de sus tolderías están los bosques, de útiles maderas, las minas de carbón, las fuentes de petróleo, los ríos navegables, los imponentes lagos y manantiales, los montes coronados de nieve y el litoral atlántico, enriquecido de peces” (Capdevilla y García Belloso, 1957/60:58-59).

c) La violencia simbólica: los textos con imágenes

A partir de las últimas décadas del siglo XIX en nuestro país, se reforzó la tendencia a desarrollar los contenidos curriculares en los libros, articulando texto e imagen para la presentación de los mismos. La imagen en ellos se presenta siempre en función del texto la cual concentraba o sintetizaba la idea central del escrito. Según Barthes [...] era costumbre en la ilustración que la imagen funcionara como un retorno episódico a la denotación, a partir de un mensaje principal (el texto) que se sentía como connotado desde el momento en que, precisamente, se le hacía necesaria una ilustración (Barthes, 1982: 120).

⁸ Lectura de Arturo Capdevilla

Si bien el mensaje lingüístico constituye en estos textos el centro de la significación, los dibujos que los acompañan refuerzan la connotación del mensaje. En el análisis relacional de texto e imagen radica la riqueza interpretativa de las comunicaciones. Como sostiene Metz “la oposición brutal de lo visual y verbal es simplista, ya que excluye todos los casos de intersección, superposición o combinación. Es parcial y regional ya que olvida todas las significaciones que en su principio no son exactamente lingüísticas ni visuales”. (Metz, 1972:20). La “violencia simbólica” está presente en la narrativa (a menudo a través del diálogo) y de los dibujos que exaltan la emotividad y el involucramiento afectivo del niño frente a hechos relatados con crudo realismo.

Para el tratamiento de las imágenes, utilizamos distintas aproximaciones teóricas. En el caso de los dibujos forzamos la aplicación de algunos de los procedimientos de connotación, (entendido como la imposición de un segundo sentido) utilizados por Barthes en el tratamiento de la fotografía, como son: “el objeto y la pose”. Otras características como: el marco, las líneas, los contornos, la dirección, el tono, la proporción, la dimensión, el movimiento, la perspectiva y la expresividad, aunque no necesariamente presentes en la estructura de todos los dibujos analizados, también serán consideradas porque creemos que “las ausencias” como lo “no dicho” contribuyen a interpretar la connotación del mensaje. (Teobaldo, García, 1999)

En esta diferenciación respecto de lo icónico que advertimos entre Manuales o libros de Historia y Geografía y libros de lectura, observamos en general que en los Manuales escolares predominan los croquis y los mapas graficando las líneas de defensa, de fortines y de fosos y las tres campañas. El mapa que ilustra la lectura “Conquista del desierto” del Compendio de Geografía de Raviol de 1913, se repite en los Manuales Estrada del período peronista. “Su título puede ser tomado como una declaración de la política territorial, reforzada por los ítems seleccionados en la leyenda. En la leyenda se privilegian los itinerarios de las tropas, así como las diversas líneas de fortines (que permiten leer un avance de la frontera) y las “demarcaciones de terrenos reservados por el gobierno nacional para fortines y colonias”; también se señalan las líneas de telégrafos militares, los ferrocarriles y los caminos. La alusión a los indios” (Lois, 2006) consiste básicamente en el espacio que el ejército les “ha ganado”. Este mapa a primera vista muestra el contraste entre la Campaña de Alsina y la de Roca en cuanto al terreno ganado, graficando de este modo la línea historiográfica que exalta la figura de Roca por sobre la de Alsina.

El mapa transmite información, certeza y verosimilitud a diferencia de los dibujos o cuadros. El dibujo aunque denotado es un mensaje icónico codificado, la denotación en él es menos pura que en la fotografía, pues como dice Barthes, el estilo del autor carga de significados el objeto elegido para su representación.

