



Nómadas. Critical Journal of Social and
Juridical Sciences

ISSN: 1578-6730

nomads@emui.eu

Euro-Mediterranean University Institute
Italia

Alam, Florencia

Civilización / barbarie en los manuales de historia del secundario

Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, vol. 16, núm. 2, 2007

Euro-Mediterranean University Institute

Roma, Italia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153299028>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CIVILIZACIÓN / BARBARIE EN LOS MANUALES DE HISTORIA DEL SECUNDARIO

Florencia Alam

Universidad de Buenos Aires

Resumen.- El presente trabajo se centrará en los modos de articular la enseñanza de la historia a través de los discursos producidos por los manuales de historia del secundario en la Argentina. En este sentido se dará cuenta de la utilización del ideologema civilización-barbarie como parte del proyecto educativo de Domingo F. Sarmiento. El análisis abarcará un corpus de manuales editados en los últimos 30 años, permitiendo un análisis contrastivo entre los discursos educativos producidos durante la última dictadura 1976-1983, y aquellos producidos durante la democracia 1983-1995. Los manuales producidos en la dictadura presentan una clara inscripción en el proyecto de Sarmiento: la afirmación de la nacionalidad argentina a través de la educación y la civilización, proyecto que se ve dificultado “por el problema indio” el cual debe ser resuelto “por la razón o por la fuerza”. Los manuales de esta época sostienen discursivamente, una figura del indígena marcada por la exclusión. Sarmiento definido como “el educador”, será la figura que logrará, “no obstante las dificultades” llevar a cabo su proyecto educativo/civilizador. Por otra parte los manuales que se publican durante la democracia, plantean una amplia diferencia en torno al concepto de barbarie. La conquista del desierto es presentada a través de un distanciamiento ideológico. Sin embargo esta nueva postura ideológica retiene la idea de progreso, sosteniendo la postura de “civilización”. A su vez, la figura de Sarmiento mantiene su lugar de “educador por vocación.” Su presidencia es presentada a partir de su proyecto educativo, mitigando el origen de ese proyecto: civilización-barbarie.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centrará en los modos de articular la enseñanza de la historia a través de los discursos producidos por los manuales de historia del secundario en la Argentina. En este sentido se analizará la utilización del ideologema civilización-barbarie como parte del proyecto educativo de Domingo F. Sarmiento. El análisis tomará en cuenta el período de “Organización Nacional” 1862-1880, tomando como eje la idea de progreso que se desarrolla en este período. De acuerdo a lo planteado por J.L. Romero una historia construida sobre el mito nacional encuentra en el período de la organización nacional su momento culminante. “La nacionalidad alcanza la totalidad de sus potenciales a través de la organización y consolidación del estado” (Romero 2004: 50)

Juan Pablo Neyret (Neyret 2003) analiza la identidad argentina como una institución imaginaria, fundada sobre una construcción discursiva, en la que se destaca la construcción del Otro a través del ideologema civilización-barbarie. “Siendo la civilización, la *civitas* romana, uno de los puntales de Occidente, no deja de ser significativo que, en un rastreo cronológico, el término “barbarie” se registre antes que el anterior.” (Neyret 2003: 4) De acuerdo con Neyret, esto muestra una necesidad en la cultura occidental por determinar la identidad a partir de la exclusión del Otro. A partir de esto este autor realiza un análisis de la etimología barbarie/bárbaro (lo pagano, lo invasor, la expresividad y la ingenuidad) y civilización (avance de la humanidad en el orden intelectual, moral, social). Esto en América puede rastrearse desde la conquista ya que “los indios son remitidos o bien al pasado de la Edad de Oro o bien al del salvajismo caótico. Es en esta oposición razón-savajismo que nace la dicotomía civilización-barbarie en América” (Neyret 2003: 8)

En consonancia con el imaginario surgido a través de una contraposición entre ellos/indios/bárbaros y nosotros/europeos/civilizados se puede entender la etapa de “organización nacional” y su formación ideológica. En este sentido Neyret analiza *Facundo* de Sarmiento, como consolidación de la dicotomía civilización-barbarie.

