

Nación y civilización – Lo indígena en la historia enseñada.
– Un análisis comparativo de los textos de Ricardo Levene y Luis Galdames
(Katharina Motzkau)

¿Desde cuándo existe Argentina?, ¿Para ti, quiénes fueron los primeros argentinos? – Estas fueron algunas de las preguntas que planteó una encuesta de psicología social en 2005 y 2006 a estudiantes del ciclo preparatorio de la Universidad de Buenos Aires. Dos tercios de los jóvenes entre 17 y 18 años situaron los orígenes de la nación en las fechas históricas del 25 de mayo de 1810 o del 9 de julio de 1816. En cambio, más de la mitad identificó a los primeros argentinos con los pueblos indígenas como si los habitantes originarios hubieran sido argentinos sin saberlo (Carretero/Kruger 2011: 182-183)¹.

La ambivalencia de la relación entre pueblos originarios y nación que reflejan estos resultados empíricos no es exclusiva de Argentina. Particularmente en Chile la comunidad mapuche ha protagonizado protestas cuestionando la enseñanza de historia tradicional que, a pesar de incluir los pueblos indígenas como antepasados, insiste en el carácter unívoco de la nación y en la valoración negativa de la población autóctona (Mätzing 1999; Sepúlveda e.a: 2006).

En este contexto los libros de texto se identifican como elementos claves para difundir narrativas maestras de la nación que crean una imagen ambigua de la población indígena (Frías Meneses 2011; Artieda 2005). Las ambivalencias de esa representación que oscila entre integración y exclusión se observan, pero pocas veces son objeto de un análisis detenido².

A partir de la premisa de que esas ambivalencias resultan de la incorporación de la población indígena a los discursos de identidad nacional, este artículo comparará dos libros de texto de enseñanza secundaria que se publicaron alrededor del Centenario de la independencia chilena y argentina. Antes de realizar un estudio detallado de los libros de texto cabe contextualizar las obras educativas en una época que no sólo vio la eclosión de debates sobre el carácter nacional, sino que también estuvo marcada por arduas discusiones didácticas. Voy a argumentar que una historia nacional reformulada en el marco de la historia de civilización sustenta las ambivalencias acerca de la población indígena en las obras didácticas.

¹ Cito de un artículo en inglés, por lo tanto las traducciones de las preguntas de la encuesta son mías.

² Los trabajos Podgorny (1999a) y Schurdevin Blaise (2007) referidos principalmente a la enseñanza primaria forman la excepción.

Nación y civilización – La historia en la enseñanza secundaria

Los procesos de construcción de Estado-nación en Argentina y Chile presentan semejanzas que justifican elegir esos casos para un análisis comparativo³: Ambos países expandieron militarmente su territorio en las últimas décadas del siglo XIX, lo que significó la violenta sumisión de los pueblos indígenas en la parte austral del Subcontinente⁴. Paralelamente se inició un ciclo de masiva inmigración europea que alteró profundamente el tejido social argentino, pero que también tuvo considerable impacto en Chile. Nuevos grupos de peso creciente como los trabajadores y la pequeña burguesía desafiaron con sus reclamos de derechos laborales y democratización los sistemas republicano-conservadores que habían limitado la plena participación política en la práctica a una reducida élite. A nivel internacional la guerra hispano-estadounidense en 1898 marcó tanto el principio de las aspiraciones hegemónicas de EEUU en el continente, como un nuevo acercamiento entre la vieja potencia colonial España y las repúblicas iberoamericanas⁵.

Si se considera tradicionalmente que las estructuras estatales se habían consolidado a mitad (Chile) o en la segunda parte del siglo XIX (Argentina), la formación de Estado-nación junto con las negociaciones de identidad nacional estaban lejos de haber sido concluidas. El sistema educativo y la enseñanza de la historia nacional, al mismo tiempo resultado y motor de este proceso, no escapaba a esa regla: Si bien se habían organizado sistemas de enseñanza secundaria destinados principalmente a la formación de ‘dirigentes ilustrados’, hacia el fin del siglo XIX las prácticas educativas vinculadas al enciclopedismo mostraban cada vez más sus limitaciones e incoherencias.