En términos generales podemos decir que las ilustraciones que acompañan estos textos de las primeras décadas del Siglo XX hasta 1953 exaltan las figuras del fortín y los malones en movimiento y en perspectiva siempre sobre un fondo polvoriento de tierra desierta y extenso firmamento, como símbolos de la civilización y de la barbarie respectivamente. Durante el segundo período peronista encontramos algunos dibujos significativos que muestran escenas contrapuestas en cuanto a la temática e incluso en el espacio que ocupan en la lectura. Estas imágenes realizadas con varios tonos de colores fuertes remiten por un lado al orden y progreso: un campo arado y alambrado con silos, árboles, casas y autos, un “paisaje perfecto e progreso y bienestar” y por otro, la imagen del malón representado en tres tonos de colores apagados en donde se destaca el desorden, el amontonamiento y la violencia.. No casualmente la primera imagen está ubicada al inicio de la lectura, la otra al finalizar la misma.

Otro dato interesante de resaltar es que, a partir de 1957, las ilustraciones muestran a todo color al ejército disciplinado y uniformado, en plena marcha hacia el desierto, dirigido por su líder, el General Roca (semejante en su uniforme a San Martín). En esta imagen curiosamente no aparece ya el indígena sino como una nube difusa en el horizonte. Resulta significativo que el retrato de Roca, ya anciano pero en uniforme, aparezca en un primer plano, respaldando con su figura “señera”, la campaña que realizó de joven y que a nuestro criterio refuerza la representación que la historiografía liberal impuso del mismo como Héroe de la Nación.

En particular algunos dibujos sobre los indígenas y fortines que acompañan los textos sobre la Conquista, utilizan imágenes que no corresponden con la época ni con el grupo étnico mencionado en el texto. La representación de fondo del dibujo de un fortín en “El Sembrador”, es la imagen de un castillo medieval con torre y muros, al que vigilan un grupo de indígenas a caballo. Y en varios textos aparece el indígena estereotipado en la típica imagen del indígena norteamericano vestido con tocado de plumas. En este sentido en “El sembrador” de 1925, “Atalaya” de 1942 y “El Tambor de Tacuarí” de 1952, se muestra a los indígenas que se asemejan a pieles rojas por sus tocados de plumas. En este último texto, la lectura “La Lucha contra el indio” finaliza además con la ilustración de un indígena guaraní en canoa. La caracterización mas

notable de este estereotipo la representa la lectura “Indios” del libro “Amapola” de 1957, donde un grupo de niños que juegan a ser “Indios”, aparecen representados con “Vinchas, plumas, arcos y flechas [que] los convierten en indios perfectos.”

Estos dibujos muestran una representación cristalizada de la imagen del indígena a caballo maloneando, imitando modelos estandarizados. Un indígena que aparece siempre en movimiento, que se advierte no sólo en la contorsión de los cuerpos, sino en el dibujo del polvo que lo enmarca en un espacio desértico y violento. Las imágenes en movimiento son grupales y agregan elementos que refuerzan este mensaje: lanzas, boleadoras y ganado. En general, estos dibujos tienen un mensaje icónico codificado (Barthes, 1970: 122) que hace referencia al indígena salvaje, ladrón y violento. Observamos especialmente el cuadro que ilustra la campaña de Rosas con el epígrafe “Malón de indios pampas. Los indios atacaban las estancias de la provincia de Buenos Aires, robaban cuanto podían y se llevaban cautivos a muchos pobladores”. La figura central de la escena del malón en medio de la polvareda es un indígena a caballo rodeado de ganado que se lleva una cautiva y a un niño.

Cuando el indígena es representado estáticamente, en cambio su actitud es la de espía y vigilante de la actividad del fortín, esperando el momento propicio para el ataque como muestra el libro “Nubes Diáfanas” de 1932.

Un elemento recurrente que aparece en los textos y en las imágenes, tanto en Manuales como libros de lectura (Nubes diáfanas, Manual Estrada 2º, El Sembrador, Atalaya y Nueva Jornada), es el fortín con atalaya, soldado vigía y la bandera nacional en el mástil, presentado como símbolo no sólo de la presencia del Estado en la figura del ejército de línea, sino también del avance de la “civilización” en medio del “desierto”. Otra particularidad observada es la confección de los dibujos de los fortines y de los indígenas en tinta negra o coloreado a veces sólo en dos o tres tonos. En cambio, los dibujos, que representan al ejército en la campaña de Rosas y en la de Roca, como así también los dibujos que muestran el progreso de la Nueva Argentina del período peronista, son elaborados con profusión de detalles y en varios y llamativos tonos.