Siguiendo la misma postura de construcción de la alteridad a través del discurso de Sarmiento Lelia Area analiza la formación del concepto de nacionalidad argentina a mediados del siglo XIX a través de la violencia del letrado. Es la generación del 37, la que “imagina” una nación desde un horizonte intelectual, en el que ellos ingresan como políticos de la letras: “Así, el territorio patrio sería visto (y sentido) como un libro en el que habría de inscribirse con letra agónica la narración imaginaria de un proyecto de nación” (Area 2002: 6) Esta misma generación será la que a partir del exilio sostendrá el principio de la soberanía de la razón como carta de presentación política. Es en relación con este principio que Area ve en Sarmiento el creador de un “modo de leer la escena nacional que contaminará y contagiará a la Argentina-país de y con su gestualidad libresca” (Area 2002: 7)

El cuestionamiento que se hace a la figura de Sarmiento en tanto constructor del ideologema civilización-barbarie es borrado en los manuales de historia del secundario a través de estrategias argumentativas que serán analizadas en este trabajo. Este borrado puede entenderse a partir de la construcción que realizan los manuales de historia de un destinatario/espectador al que se le niega un saber histórico problemático, exponiéndole los hechos de forma que adhiera a los valores (1). De esta manera el discurso pedagógico funciona como estructura para fomentar el sentimiento nacional, a través de una práctica que puede ser entendida de acuerdo a la idea que plantea Hobsbawn: las tradiciones inventadas.

Se entiende por tradición inventada una serie de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas tácita o explícitamente y de una naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo cual automáticamente implica una continuidad con el pasado.(Hobsbawn 1988)

En este sentido es significativo el hecho de que se homenaje el Día del maestro en la fecha en la que murió Sarmiento, en una estrategia en la que se lo inmortaliza como educador, a través de una repetición constante de su obra educativa, ocultando la ideología que subyace: civilización-barbarie. A continuación cito la declaración en la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, el 11 de septiembre de 1943, en la que se establece el Día del Maestro:

" Considerando: que es actividad fundamental de la Escuela la **educación de los sentimientos**, por cuyo motivo no debe olvidarse que entre ellos figura en primer plano la **gratitud y devoción** debidas al maestro de la escuela primaria, que su **abnegación y sacrificio** guía los primeros pasos de nuestras generaciones y orienta el **porvenir espiritual y cultural** de nuestros pueblos; que ninguna fecha ha des ser más oportuna para celebrar el día del maestro que el 11 de Septiembre, día que pasó a la **inmortalidad**, el año 1888, el glorioso argentino Domingo Faustino Sarmiento."(2)

El análisis que aquí se propone buscará demostrar la persistencia de ciertos imaginarios a pesar de los cambios sociales, para lo cual se trabajará sobre un corpus de manuales producidos tanto en la última dictadura 1976-1983 como en aquellos producidos durante la democracia 1983-1995.

I.1. Metodología

Todo discurso revela siempre el objeto de su orientación como ya específico. A partir de la idea de polifonía trabajada por Mijail Bajtin, (1975) Marc Angenot (1989) analiza el objeto discurso como cadenas dialógicas en la que circulan y se transforman los ideologemas. En tanto que toda palabra es ideología, se puede pensar en un devenir ideológico reflejado en la lengua. Es dentro de los discursos que se pueden percibir estos intercambios y sus relaciones: el interdiscurso. A partir de la noción de interdiscurso se puede rastrear la forma en que los ideologemas reciben su aceptabilidad, y forman la hegemonía. Hegemonía que debe entenderse como "Un sistema regulador que predetermina la producción de formas discursivas concretas (...) que impone la aceptabilidad sobre lo que se dice y las formas de legitimidad."(Angenot 1989: 45) La hegemonía al abordarse como norma pragmática se presenta como discurso universal produciendo los lugares de legitimidad/ilegitimidad, nosotros/ellos: la hegemonía funciona entonces como egocentrismo y etnocentrismo.

II. DESARROLLO

II.1 Los manuales de la dictadura

Los manuales pertenecientes a la dictadura (Miretzky, Royo, Salluzi 1981) presentan el período de "Organización Nacional" como un momento de evolución y transformación en el que la Argentina logra insertarse en el "mundo" a través de la obra civilizadora. Civilizar al país implica "educar/construir" y "conquistar el desierto."

