

Los pueblos originarios en el discurso escolar [1997-2013]: la etapa precolombina

*Lozada, Camila Florencia / Facultad de Filosofía y Letras UBA (Argentina)-
camilaflorencialozada@gmail.com*

Eje: Análisis del Discurso

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: pueblos originarios – manuales escolares - ideologemas*

» *Resumen*

Este trabajo propone el análisis de ideologemas (Angenot; 1982, 2012) vinculados a las lenguas originarias y de lugares comunes (Angenot, 1982) que tematizan la relación de los pueblos originarios de la Argentina con la naturaleza, tal como se presentan en el discurso escolar entre 1997 y 2013. Con este objetivo, nos centramos en el análisis de los capítulos referidos a la etapa precolombina en seis libros de texto de Ciencias Sociales para 4° grado de la escuela primaria editados en nuestro país antes y después de la Ley de Educación Nacional promulgada en el año 2006. Desde el marco general del Análisis del Discurso francés (Maingueneau; 1999, 2005) y el estudio cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 1992) de los ideologemas y lugares comunes presentes en los discursos, intentaremos llevar a cabo una reconstrucción ideológica de los discursos (Angenot; 1982, 2012) que nos permitirá explicar las transformaciones y las continuidades que se operaron en los manuales escolares de los últimos años en la Argentina. Postulamos como hipótesis de este trabajo que la incorporación de ideologemas referidos a la diversidad lingüística y que la permanencia de lugares comunes ligados al aprovechamiento de los recursos naturales, en conjunto con el cambio del objeto discursivo (Arnoux, 2009) “aborígenes” por el de “pueblos originarios”, responden a una transformación operada en el discurso social en este período.

» *Introducción*

En este trabajo, realizamos un contraste entre manuales escolares publicados antes

y después de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 ya que consideramos que constituye un punto de inflexión en materia educativa en la Argentina, sobre todo porque reconoce la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo. El objetivo general de esta ponencia es contribuir al estado del conocimiento actual de las ciencias sociales en torno a los pueblos indígenas de la actual Argentina por medio del análisis de lo no dicho en los manuales escolares. Por su parte, los objetivos específicos comprenden la identificación de ideologemas y lugares comunes sobre los pueblos originarios de la Argentina en relación a sus lenguas y la naturaleza, su circulación y modificación en un corpus de manuales escolares.

Ubicamos el estudio del discurso escolar en relación a los pueblos originarios en el marco teórico del Análisis del Discurso francés entendido como campo interdisciplinario (Arnoux, 2009) en el sentido de que el interés está puesto en “aprehender el discurso como articulación de un texto y un lugar social” (Maingueneau, 1999) y como análisis contrastivo en tanto permite dar cuenta de los posicionamientos ideológicos diferenciados en los discursos de acuerdo con sus condiciones de producción. En términos de Pêcheux (1984), el Análisis de Discurso sitúa su objeto teórico en la discursividad al mismo tiempo que se constituye como una disciplina interpretativa. Nos será de utilidad el concepto de ideologema planteado por Angenot (1982) en tanto proposiciones reguladoras subyacentes a los enunciados que, pudiendo realizarse o no en superficie (Arnoux y Del Valle, 2010), confieren autoridad y coherencia a los discursos sociales. Los lugares comunes, concepto muy cercano al anterior, son los presupuestos colectivos de los discursos y están ligados al plano doxológico (Angenot, 2012).

Nuestro corpus se compone de manuales escolares para la educación primaria en 4° grado publicados por diferentes editoriales de la Argentina entre 1997 y 2013. Para el primer período (1997-2006), analizamos cuatro libros de texto: *Ciencias Sociales 4 (EGB). Serie del Sol* (Scaltritti y Tobio, 1997) de la editorial Kapelusz, *Ciencias sociales. Formación ética y ciudadana. 4° EGB* (Balciunas, Castillo y Massun, 1998) de Editorial Métodos, *Activa 4: Ciencias sociales y formación ética y ciudadana. Ciudad de Buenos Aires* (González et al., 2000) de Puerto de Palos y *Ciencias Sociales 4. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Proyecto “Mundo para todos”* (Barros, Buchbinder y Alonso, 2005), editado por SM. En cambio, para el segundo momento (2007-2013) seleccionamos dos manuales: *Ciencias sociales 4. Ciudad de Buenos Aires* (López Calvo y Tato, 2010) de Estación Mandioca y *Ciencias Sociales 4. Recorridos Santillana* (Biernat, López, López de Riccardini, Parolo y Sagol, 2013).