Finalmente, si retomamos lo dicho arriba respecto de las imágenes y su relación con el mensaje lingüístico podemos decir que los espacios en donde la Nación ubicó a los grupos situados como alteridad son imaginados como un contexto que se ve configurado a partir de un conjunto de imágenes, nociones y relatos entre los que se teje una relación de intertextualidad (Serje, M: 10). En otras palabras, en la misma

relación texto-imagen radica la riqueza interpretativa como así también el éxito de la imposición ideológica del proyecto hegemónico para la construcción/invencción de la Nación.

4. Los textos salesianos: un espacio evangelizado poblado de “conversos”

Como hemos advertido los primeros misioneros salesianos tuvieron una activa participación en el momento de las campañas y dieron cuenta de sus experiencias por medio de sus publicaciones. Respecto de la secuencia histórica de las campañas, los textos escolares⁹ publicados por la Congregación salesiana entre 1890 y 1944, dan cuenta de la temática de la conquista de la Patagonia en dos momentos: las campañas de Rosas y las campañas de Alsina y Roca (Dall’ Era 1896,1898,1900; Fuchs, circa 1930, Tavella-Ducco,1944). En los primeros textos de fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX la diferencia fundamental está marcada entre estas dos campañas, que resaltan la “tiranía rosista y sus horrores” (Dall’ Era 1896: 64; Dall’ Era 1898-1900: 59). Los textos son fieles al modelo historiográfico en el que pesaban sustancialmente las interpretaciones de la obras de Saldías y Ramos Mejía sobre Rosas (Devoto 1993:10). Del mismo modo que los textos oficiales, los salesianos en la segunda y quinta edición, comentan que “Rosas se sirvió de esa expedición solamente para aumentar su gloria y su prestigio. Después de volver sin haber disparado un tiro fue aclamado con el título de *Héroe del Desierto*”. El texto de *Historia Argentina* del salesiano Fuchs responde al criterio historiográfico reformista de cambio de siglo que encuadra al personaje histórico como producto de su época otorgándole “sentido histórico” (Zimmermann, 1993:39), realizando una descripción sin calificativos (Fuchs circa 1930:84), que destaca y pone el acento no en la condición de Rosas sino en el resultado de las campañas: “La expedición libró 2000 cristianos cautivos y limpió de indios vastos territorios de la Pampa y Patagonia” (Fuchs circa 1930: 84).

El texto de Tavella y Ducco fundamenta otra periodización de la historia argentina¹⁰ basada en las “formas de gobierno u organización”, dividiendo la historia en

⁹ Para el período peronista la Congregación publicaba el apéndice de religión anexo al Manual Kapelusz y en los libros de lectura no encontramos temáticas patagónicas.

¹⁰ En ambas ediciones Justo Ducco advierte que la primera edición de la “Historia Patria” fue escrita por Tavella en 1920 y que su autor le solicitó que la retocara pues no había quedado conforme con el primer texto. La reelaboración de Ducco se publicó en 1936 cambiando por completo el plan de la obra de Tavella a tal punto que éste advierte que “en la portada debe aparecer ahora otra firma para que el coautor asuma la responsabilidad de los juicios que el formula con plena libertad y sin censura previa del primer autor” (p.5).