"Conquistar el desierto": no se trata de enfrentar al indígena, sino de avanzar sobre un territorio, es el territorio y no el indígena lo que se busca, lo que se quiere conquistar. Territorio que se denomina desierto: despoblado, inhabitado. De esta manera el indígena estará

presentado como un obstáculo del que inevitablemente hay que des-hacerse. Ibáñez (Ibáñez 1981) se refiere al “problema del indio”, en el que se da a entender que el problema era del indio, el cual a su vez “impedía el avance de los blancos.” (Ibáñez 1981) Al impedir el agente de la acción es el indígena, que se construye como obstáculo. Frente al avance que se inscribe como parte de lo natural, lo que no se cuestiona, mientras “ellos” generaban la complicación, se ubicaban en el lugar en el que no debían estar, ya que el desierto es por definición inhabitado: “la ciega desesperación del indio por resistir en defensa de lo que creían eran sus tierras y sus derechos.” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981) El discurso se sostiene desde una posición positivista que contrasta el saber con el creer: ellos creían pero nosotros sabíamos, y por lo tanto, nosotros, somos los dueños de la verdad. La división nosotros/ellos se marca a partir del territorio (2): “el límite entre los territorios que dominaba el salvaje y el resto del país” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981) la división es entonces entre el país y el “Otro”, la amenaza, lo que no somos nosotros, ya que nosotros somos el país. Es ese país y su soberanía lo que se ve afectado por la constante amenaza del indígena. El avance, la conquista no se presenta como un ataque, ya que son ellos los culpables: “la actitud hostil de los indígenas constituía un grave problema, pues los últimos impedían el avance de los blancos y periódicamente atacaban en malones los centros poblados” (Ibáñez 1981)

Miretzky por su parte realiza una lista de males, que por ser extensa se ve reducida a los principales: “Amenaza sobre las poblaciones; Pérdidas de vidas; Pérdidas del control sobre el territorio nacional.” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981) Nuevamente es el indio el constructor del problema, el que genera muertes, y pérdidas para los blancos/nosotros. Es en este sentido que “resolver el problema” se constituye en una necesidad de orden superior, la cual queda justificada: son ellos los que nos llevaron a actuar de esta manera, ya que se trata de una amenaza sobre la vida y la soberanía: “El gobierno nacional- ante la belicosa actitud de los salvajes- estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de La pampa y la región patagónica.” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981) Mostrando a través de la referencia a “actual provincia” la relación con nuestro presente: es este territorio, el nuestro, al que ellos nos impedían llegar

La “conquista del desierto” fue entonces necesaria para defender la soberanía sobre el territorio, pero también para llevar a cabo la obra civilizadora y el progreso. Civilización que se logra a pesar de esta amenaza. La estrategia argumentativa sobre la que se construye la relación entre esa barbarie y la obra civilizadora se basa en una conjunción concesiva que se da previamente a la conquista al desierto: frente al problema de los malones:

“No pudo, debido a los conflictos casi permanentes con el interior realizarse una acción eficaz para remediar esa situación, permaneciéndose a la defensiva. **No obstante**, se llevaron a cabo algunas fundaciones de pueblos de gran importancia en el futuro” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981: 100. El subrayado me pertenece)

La “conquista al desierto” es justificada previamente, ya que los indios/la barbarie impedía la civilización. La civilización se presenta como construcción, frente a la barbarie/destrucción. La idea del texto se refuerza con una serie de paratextos(4) que lo acompañan: escritos de Sarmiento sobre la cultura en Buenos Aires, en la que se resalta una imagen de Buenos Aires cercana a Estados Unidos: “Buenos Aires es ya el pueblo de América del Sud que más se acerca en sus manifestaciones exteriores a los Estados Unidos” texto que es interrumpido por una pintura de Franklin Rawson de la que se omite el título: “La huida del malón”, y de la que se explica: “El problema indio era una permanente amenaza a pocos kilómetros del puerto de Buenos Aires (...) representa una familia que huye del malón.” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981: 105) Frente a las “manifestaciones exteriores” a las que se refiere Sarmiento como acercamiento a Estados Unidos, imagen del progreso, se contrapone una imagen del problema interno: la amenaza del indio, imagen que corta, que detiene el fluir de la palabra que define al progreso: la palabra de Sarmiento. Frente al avance, a la transformación hacia el progreso: “El gaucho abandona el poncho, y la campaña es invadida por la ciudad como ésta por la Europa” (Miretzky, Royo, Salluzi 1981: 105) todavía se debe huir del malón: se debe retroceder. En este sentido se puede entender la pintura de Rawson como una forma particular de ilustración. Si tomamos la definición de Alvarado de ilustración “De su significado original de iluminar, dar luz, esclarecer (...) conserva el matiz de esclarecer mostrando” (Alvarado 1994: 35) podemos entender como el texto que cita a Sarmiento dentro del paratexto es continuado dentro de la

ilustración, su otra parte se da en la imagen, esta elección no es casual: la escritura nombra la civilización, la imagen ilustra la barbarie, no la nombra, no la escribe, pero la da a entender desde la civilización, en su huida, en su miedo. La huida es la huida de una familia, lo cual remite a inocencia, unión, contención, la imagen del malón que no se ve se intensifica, se vuelve una amenaza aun peor, es un peligro para la familia, presentada como pilar de la civilización.