En particular, nos centramos en el análisis de los capítulos dedicados a los pueblos originarios de la actual Argentina en la etapa precolombina. Este período es mencionado en los manuales escolares de diferentes modos: “Las sociedades indígenas” (Scaltritti y Tobio, 2007), “Aborígenes del territorio argentino” (Balciunas et al., 1998), “En el actual territorio

argentino”, como subtítulo de “Los primeros habitantes de estas tierras” (González et al., 2000), “Los primeros habitantes de la actual Argentina” (Barros et al., 2005), “Los pueblos originarios del actual territorio argentino”, incluido en la sección “Los primeros habitantes de América” (López Calvo y Tato, 2010) y “Los pueblos originarios de nuestro territorio” (Biernat et al., 2013).

Consideramos que se aprecian cambios en el plano ideológico de los manuales escolares referidos a la relación entre pueblos originarios y lenguas ya que si en el primer período se puede rastrear el ideograma “un pueblo, un idioma”; en el segundo momento éste es reemplazado, en uno de los manuales analizados, por “la diversidad lingüística debe ser preservada”. Sin embargo, también se observan continuidades ya que, en el otro libro de texto publicado en el último período, no hay menciones a las lenguas originarias y su relación con los pueblos que las hablaban. A su vez, se mantienen algunos lugares comunes que circunscriben su sujeto lógico al “aprovechamiento y conocimiento de los recursos naturales” por parte de las comunidades originarias, mientras que se añade, en el manual más reciente, la “protección del medio ambiente” como un campo de validez propio.

Algunas consideraciones sobre los libros de texto

El surgimiento del libro de texto como género discursivo está ligado al proceso de conformación de los estados nacionales, junto a la modelación de la imagen de ciudadano y a la expansión de la escuela como instrumento constructor de nacionalidad (Choppin, 2000; Romero, 2007; Tosi, 2008). En efecto, Choppin (2000) considera que los libros de texto participan de la simbología nacional:

Desde la formación, en el siglo XIX de los Estados-Nación y de la constitución de los sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica. (p. 215)

En esta misma línea, Luis Alberto Romero (2007) afirma que construir un relato nacional aceptable para la sociedad fue y sigue siendo una tarea esencial para los estados nacionales. Desde ese momento inicial de conformación, los libros de texto se han mantenido como medio de enseñanza dentro de la escuela y han sido portadores de distintas representaciones sociales (Tosi, 2008b). No solo el manual escolar es un instrumento pedagógico disciplinador y constructor de nacionalidad, sino también un producto fabricado, difundido y consumido (Choppin, 2000) que responde a las disposiciones curriculares vigentes y a la legislación en materia educativa al mismo tiempo que al mercado editorial (Romero, 2007; Tosi 2008a, 2010).

Con respecto a los manuales escolares en los últimos años, su vida útil se ha acortado notablemente y su producción está ligada a criterios de rentabilidad (Dobaño Fernández y Rodríguez, 2008; Tosi 2008a, 2010). Además, el peso de las editoriales y la figura del editor han cobrado mayor importancia, junto con el reemplazo de un único autor por un grupo de autores (Romero, 2007; Tosi, 2008a, 2010).

Análisis de los manuales escolares (1997-2013)

En este apartado nos dedicaremos al análisis contrastivo de los manuales escolares seleccionados para dar cuenta de la circulación y transformación de ideologemas y lugares comunes.

Comenzaremos rastreando los ideologemas que se presentan en torno a las lenguas de los pueblos originarios de la Argentina en los manuales del primer período trabajado. Hemos identificado que cuanto más diferentes son los pueblos, más marcada es la similitud entre las lenguas que hablaban. Veamos el caso de los diaguitas y la lengua cacana:

En las actuales provincias de Salta, Tucumán, Catamarca y La Rioja, vivían los diaguitas. Eran, en realidad, muchos pueblos: los *pulares*, los *yocaviles*, los *quilmes*, los *andalgalás*, los *famatinas* y muchos otros. Cada uno hacía su vida de manera independiente, pero tenían costumbres muy parecidas. Todos hablaban la misma lengua: el *kakán*. (Scaltritti y Tobio, 1997, p. 18)¹

En otro libro de texto, se explica que “[a]lrededor de la Cordillera de los Andes, en el norte de la actual Argentina, vivían diferentes pueblos que hablaban un idioma común, el *kakán*, y eran conocidos como **diaguitas**” (Barros et al., 2005, p. 99). En el primer fragmento, correspondiente al manual publicado por Kapelusz, se emplea el operador discursivo “en realidad” para resaltar la heterogeneidad al interior del pueblo diaguita. Luego, se asocian las costumbres con la lengua que hablaban. En el segundo fragmento, se presenta a los diferentes pueblos llamados “diaguitas” a través del criterio unificador que constituye el *kakán*. “La misma lengua” y “un idioma común” son los parámetros que permiten reconocer al pueblo diaguita.