siete grande períodos: Descubrimiento y conquista, Colonización, Independencia, Desorganización (Anarquía y Dictadura), Reorganización, Paz y progreso, Transición actual. La reelaboración de Ducco en esta edición opta como el mismo advierte por escribir una “historia completa de la Nación y no sólo de sus gestas militares y de su evolución política”, la “historia de todo el país y no sólo del Litoral Argentino” incluso de la Capital federal, y finalmente incorpora “el juicio crítico de los hechos y sus actores” (Tavella-Ducco1944:4-5). Es claro que ante el eje de la organización y la desorganización de la Nación, el período en el que se encuentran las campañas militares se sitúa en la Reorganización, que pone fin al “caos”, a la “anarquía caudillista” y la “dictadura rosista” dando lugar al período de “paz y progreso”. Si bien el texto de Tavella y Ducco de 1944 continúa la postura historiográfica de Fuchs sobre Rosas, caracteriza a la Patagonia como “desierto” y a los indígenas los estigmatiza como el “enemigo” de la civilización y el progreso: “los indios que molestaban las poblaciones y estancias de Buenos Aires” (Tavella-Ducco 1944: 326). Esos “indios” en otra lectura del mismo texto, forman parte de “nuestra raza” y se dividen en “dos categorías”: salvajes y reducidos” Los primeros seguían la vida nómada y de hostilidad; y los segundos participaban de la vida de los civilizados: una pequeña cantidad confundándose con ellos y la mayoría viviendo en los barrios apartados de las ciudades o en la campaña (en rancherías), y dedicándose a las faenas del campo o a la vida de “chasques” o de sirvientes de estancias” (Tavella-Ducco 1944:139- 140).

Pero estas campañas para Tavella tienen un enlace directo con las campañas de Roca porque “la concepción del plan y su realización por parte de Rosas, es cosa admirable” (...) “El resultado fue el sometimiento de los Ranqueles por largos años. Cuando Roca trazó el plan de su expedición en 1879, confesó que no podía hacer otra cosa, sino repetir la estrategia de Rosas” (Tavella-Ducco1944: 327).

A diferencia de los textos oficiales, en los textos de Dall’ Era y Fuchs, las campañas de conquista se encuentran dentro de los hechos de importancia del gobierno de Avellaneda (Dall’ Era 1896:74). La “expedición al desierto” se encuentra entre algunos hechos significativos como la ley de educación común, la ley de matrimonio civil, la ruptura de las relaciones con la Santa Sede y la ley de residencia (Fuchs circa 1930:106).

Todos estos hechos (la ley de educación común, de matrimonio civil y la ruptura de las relaciones con la SantaSede), han tenido una especial importancia dentro de la historia de la Congregación en la Argentina. Pero la queja directa de estas medidas que

enfrentaron a la Iglesia con el Estado sólo se explicita en el texto de Tavella y Ducco de 1944 en un pie de página sobre el gobierno de Roca. El autor da cuenta en cifras del crecimiento de las rentas nacionales, ferrocarriles, inmigración y población durante su gobierno, pero añade que es una “¡Lástima que la legislación de Roca haya herido y desconocido los principios de la tradición argentina! Así la cultura moral y religiosa del país debió sufrir mucho cuando se dio puerta franca al liberalismo falso y extranjero” (Tavella-Ducco 1940: 380).

La violencia dentro de la conquista de la Patagonia se menciona en la “Expedición de Villegas”, pero sin relatarla como un hecho violento. En ese sentido hemos encontrado una articulación en los textos de Dall’ Era y Fuchs. En uno la conquista es sinónimo de violencia y de aniquilación del “salvaje” (Rosas), en el otro la conquista no existe como tal, es un hecho histórico significativo entre otros hechos, a lo sumo un “recorrido”, en el que la violencia es silenciada (Avellaneda y Roca). Cuando se refieren a Rosas ponen énfasis en el hecho violento de la conquista, el movimiento fronterizo y la lucha “contra el indio”. La Patagonia es un territorio “habitado por salvajes” que en “hordas”, “molesta” y “roba” a “los pueblos de la frontera”. Los ejércitos de Rosas se internaron para “batir a los indios de la Pampa y Patagonia que invadían y molestaban a los moradores de la campaña” (Fuchs circa 1930:83), en este territorio y por medio de la fuerza “los salvajes” son “reducidos” y “derrotados” (Dall’ Era 1898-1900:59-60). Pero en la “expedición al desierto” de la presidencia de Avellaneda, en el texto de Dall’ Era el hecho de violencia desaparece, y no sólo porque no se lo menciona sino porque los Salesianos han formado parte, y en los textos desdibujan esa violencia introduciéndolo en un contexto de logros y hechos históricos sobresalientes. El texto de Fuchs justificaba el “recorrido”, mediante la idea del obstáculo al progreso al presentar a los indígenas como un “peligro” para la colonización de estas tierras (Fuchs circa 1930:105).