Sin embargo, y a pesar de esta amenaza, se construyeron pueblos, hospitales, bibliotecas, líneas férreas, y en el apartado siguiente: Sarmiento y la educación: "iniciando su trascendente tarea pedagógica en la República." (Mitterzky, Royo, Salluzi 1981: 108) La construcción de Sarmiento trasciende, ya que "cimentó las bases de nuestra pedagogía", el pasado se ve reflejado en el presente a través de la educación, la cual significa "la afirmación de la nacionalidad" (Mitterzky, Royo, Salluzi 1981: 108). La educación se presenta como una necesidad de parte de los presidentes de ese momento (en la que se destaca Sarmiento) en tanto que es construida como la solución al problema de la barbarie: "tuvieron como meta eliminar la barbarie y civilizar al país, poniéndolo al nivel de las naciones avanzadas del momento. Por eso, uno de los principales objetivos fue la educación popular, que encontró en Sarmiento a su mayor propulsor" (Mitterzky, Royo, Salluzi 1981: 108) la educación se presenta como base del progreso. Y nuevamente el paratexto cita a Sarmiento, bajo el título "Política y educación":

Para tener paz en la República Argentina, para que los *montoneros* no se levanten, para que no haya vagos, es *necesario* educar al pueblo en la *verdadera democracia*, enseñarles a todos lo mismo para que todos sean iguales. El célebre Brougham al morir acaba de dejar a la Inglaterra una frase que ha sido acogida como un testamento importante: "La misión de los ejércitos ha concluido; entra ahora a llenarse la del maestro de escuela" (Mitterzky, Royo, Salluzi 1981: 108. El subrayado me pertenece)

La idea de cambio implicada en la educación como una transformación de la sociedad, se sostiene con una cita de autoridad: la de Lord Brougham, la transformación se da nuevamente de acuerdo al progreso europeo. Sarmiento marca la idea de civilización en referencia a Europa, al afuera, a aquello que se quiere ser. El progreso, el cambio que implica la educación esta puesto en las palabras de otro al que se aspira imitar. Esas palabras definen a la educación como un medio para concluir la guerra y sostener la civilización a través de la escolarización. La educación tiene como fin la paz, esa paz se ve amenazada por los montoneros y los vagos, aquellos que no adhieren al ideal de civilización, si esa paz no se logra por la educación será necesario actuar por la fuerza, como fue el caso de "la conquista al desierto". La educación promulgaba la paz y la igualdad sobre la base de la civilización, quienes no adhieren a la civilización y al progreso son quienes lo impiden y en defensa de la paz y la igualdad del pueblo es necesario eliminarlos.

Resulta significativo inscribir esta cita en el contexto socio histórico en el que se la utiliza. La última dictadura argentina se sostuvo discursivamente a través de un aparato en el cual la condena y persecución a montoneros (grupo armado peronista) implicaba la restitución "del orden y de la paz". El uso del tiempo presente en la cita, y la elección de esta y no de otra plantea una lectura en la que las palabras de Sarmiento pueden sostenerse en la coyuntura de 1980, y justificarse a través de la figura de éste, en tanto educador.

"Hombre de pensamiento y también de acción al servicio de sus ideas", la figura de Sarmiento está construida a través del pathos (5) de la abnegación. No solo pensó sino que también actuó, y lo hizo de acuerdo a ese pensamiento. "Sarmiento fue el autodidacto" (Ibáñez 1981: 74) Autodidacto: que se instruye por sí mismo, sin auxilio de maestro. Él no tuvo educación institucional entonces dedicó todos sus esfuerzos a brindárnosla a nosotros, y a continuación se enumera su obra educativa.