Para el caso de los tehuelches, que “constituían dos grandes grupos (...): los **tehuelches del norte** y los **tehuelches del sur**”, se comenta que “ambos grupos hablaban lenguas parecidas” (González et al., 2000, p. 123). Es decir, que las diferencias al interior de los tehuelches no eran tan notorias como las de los diaguitas, entonces, las lenguas que hablaban eran “parecidas”. Como vemos, el ideologema subyacente “un pueblo, un idioma” se vincula con la inclusión del criterio lingüístico para delimitar a los pueblos.

¹ En todos los casos, la negrita pertenece al original.

El manual escolar publicado por Editorial Métodos enuncia sobre este pueblo que “de todos ellos [los aborígenes sedentarios], los de lengua diaguita fueron los más evolucionados” (Balciunas et al., 1998, p. 44). Por un lado, se homologa el nombre de la lengua con el del pueblo de modo que en lugar de denominar “kakán” a la lengua de este pueblo se emplea “diaguita”. La homologación entre estas denominaciones nos permite reconstruir que un pueblo se define por la posesión de una lengua (“lengua diaguita”). Por el otro, en la predicación “fueron los más evolucionados” es posible detectar el ideograma “la lengua es un criterio que permite establecer el grado de evolución de un pueblo”.

Analicemos cómo se enuncia el vínculo entre los pueblos originarios y las lenguas en los manuales escolares publicados luego de 2006. De un lado, el libro editado por Estación Mandioca presenta una innovación en el plano del léxico ya que se incorpora la designación “pueblos originarios”, ausente en los manuales del período anterior, que empleaban “aborígenes” o “sociedades/pueblos/comunidades indígenas”. De hecho, uno de los subtítulos del capítulo que trata de las grandes civilizaciones de América es “los pueblos originarios del actual territorio argentino”. Del siguiente modo se explica el término acuñado²:

La historia de América es muy antigua y se inició mucho antes de la llegada de los españoles. Los primeros habitantes del continente desarrollaron distintas formas de vida y en algunos casos se convirtieron en grandes civilizaciones. Hoy llamamos pueblos originarios a los descendientes de aquellos primeros pobladores. (López Calvo y Tato, 2010, p. 83)

Ahora bien, hay un escaso tratamiento de los pueblos originarios y, con respecto a las lenguas, no se mencionan cuáles hablaban y/o hablan estos pueblos o sus descendientes. La única referencia está vinculada al quechua y está marcada en negrita: “**pucarás**, que en quechua quiere decir fortaleza” (López Calvo y Tato, 2010, p. 98).

De otro lado, en *Ciencias Sociales 4. Recorridos Santillana* se modifican los presupuestos relevados en los casos anteriores para dar lugar a ideogramas cuyo sujeto lógico es la diversidad lingüística. Por ejemplo, se hace hincapié en las “numerosas poblaciones con diferentes lenguas” (Biernat et al., 2013, p. 100) y en las “distintas lenguas que escuchar y compartir” (Biernat et al., 2013, p. 105). Bajo el subtítulo “Una país con gran diversidad cultural”, la máxima ideológica que se hace explícita vincula la existencia de los pueblos con sus lenguas, como notamos en la siguiente cita textual: “Para que estos pueblos sigan existiendo es importante que continúen hablando cotidianamente sus lenguas

² En la Ley Nacional de Educación (2006), se utilizan los sintagmas “culturas originarias” y “pueblos indígenas”, mientras que en la Ley Federal de Educación (2003) se empleaban “comunidades aborígenes” y “lenguas y culturas indígenas”.

originarias y practicando sus costumbres y tradiciones, no solo en su lugar de origen, sino también donde sea que ellos se encuentren” (Biernat et al., 2013, p. 104). Además, en este fragmento el principio regulador subyacente es “se debe preservar la diversidad lingüística y, en particular, las lenguas originarias”. Es importante señalar que, en el capítulo de este libro de texto, no se especifican qué lenguas hablaban los pueblos, como sucedía, en algunas oportunidades, en los manuales anteriores. La imprecisión que rodea al ámbito lingüístico (“distintas/diferentes lenguas”) y la expresión en plural de “pueblos” y “lenguas” sitúan a la diversidad lingüística en un terreno vago, impreciso, en el que la lengua se enuncia en plural: la existencia de los pueblos depende de que hablen sus lenguas cotidianamente.