El texto de Tavella y Ducco retoma algunos conceptos de los textos de Dall’ Era y Fuchs, pero por primera vez introduce abiertamente el hecho violento de la campaña y sus consecuencias aunque incurre también en significativas contradicciones. Para Tavella y Ducco los indígenas amenazaban el progreso “asolando los ricos campos de Buenos Aires y las ciudades de importancia”, pero Roca pone fin a esta situación estableciendo “como frontera con los indios la línea militar formada por una serie de *fortines* sobre *el Río Negro*”. En un pie de página, introduciendo el tema misionero como una suerte de paliativo sobre la violencia ejercida por el ejército, califica su

acción como “procedimientos de ataques y represalias, que en ciertos momentos rayaron sin embargo en crueldad”. Sin embargo rápidamente la justifica con el argumento clásico de identificación del “enemigo interno” (Lenton 2007): los indígenas denominados araucanos son indómitos y transcordilleranos o sea chilenos invasores la lucha desde hacía tres siglos había provocado un “apasionamiento en los ánimos” y por ello “(...) (la crueldad) es disculpable hasta cierto punto” (Tavella-Ducco 1944:371).

Con esta presentación se comienza a conformar la idea del enemigo interno que justifica además la “necesidad” de conquista y ocupación de la Patagonia y pone fin al litigio con Chile y a la idea del “acecho” que sobrevuela sobre las constantes pretensiones de Chile sobre la Patagonia. El discurso crea verosimilitud cuando en el texto no es el “otro” civilizado quien dicen que los araucanos son invasores chilenos, sino ellos mismos, “que siempre se consideraban chilenos”. El razonamiento lineal que coloca a los “araucanos” como chilenos y usurpadores de la riqueza del territorio, legitima su expulsión y la conquista sobre la Patagonia. “El triunfo del coronel Roca no significaba sólo la conquista de 20.000 leguas de territorio y la tranquilidad interna del país, sino el paso mas importante que se dio para resolver la cuestión con Chile. Los Araucanos de las pampas siempre se consideraban chilenos (y lo eran por su origen), y el gobierno de la vecina República lejos de reprimir los abusos y robos de ganado que hacían los bárbaros a través de las cordilleras, explotaban su acción para allegar recursos y ejercer su dominación efectiva en la Patagonia y en la Pampa” (Tavella-Ducco 1944:372).

Este texto a diferencia de los restantes incorpora una lectura especial denominada “la conquista del desierto” (Tavella-Ducco 1944:373) y aparece aquí por primera vez, la misma línea temática de los textos oficiales sobre la “guerra defensiva” identificada con Alsina y la “guerra ofensiva” que construye la figura de Roca. Esta lectura reseña la historia de la frontera desde 1850 cuando “la línea de fortines había avanzado progresivamente de tal suerte que (...) formaban una valla que dividía algo menos de la mitad de la Provincia de Buenos Aires”. Los indígenas son los “bárbaros”, guerreros de “audacia temible” como “*Namuncurá*, hijo de *Calfucurá*”. La lectura demuestra que “la falta de recursos del gobierno nacional” y la política de fortines, había resultado ineficientes contra los malones. Haciéndose eco de la contraposición historiográfica entre “guerra defensiva” y “guerra ofensiva”, personalizada en la figura de Alsina y de Roca, la lectura describe la zanja, que “se abrió en medio de indecibles penurias de parte de los obreros jornaleros o presos, que la llevaron a cabo”. Un