La estrategia argumentativa sobre la que se presenta a Sarmiento también responde a la idea del esfuerzo y la abnegación. Se presentan en primer lugar las dificultades que debió enfrentar: las revoluciones en Corrientes y Mendoza; los malones; la fiebre amarilla; la oposición en la legislatura. *No obstante*, Sarmiento llevo a cabo una gran labor a través de sus obras: cultural, administrativa y militar. El esfuerzo es entonces doble, ya que signado por

controversias desde todos los ángulos, “dedicó todos sus esfuerzos a la lucha contra la ignorancia y a la formación cultural del pueblo.”(Ibáñez 1981: 74) Se reproduce la misma estructura argumentativa: había problemas, no obstante, se logró civilizar: la situación presentada previamente como problemática y dificultosa resalta aún más el esfuerzo y el logro es doble, ya que no solo se lo hizo sino que fue necesario sobreponerse a las dificultades, que en ambos casos se presentan en relación a la muerte y la destrucción: malones, insurrecciones y fiebre amarilla. Las soluciones son del orden de la construcción, la civilización, y la educación.

De esta manera el ideologema civilización-barbarie se sostiene sobre una conjunción concesiva en la que la barbarie/destrucción es *no obstante* superada por el esfuerzo de la civilización/construcción a través de la obra educativa de Sarmiento. El razonamiento implícito que subyace permite leer en estos manuales la construcción de un pasado histórico, la organización nacional, que eliminó la barbarie a pesar de los ataques de esta, y que lo hizo como parte de la necesidad de civilizar y construir un país sobre la paz y la civilización. Este razonamiento concuerda con la ideología sostenida por los militares durante la dictadura 1976-1983.

1.2 Los manuales de la democracia

El cambio social que se produce a partir de la democracia tendrá su correlato en los manuales de historia en relación con el ideologema civilización-barbarie, en el que se producirá un distanciamiento con respecto a la concepción de la barbarie. El progreso no se estructurará en relación con una imagen del indígena en cuanto a destrucción como sucedía con los manuales anteriores. Es el caso del manual de Bustiniza, Grieco y Bavio de 1995.

En primer lugar el manual no presenta una amenaza constante por parte del indígena, al que, de hecho, no se nombra hasta el momento de la conquista al desierto: ahora reformulada bajo el título: “La “guerra al malón” y la conquista de tierras.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 105) El título da cuenta de un cambio ideológico, ya que no se trata de resolver un problema que era de “otros/indios” sino de una guerra que se desató contra/hacia ellos. Se plantea un primer distanciamiento a través del uso de las comillas en el título. Por otra parte la conquista no es al desierto: espacio que se define como despoblado, solo, inhabitado, sino que se trata de una conquista de tierras, lo cual implica un cambio en el objetivo de la conquista y en la lucha por aquella. Si antes se conquistaba un espacio despoblado en el que los indígenas constituían un obstáculo, y reclamaban ese espacio que por definición despoblado, no les pertenecía, ahora se trata de tomar posesión de un espacio productivo: la tierra. Esta nueva significación del objeto de lucha se ve reforzada en un apartado posterior: “La tierra: un factor económico determinante.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 110) La lucha cambia su objeto, y lo nombra, se trata de una lucha por un factor de poder económico, y no por un lugar inhabitado. Por otra parte si antes eran los indios como grupo indefinido los atacantes ahora se nombra a un cacique: “Calfucurá (Piedra Azul) quién se instaló en la región de Salinas Grandes denominada Chiloé (Pequeño Chile), complicó la relación con los indios.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995:105) De esta manera el manual sigue sosteniendo la responsabilidad sobre el indígena, aunque ya no sea sobre todos como expresión de la barbarie indiscriminada, sino sobre un personaje particular. Calfucurá y luego su hijo y heredero serán los responsables de que se genere “la guerra al malón.” El resto del apartado dedicado a este tema se divide en “el plan de Alsina” y “El plan de Roca.” El primero se define a partir de una táctica defensiva, que “contiene” a los malones, y se establecen tratados de paz, se la presenta como “positiva”. Mientras que “El plan de Roca” se define por lo ofensivo, para lo cual se utilizan verbos relacionados con la violencia: “extinguir” y “arrinconar”, que implican una fuerza superior sobre un enemigo que se torna pequeño e indefenso. El plan de Roca se muestra como un despliegue extremo, tanto en la idea de táctica ofensiva como en los preparativos que se enumeran. De la misma forma la campaña de Roca se denomina ocupación denunciando nuevamente la relación con el territorio, ya que el objetivo era ocupar una tierra, es decir instalarse por la fuerza en un lugar que no les pertenecía. Finalmente, otro cambio que se produce en este manual es en relación con las consecuencias. En el caso de los manuales de la dictadura antes analizados, las consecuencias se presentaban como triunfos en relación con la propiedad de la tierra, la riqueza y el avance de la civilización: “Se suprimía una frontera interior; se incorporaban regiones y riquezas; significaba un notable aporte científico.”(Miretzky, Royo, Salluzi 1981:102)