Hemos analizado también la presencia de lugares comunes que tematizan la asociación entre comunidades indígenas y recursos naturales. En los manuales escolares editados en 1997 y en 1998, se relata una estrecha conexión entre los pueblos indígenas y la naturaleza ya sea porque la agricultura permitió “una nueva relación con el medio natural” (Scaltritti y Tobio, 1997, p. 24) -implicando que existía una relación anterior con la naturaleza- o porque los yámanas y los onas aprovecharon “la gran cantidad de madera de la región” (Balciunas et al., 1998, p. 45) para hacer fogatas que evitaran el frío. El lugar común relacionado con el eficiente aprovechamiento de los recursos naturales por parte de los grupos indígenas también figura en el manual publicado por Puerto de Palos. Observemos el siguiente fragmento:

Estos grupos [indígenas] vivían en lugares diferentes y tenían distintas formas de vida: algunos cazaban, otros practicaban la agricultura; algunos vivían en toldos, otros en casas de piedra. Pero en algo eran parecidos: todos conocían muy bien los recursos que les brindaba la naturaleza y sabían aprovecharlos para satisfacer sus necesidades de alimento y abrigo (González et al., 2000, p. 118).

El saber aprovechar los recursos naturales es un parámetro de unificación, como notamos en la última frase. El criterio subyacente que permite aunar a los grupos indígenas es entonces el conocimiento y el óptimo uso de los recursos que les brindaba la naturaleza. La adaptación al medioambiente también es notoria en varios manuales escolares, tal como observamos en los siguientes fragmentos: “En general, cada pueblo se adaptaba a las características del lugar en el que vivía (González et al., 2000, p. 120) y “[l]os primeros habitantes del actual territorio argentino se adaptaron a muy diversos ambientes y, a lo largo del tiempo, fueron cambiando algunos aspectos de su vida (Barros et al., 2005, p. 65).

En el libro de texto publicado en 2010 por Estación Mandioca se mantienen estos lugares comunes: “Cuando los recursos del lugar se agotaban, [los guaycurúes, los wichi y los tobas] se dirigían a otro sitio donde pudieran conseguir alimentos (...)” (López Calvo y Tato, 2010, p. 97). También este tópico está presente en el libro de texto publicado por Santillana y se añade el lugar común “se debe proteger el medioambiente”, imperativo que

los pueblos originarios cumplen. Así, en el apartado titulado “La sociedad que queremos” se cuenta que “[l]os pueblos originarios se caracterizan por tener una relación muy cercana con la naturaleza. Saben muy bien que si destruimos el medioambiente, nos destruimos a nosotros mismos, y por eso han asumido un fuerte compromiso para protegerlo” (Biernat et al., 2013). No solo se trae al presente la relación que se venía estableciendo en los otros manuales para el pasado, sino que se suma el fuerte compromiso de estos pueblos con el “medioambiente”.

Resultados del análisis

El recorrido que se puede plantear a través del análisis de nuestro corpus comienza desde el ideograma “un pueblo, un idioma”, que de algún modo surge con el proceso de conformación y consolidación de los Estados Nacionales y continúa en la actualidad en algunos discursos (Arnoux y Del Valle, 2010), hasta la imprecisión políticamente correcta de “se debe preservar la diversidad lingüística”, pasando previamente por la ausencia de ideogramas sobre las lenguas originarias. Por su parte, a la adaptación al ambiente y al conocimiento y aprovechamiento de los recursos naturales se suman el respeto y compromiso con el medioambiente en el caso del último manual.

Si bien el manual editado por Estación Mandioca innova discursivamente con la implementación de la denominación “pueblos originarios”, esto deviene una estrategia discursiva de inserción en el plano de lo “políticamente correcto” al no haber un tratamiento de los pueblos originarios que incorpore un cambio respecto a los manuales anteriores: es más, no se tematizan los vínculos de los pueblos con la lengua.

Ahora bien, los campos de validez incorporados en el manual de 2013, a los que se circunscriben las máximas ideológicas del discurso, es decir, la diversidad lingüística y el compromiso con el medioambiente, forman parte del terreno de lo políticamente correcto (Courtine, 2006) del discurso hegemónico actual sobre la protección de las lenguas originarias, que transita un camino paralelo a la protección del medioambiente.