procedimiento que caracteriza como “demasiado primitivo” y falta de estrategia. Finalmente Alsina llama a Roca para terminar con el problema y poner en marcha “el mejor sistema de concluir con los indios, ya sea extinguiéndolos o arrojándolos al otro lado del Río Negro, es el de la guerra ofensiva, que es el mismo seguido por Rosas que así concluyó con ellos”. “Los indios quedaron completamente desbandados; los que no alcanzaron a refugiarse en el Neuquén quedaron muertos o fueron hechos prisioneros”. Finalmente hay un tema que aparece en los textos salesianos pero que no se menciona en los textos escolares oficiales del período: el acompañamiento de los Salesianos (Costamagna y Botta) y el Vicario Espinosa, en las campañas militares de 1879. Particularmente en los textos salesianos, la información de primera mano sobre la Patagonia, que de hecho tuvo la Congregación por su acción misionera, sólo se manifiesta en temas puntuales que se relacionan con la conflictividad con el Estado y la acción misionera y civilizadora.

La incorporación del rol misionero va cobrando protagonismo desde el primer texto de Dall’ Era hasta el de Tavella. En Dall’ Era donde la violencia de la campaña es silenciada, los misioneros aparecen en el acto del bautismo de los indios reducidos (Dall’ Era 1896:74; 1898-1900:77) porque para los Salesianos, la Patagonia, además de ser un territorio nacional es un territorio católico producto de la acción salesiana. En este texto se introduce la problemática de la evangelización y la reducción de los indígenas sobrevivientes, sin mencionar, a pesar de nombrar a Costamagna, las denuncias de violencia, exterminio y maltrato que el mismo misionero le relataba a Don Bosco (Bollettino salesiano 1879: 8).

En sintonía con la lectura nacionalista del hecho, el texto de Tavella alude a la idea historiográfica clásica de la “espada y la cruz”: “el Presidente Avellaneda en su carta de felicitación al Ministro de guerra (reconoce) la bondadosa intervención de la Providencia en la gran campaña que acababa de realizarse”. En esta lectura la intervención misionera ha sido determinante ya que, “con sus consejos impidieron que las tropas nacionales exageraran sus procedimientos de ataques y represalias, que en ciertos momentos rayaron sin embargo en crueldad”. También reactiva el rol mediador que sí aparece con insistencia como advertimos en los escritos salesianos contemporáneos a las campañas (Nicoletti, 2005). Pero por primera vez en los textos escolares, esta mediación está personificada en Domingo Milanés, por eso Namuncurá “recibió algunas leguas de tierra y el sueldo de coronel”.

La necesidad de la conquista no desaparece, sí la violencia de la que los misioneros dieron cuenta en sus escritos. Los textos salesianos se abocan a un problema concreto: las conflictivas relaciones entre la Iglesia y el Estado. La figura mediadora por excelencia es el misionero que pacifica, civiliza y protege al “salvaje” que debe incorporar a la “civilización”.

5. Conclusiones

Los textos escolares construyen representaciones y núcleos de sentido social. Mediante el contenido particular sobre la “conquista de la Patagonia” edificaron el proyecto hegemónico nacionalizador del Estado sobre este territorio y constituyeron a este “hecho histórico” como un hito iniciático y fundacional para la incorporación del territorio patagónico a la Nación y la conformación de su territorialidad. El espacio del “desierto”, “salvaje” y “bárbaro”, pervive como idea justificativa del exterminio indígena, que los libros de textos se empeñan en hacer desaparecer, justificando su exterminio mediante el malón, la mimetización con la “civilización” y la marginalidad a la que los relegó un progreso “necesario” para el desarrollo de la riqueza patagónica.

En este sentido, los libros de textos refuerzan la territorialidad configurada por la “conquista del desierto”, en donde la relación entre el espacio y sus habitantes gira en torno a la riqueza que encierra el territorio y a la violencia constitutiva del mismo. Manuales y Libros de lectura recorren en este período configurando un espacio “sin indios”, una Patagonia de “blancos”, inmigrantes y pioneros y para la Nueva Argentina de “trabajadores peronistas”. El indígena malonero protagoniza las lecturas, para crear a través de la emoción del niño la necesidad de su desaparición porque constituye un obstáculo al progreso. En ese contexto la figura de Roca, se construye en contraposición a otras figuras (Rosas y Alsina) y otras tácticas de guerra hasta lograr posicionarlo como el “hombre providencial” y el Héroe”. La estrategia metodológica de utilizar la dramatización como escenario de lectura, más allá que le facilita al niño la comprensión, “la apropiación del pensamiento”, a partir de la lectura expresiva, refuerza el mecanismo de imposición ideológica al hacerle vivenciar, mediante la lectura de los diálogos, los episodios del texto (Berta Braslavsky, 2002).