En contraposición con esta visión triunfalista, el nuevo manual denuncia un mal manejo de la posesión de la tierra que fomentó la mala repartición de la riqueza. La ley promulgada en 1884 que buscaba repartir la tierra entre los soldados resultó un fracaso para aquellos que debían resultar beneficiados ya que vendieron las tierras a mal precio: “estos pasaron a manos de grandes latifundistas que incrementaron así sus enormes extensiones de tierra, constituyéndose en casi exclusivos beneficiarios de esta política de tierras.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 111) La “conquista al desierto” termina siendo una “conquista de la tierra” en manos de unos pocos.

Por otra parte uno de los acontecimientos relatados en el manual de Miretzky, Royo y Salluzzi y analizado en este trabajo presenta una reformulación en la que no se establece la causa del problema en relación con los indígenas. Se trata de la fundación de nuevos pueblos. En el caso del manual anterior se establecía una conjunción concesiva entre barbarie- no obstante-civilización (6), que funcionaba como justificación previa de la “conquista al desierto”. En este manual la visión cambia, en tanto que ya no se presenta el problema con los indígenas como impedimento a resolver: “La acción del gobierno se encausó hacia importantes realizaciones: se fundaron nuevos pueblos.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 103) La conquista al desierto no está justificada en tanto que civilizar ya no implica “eliminar la barbarie y construir”, sin embargo el ideologema civilización-barbarie persiste aunque se reformule. La nueva visión ya no busca definir el problema en los términos de una barbarie a resolver, en tanto que causante de la destrucción, pero mantiene la idea de una construcción/civilización. En la medida en que se sostiene el ideologema la justificación se mantiene. A pesar de plantear un distanciamiento frente a la “conquista al desierto” el haber construido se presenta como un logro que atenúa, y que permite sostener la ideología del progreso. La posibilidad de una construcción de la Nación permanece incluida en el proyecto de progreso llevado a cabo por los presidentes de esta etapa. La “Organización Nacional” es ahora la “Formación del Estado Nacional” desde donde se sitúa la idea de construcción. En esta construcción la figura de Sarmiento será exaltada.

La presidencia de Sarmiento se titula “El impulso educativo”. Ya desde este título se encuentra la idea de construcción, el impulso: deseo o motivo o pensamiento que mueve a hacer algo. A continuación se expone su labor educativa y cultural que se define como, “el más perdurable e importante de la gran actividad desplegada durante su gestión.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 100) La educación por lo tanto perdura, se mantiene a lo largo del tiempo, y continúa ahora. Se presentan las cifras que datan la **acción** desarrollada; la **creación** de escuelas normales, el colegio militar; se **fundó** el Observatorio; se **crearon** la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y la Academia de Ciencias; se contrataron “hombres de ciencia en el exterior” y significaría un **progreso** para la ciencia, ya que “dejaría sus huellas en las futuras promociones de científicos argentinos”; “se promulgó la ley de bibliotecas” y esto tuvo un impulso instantáneo: “Cuatro años después, había 140 funcionando en todo el país,”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 100) mostrando que Sarmiento no solo decía sino que también hacía, era efectivo. Concluido el apartado de educación, que fue la obra más destacada, se enumeran sus otras obras, y esta vez bajo el título: “Las cosas hay que hacerlas...” (Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 102) los puntos suspensivos se completan con la descripción de las cosas efectivamente hechas por Sarmiento, en tanto que los hechos hablan más que las palabras, con lo cual la frase del título se completa: *Las cosas hay que hacerlas, y Sarmiento las hizo*. A través del uso del impersonal “hay que” en su sentido de ser necesario se construye la imagen de Sarmiento como la norma. A su vez, esas “cosas” vuelven a remitir al progreso en términos de “civilización”: la inmigración, el censo, el cultivo de Trigo, las líneas férreas, el código civil; la exhibición de la producción agropecuaria. Estos logros serán retomados en un apartado posterior: “Lo que el censo pone de manifiesto.” El censo realizado por Sarmiento manifiesta, hace visible “un país en cambio,” cambio que “brinda un panorama promisorio.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 107) En tanto que lo promisorio es aquello que encierra en si una promesa, es decir una relación con el futuro, se trata de un cambio que indica progreso, avance, y que lo hace en términos de promesa. La obra realizada por Sarmiento, su actitud constructiva genera un cambio en el país en el que se puede leer, en cifras del censo, la promesa de una “civilización.” La relación con la facultad constructiva de Sarmiento no remite solo al censo sino a lo que este demuestra: “La radicación del inmigrante, el aumento de las vías férreas, la lucha contra el analfabetismo, los ensayos colonizadores y el desarrollo agropecuario.”(Bustiniza, Grieco, Bavio 1995: 108)