› Conclusiones

A través del análisis discursivo de seis manuales escolares para 4° grado de la escuela primaria publicados en la Argentina, relevamos la presencia o ausencia de ideogramas y lugares comunes vinculados a los pueblos originarios de nuestro país, cuya historia previa a la llegada de los españoles constituye un capítulo o un apartado especial en los libros de texto analizados.

Hemos notado cambios y continuidades en el plano ideológico de los manuales escolares referidos a la relación entre pueblos originarios, lenguas y naturaleza. En los manuales escolares publicados entre 1997 y 2005, reconstruimos el ideograma “un pueblo, un idioma”, mientras que en el manual de 2013 subyace la máxima “se debe preservar la diversidad lingüística de los pueblos originarios” y, además, se vincula la existencia material de los pueblos con la puesta en práctica cotidiana de sus lenguas. A pesar de que hemos advertido estos cambios por medio del contraste entre los dos momentos del discurso escolar, en el manual publicado en 2010 no se observan estas incorporaciones ya que no es siquiera tratado el tema de las lenguas originarias. Con respecto al vínculo que se establece entre los pueblos indígenas y la naturaleza, hemos observado la permanencia de lugares comunes ligados al aprovechamiento de los recursos naturales, mientras que se añade la máxima “se debe defender el medioambiente (y estar comprometido con ello)” en el caso del manual más reciente.

Consideramos que tanto la designación “pueblos originarios” en el manual publicado en 2010, como los campos de validez que delimitan los presupuestos aceptados (“diversidad lingüística” y “protección del medioambiente”) en el libro de texto editado en 2013, se mueven en el terreno de lo políticamente correcto en el sentido de que, en el primer caso, no existe una mención a las lenguas originarias y, en el segundo, se limita la diversidad lingüística a referencias imprecisas sobre las “lenguas” y se incluye el vínculo entre pueblos originarios y naturaleza en el discurso hegemónico que pregona por la protección del medio ambiente.

Nos quedará para futuros trabajos el análisis de un número mayor de manuales escolares publicados en los últimos años para detectar y explicar la circulación de ideogramas en torno a la imbricación entre pueblos originarios y diversidad biolingüística.

› *Referencias bibliográficas*

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire: contribution à la typologie des discours modernes*. París, Francia: Payot.

Arnoux, E. Narvaja de (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.

Arnoux, E. Narvaja de y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, (7), pp. 1-24.

Choppin, A. (2000): Pasado y presente de los manuales escolares. En Berrio, J. (ed.) *La cultura*

- escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Courtine, J.- J. (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. En N. Milanez y C. Piovezani (eds.) *Metamorfoses do discurso político: derivas da vida pública*. São Paulo, Brasil: Claraluz.
- Dobaño Fernández, P. y Rodríguez, M. (2008). Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983-2006. En A. M. Jiménez Saldaña (Presidencia), *Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Seminario Internacional llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Maingueneau, D. (2005): L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, (9), pp. 64-75
- Maingueneau, D. (1999): Peut-on assigner des limites á l'analyse du discours? *Modeles Linguistiques* (XX, fasc. 2), pp. 61-70.
- Pêcheux, M. (1984). Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. *Mots* (9), pp. 7-17.
- Romero, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Tosi, C. (2008a). La edición de libros de textos. *Espacios de crítica y producción*, (37), pp. 70-75.
- Tosi, C. (2008b). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga. Estudios lingüísticos e literarios*, (22), pp. 114-128.
- Tosi, C. (2010). El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. En L. Funes, *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el bicentenario*. Congreso llevado a cabo en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

› *Corpus*

- Balciunas, M. F., Castillo, R. y Massun, I. C. M. (1998). *Ciencias sociales. Formación ética y ciudadana. 4° EGB*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Métodos.
- Barros, C., Buchbinder, P. y Alonso, E. J. (2005): *Ciencias Sociales 4. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Proyecto "Mundo para todos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones SM.
- Biernat, C., López, L., López de Riccardini, S., Parolo, M. P. y Sagol, C. (2013). *Ciencias Sociales 4. Recorridos Santillana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

González, M. P., Massone, M., Nuñez, S., Nussbaum, A., Persello, A. V., Rovatti, D.,... Troncoso, C. (2000). *Activa 4: Ciencias sociales y formación ética y ciudadana. Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Puerto de Palos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

López Calvo, M.y Tato, M. I. (2010). *Ciencias sociales 4. Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.

Scaltritti, M. y Tobio, O. (1997). *Ciencias Sociales 4 (EGB). Serie del Sol*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.