Las imágenes refuerzan y enfatizan los textos, recreando estereotipos mediante el movimiento, el color y las formas. Los mapas muestran el espacio ganado y señalan posicionamientos historiográficos mientras que los dibujos se centran en la violencia distorsionando incluso los relatos. En la relación entre los textos y las imágenes radica

la riqueza interpretativa como así también el éxito de la imposición ideológica del proyecto hegemónico para la construcción de la Nación.

Los textos salesianos siguen la misma línea historiográfica que los textos oficiales: sostienen la necesidad de la conquista, justifican la violencia, e identifican al indígena como “enemigo” e “invasor chileno”. Desaparecen los relatos de denuncias de violencia y genocidio de los misioneros protagonistas de los hechos. La diferencia sustancial en estos textos, que denota su pertenencia a la Congregación misionera en la región y a la Iglesia, es la crítica a la modernidad y liberalismo del gobierno en aquellas medidas que tensaron las relaciones. Por otro lado, la incorporación de la acción de los salesianos acompañando al ejército y su tarea evangelizadora, introduce la imagen mediadora del “misionero civilizador” que atenúa una violencia por momentos reconocida en función de su rol protector y pacificador. Este elemento indica en los textos una categorización sobre el indígena patagónico: el “salvaje” que debe ser necesariamente exterminado y excluido y el “reducido” incorporado a la civilización por la acción misionera y el bautismo.

6. Bibliografía

- Andermann, Jens, *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Viterbo, Buenos Aires, 2000.
- Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós, Barcelona, 1992.
- Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.
- Delrio, Walter *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, 2005.
- Devoto, Fernando (comp.) *La historiografía argentina en el siglo XX*. CEAL, Buenos Aires, 1993.
- Fernández Reiris, Adriana: *Historia del libro escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005.
- Lenton, Diana. “Siempre hemos tenido un enemigo de turno”, Perfil, Suplemento de investigación “El Observador”, Domingo, 11 de febrero de 2007.
- Lois, Carla (2006) “Técnica, política y ‘deseo territorial’ en la cartografía oficial de la Argentina (1852-1941)”. *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. X, núm. 218 (52), 1 de agosto de 2006. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-52.htm>.
- Lois, Carla (1999) “La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado Nación Argentino”. *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788]. N° 38, 15 de abril de 1999. <http://www.ub.es/geocrit/sn-38.htm>

- Metz et al. *Análisis de las imágenes*. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- Navarro Floria, P. "La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos", Anuario de Historia de la Educación, 3 (2000/2001).
- Nicoletti, María Andrea. "Fuego cruzado: la polémica sobre la conquista y el genocidio patagónico en la Congregación salesiana". CD: Historia de la Patagonia : 2das. Jornadas. Universidad Nacional del Comahue, 2007.
- Nouzeilles, Gabriela (comp.). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires. Paidós. 2002.
- Podgorny, Irina (1999). *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.
- _____ (1999b). "La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular", *Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia*, 14-7, Buenos Aires, 1999.
- Programas escolares de los seis grados de la Educación común para las clases de aplicación de las escuelas normales de la Nación arreglados para los colegios de la Obra de Don Bosco en la República Argentina, Buenos Aires, Pío IX, 1907.
- Quijada, Mónica, Bernard, Carmen, Scheider, Arnd. *Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX*. Madrid. CSIC. 2000.
- _____ . "Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. *Estudios interdisciplinarios de América Latina*, Tel Aviv. 1998.
- _____ . "La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920". *Revista de Indias*, Madrid, 1999.
- Quintero, Silvina, "Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.
- Serje, Margarita. *El Revés de la Nación. Territorio salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogota, Uniandes, 2005.
- Teobaldo, Mirta y García Amelia. "Para ser Patriota". Un análisis de los Textos e imágenes". II Jornadas CIREMIA, Tours, Francia, 1999.