De esta manera se puede ver que pese al cambio significativo realizado sobre la figura del indígena a través de una mirada que no busca establecer el concepto de barbarie, se sostiene la idea de un progreso sobre la base de la “civilización”. El ideologema se mantiene en tanto que se muestra a Sarmiento como la figura del constructor, ocultando que esa civilización y su sistema educativo se basaron en construir una idea de nacionalidad que se sostenía en una exclusión: civilización/barbarie. La escuela, en este sentido, continúa estando al servicio de construir una idea de Nación basada en el sostén de una figura de la historia heroica, en la que “el educador” construyó una Nación civilizada, ocultando las bases de ese progreso.

III CONCLUSIÓN

El presente trabajo buscó dar cuenta de los modos de narrar la historia perteneciente al periodo de “la organización nacional”, a partir de un análisis de la presentación que los manuales realizan del ideologema civilización-barbarie. Estos modos de articular el discurso educativo de los manuales fue analizado en relación con la coyuntura sociopolítica en la que dichos manuales fueron producidos.

En este sentido los manuales analizados pertenecientes al período de dictadura mostraron una figura del indígena desde la exclusión, sobre la que se basa la construcción de la nacionalidad. Su estrategia argumentativa se basa en una conjunción concesiva: no obstante la barbarie/destrucción se logró llevar a cabo la civilización/construcción. La eliminación de la barbarie queda justificada a partir de esta conjunción, que permite leer el razonamiento implícito que subyace: los indios atacaban, y a pesar de eso logramos construir la Nación

Durante la democracia aun continúan circulando reimpresiones de manuales que sostienen la visión antes analizada. Es el caso del manual de Miretzky, Royo y Salluzzi. Este manual cuya edición es de 1980, realiza una octava tirada en 1988, en la que se agrega la historia reciente. En este agregado se mantiene una ideología que denuncia la “agresión subversiva” que “afectó profundamente todos los órdenes de la vida de la Nación.”(Miretzky, Royo y Salluzzi 1988: 308) El gobierno militar tiene como meta entonces derrotar la subversión “para poder encarar la reorganización del país.” De esta manera el manual presenta la misma relación que se establecía entre “barbarie” y “civilización”: frente a la continua destrucción y sublevación, fue necesario sostener la construcción/organización/reorganización del Estado.

Esta circulación de reimpresiones permite sostener la continuidad de ciertos imaginarios a pesar de los cambios sociopolíticos, demostrando que la ruptura entre dictadura y democracia no implica un cambio ideológico completo.

Sin embargo, a partir de las nuevas ediciones producidas en democracia se puede leer un ideologema que denuncia la “conquista del desierto” como una ocupación a través de la violencia sobre el indígena. La reformulación, oculta sin embargo, la ideología del progreso: civilizar. A su vez, Sarmiento como figura del educador del pueblo, niega un sistema educativo basado en el mantenimiento del sistema y sus valores. Las primeras décadas de la democracia continúan siendo parte del sistema ideológico civilizador. En este caso el razonamiento implícito articula la denuncia a la conquista al desierto con la obra civilizadora a través de una conjunción concesiva, en la que subyace: los civilizadores atacaron al indígena y le quitaron las tierras, sin embargo hicieron importantes obras de construcción/civilización.

NOTAS

(1) En este sentido Braslavsky analiza la dimensión de ocultamiento de los manuales de historia en relación con la preocupación de la enseñanza de la historia en el sistema educativo: "la expectativa acerca de la contribución que esa enseñanza podría hacer para la conformación del Estado nacional primero y de la conciencia nacional luego"

(Braslavsky C. "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989" en *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Bs. As-Madrid. Alianza.