Textos escolares oficiales

- Acevedo Díaz, Eduardo. *La República Argentina, su escenario, su raza y su riqueza*. Nuevo programa, Buenos Aires, El Ateneo, 1928.
- Arena, Luis. *Nubes diáfanas*, Cuentos de lectura para niños. 1932.
- Azlor, Clementina y Conde Montero, M. *Atalaya*. Libro de Lectura para sexto grado. Ilustraciones Yves. Buenos Aires. Kapelusz. 1942-1943.
- Benaroz, León. *Alma de América*. 5º grado. Buenos Aires. Kapelusz , 1955
- Blomberg, Héctor Pedro. *El Sembrador*. Buenos Aires. 1925.
- Capdevilla, Arturo y García Belloso, Julián. *Nueva Jornada*. Libro de Lectura para cuarto grado. 1937.
- Capdevilla, Arturo y García Belloso, Julián. *Ruta gloriosa*. Libro de lectura para cuarto grado. Kapelusz, 1 era. Edición 1957 y quinta 1960.
- Datugue, María. *El tambor de Tacuarí*. Tercer grado. Buenos Aires. Lasserre. 1953.
- Darnet de Ferreira, Ana Julia. *República*. Libro de lectura para sexto grado. Buenos Aires. Estrada. 1957.

Davel de Deambrosi, Rosalía. *Aleteos. Segundo libro de lectura*. Buenos Aires. Estrada.1951.

Enciclopedia Escolar. T II. Para los grados 4º,5º,6º de las escuelas primaria. Buenos Aires, Atlántida. 1940.

Felce, Emma. *Mi patria y el mundo*. Libro de lectura para sexto grado. Buenos Aires. Kapelusz. 1955

García, Luisa. *Patria Justa*. Libro de lectura para tercer grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1953/55.

Grosso, Juan Bautista. *Amapola. Libro de lectura para primer grado superior*. Buenos Aires. Kapelusz.1957.

Jordán, Sofía. *Mi escuelita Blanca*. 2º grado. Lasserre. s/f (1945-55)

Historia Argentina de los niños en cuadros. Edición del centenario 25 de mayo de 1910. Buenos Aires. Lajouane. 1910

Iacobucci, B y Iacobucci, G. *Fuentes de vida. Libro de lectura para 6 grado*. Buenos Aires, Kapelusz,1937/1956.

Levene, Ricardo. *Lecciones de Historia Argentina*. T II, 21 ed. Buenos Aires, Lajouane,1950.

López de Nelson, Ernestina. *Nuestra Tierra*. Libro de lectura para cuarto grado. Buenos Aires. Coni.1916.

Newton, Jorge. *La Nación Argentina*. Buenos Aires. Remanso. 1947.

Manual Estrada II grado. Buenos Aires. S/F. 1945-55.

Manual Estrada. III grado. 1955.

Manual Estrada. VI grado. 1952.

Manual Estrada V grado. Buenos Aires. 1953.

Raviol, Luis M. *Compendio de Geografía de América*. Buenos Aires. Cabaut. 1913.

Textos escolares de la editorial “Obra de Don Bosco”

Dall’era, Carlos. *Brevísima reseña de Historia Patria al alcance de los niños según las bolillas del programa de las escuelas comunes*. Segunda edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1896.

Dall’era, Carlos. *Brevísima reseña de Historia Patria*. Cuarta edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, s/f.

Dall’era,, Carlos. *Brevísima reseña de Historia Patria*. Quinta edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, s/f.

Fuchs, José. *Historia Argentina. Curso elemental*. Quinta edición. Buenos Aires, Librería del Colegio Pío IX, circa 1930.

Tavella, Roberto y Ducco, Justo. *Historia de la Patria*. Buenos Aires, Escuelas gráficas del Colegio Pío IX,1944.

Tavella, Roberto y Ducco, Justo. *Historia de la Patria*. Buenos Aires, SEI, 7º, ed. 1944.