(2) Citado por: Pigna, F., "Historia en el aula." Disponible en: www.elhistoriador.com.ar (el subrayado me pertenece)

(3) Romero analiza la relación que establecen los manuales entre nacionalidad y territorio: "Además de ser la garantía de la unidad de origen de la nación, el territorio es exaltado como el componente primero y esencial de la nacionalidad; por lo tanto, su mención y su imagen desempeñan un papel preponderante en la definición de lo nacional" En relación con esta identificación entre nacionalidad y territorio es que puede entenderse la forma en que es planteado el conflicto con los indígenas ya que "al oponerse por las armas por las armas a la integridad territorial de la nación, poniendo en riesgo su soberanía por su propia presencia y por las pretensiones de Chile, se transforman repentinamente en enemigos"

(Romero 2004: 35)

(4) La función de refuerzo del paratexto ha sido analizada por Maite Alvarado como un dispositivo que refuerza y asegura la interpretación que el autor busca privilegiar.

(Alvarado 1994)

(5) El pathos se relaciona con la forma para predisponer al auditorio, en tanto que construye emociones, desencadenando una reacción frente a una representación social cargada de sentido (Amossy 2000)

(6) Ver página 5 donde se analiza la estrategia argumentativa de la conjunción concesiva en relación con este fragmento: "No pudo, debido a los conflictos casi permanentes con el interior realizarse una acción eficaz para remediar esa situación, permaneciendo a la defensiva. No obstante, se llevaron a cabo algunas fundaciones de pueblos de gran importancia en el futuro" (Miretzky)

Manuales de historia analizados:

a) (1980) MIRETZKY L.N, ROYO S.N., y SALUZZI M.L, *Historia 3: la organización y desarrollo de la Nación Argentina y el mundo contemporáneo*. Bs. as. Ed Kapeluz. 2º edición 1981(octava tirada 1988)

(1981) IBÁÑEZ, J.C., *Historia 3*. Bs As. Ed Troquel.

c) (1990) BUSTINIZA J.A., GRIECO y BAVIO A. *Historia 3: Los tiempos contemporáneos Argentina y el mundo*. Bs As. A-Zeta. 1995 (quinta edición)

Bibliografía Consultada

Libros

a) (1971) ALTHUSSER, L., *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.

b) (1998) ALORI L., BLANCO T., CAMPINIS M., CERRA A., DOBAÑO P., GAGGERO H., PFEIFFER A., *Reflexiones sobre la Argentina contemporánea*, Bs. As., Editorial Biblos.

c) (1994) ALVARADO, M. *Paratexto*, Bs As, Eudeba.

d) (1989) ANGENOT M., 1889 *Un état du discours social*, Québec, Éditions du Préambule.

e) (1996) BERSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.

f) (2004) ROMERO L.A., (coord.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Bs As., Siglo XXI.

Artículos

a) (2000) AMOSSY, R. "El pathos o el papel de las emociones en el discurso", *L'argumentation dans le discours*. Paris. Nathan. 0

b) (2002) AREA, L., "Travesía por la biblioteca de una nación "naciente""

(Citado 6 de Junio 2006) Disponible en: www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v08/area.html

c) (2000) BRASLAVSKY C. "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989" en

Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Bs As-Madrid. Alianza.

d) (2005) GALAN M., "La conceptualización de la cultura en la obra de Sarmiento e implicaciones en su política educativa." *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (citado 10 de Junio 2006) Disponible en:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/sarmient.html>

e) (1988) HOBBSAWN E., "Inventando tradiciones" en *El discurso histórico*. Barcelona, Crítica

f) (2005) LIONETTI L., "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX". *Revista mexicana de Investigación educativa*, octubre-diciembre, año 2005, volumen 10, número 027. Comie, Distrito Federal, Mexico.

g) (1987) LOZANO J., "Estrategias discursivas y persuasivas en el texto de historia" en *El discurso histórico*, Madrid, Alianza editorial

h) (1987) MAINGUENEAU: *Nuevas tendencias en análisis del discurso*. Madrid, Hachette.

i) (2003) Neyret.J.P., "Sombras terribles. La dicotomía civilización-barbarie como institución imaginaria y discursiva del Otro en Latinoamérica y la Argentina." *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/sombras.html>