La enseñanza de historia como parte del currículo humanista estaba incluido desde el principio en los planes de estudio⁶; en cambio, historia nacional ocupaba un lugar reñido en los planes de estudio ya que el método progresivo – enseñar desde la antigüedad hasta la historia moderna y nacional – entraba en conflicto con el alto porcentaje de deserción en los

³ Las similitudes en el proceso de construcción de Estado-nación y el sistema educativo permiten indagar más profundamente en las diferencias entre Argentina y Chile (Mollis 1996: 201-202).

⁴ Respecto a la derrota, deportación y desintegración de los pueblos indígenas de la Pampa, Patagonia y Tierra del Fuego que culminó entre 1879 y 1885 véase: Bandieri 2005; Mases 2010. En el caso chileno el ejército no sólo aniquiló la resistencia indígena en el Sur hacia 1883 (Pinto Rodríguez 2003); en la Guerra del Pacífico (1879-1883) contra Perú y Bolivia el militar chileno también conquistó territorios septentrionales hasta la ciudad peruana de Arica.

⁵ Un indicio de este cambio a nivel simbólico representa en 1900 el decreto del presidente argentino Julio A. Roca de limitar el himno nacional en fiestas oficiales y públicas a las partes sin referencias despreciativas de España. La propuesta ya databa de 1893 (Bertoni 2001: 177-184; 302-303).

⁶ Por historia se entendía principalmente historia europea, enseñada progresivamente desde la historia antigua (Grecia-Roma), la Edad Media hasta la modernidad. Los planes chilenos de 1872 y 1880 así como los planes argentinos entre 1874 y 1879 también incluían “Historia Sagrada” (Ballesteros 1872; Consejo 1880; Ministerio 1903a).

primeros años, que exigía ‘adelantar’ la historia nacional a los primeros años⁷. A medida que los pedagogos afirmaban el valor educativo y moral de la historia nacional en la enseñanza secundaria, su relación con la historia general y su transmisión didáctica generaban cada vez más dudas: Según muchos críticos la enseñanza de historia se limitaba a un esfuerzo mnemotécnico limitado a dinastías y acontecimientos aislados lo cuál impedía un entendimiento global del desarrollo humano o nacional en los alumnos (Letelier 1895: 324-325). Los libros de texto contribuían a ese deplorable estado con su “fárrago de pormenores eruditos é inútiles sobre la historia militar y política”, se quejaba el influyente historiador y pedagogo español Rafael Altamira (1895: 327-328).

En ambos países se identificaron la formación deficiente de profesores y un plan de estudios fragmentado como principales obstáculos para una profesionalización de la enseñanza. En Chile ese diagnóstico llevó a partir de 1885 a una reforma integral de todos los niveles de enseñanza junto a la fundación del Instituto Pedagógico (1889) destinada a la formación del profesorado secundario bajo la dirección de docentes alemanes. Basada en el “sistema concéntrico”⁸, la enseñanza de historia ya no se fragmentaba en diferentes ramas, sino trataba de transmitir “el progreso de la civilización i de la cultura”: un ciclo sumario preparaba a los alumnos para un “estudio sistemático í ordenado” de la historia que agrupaba la historia chilena como parte de la historia universal (Plan 1908: xx, 200). En Argentina una reforma duradera de los planes de estudio fracasó repetidas veces por la falta de consenso y el vacío institucional-legislativo⁹. A pesar de la inestabilidad de los planes de estudio se impuso igualmente la tendencia a enseñar historia nacional en el contexto de historia americana e historia de la civilización¹⁰. A ese rumbo también se sumaba Wilhelm Keiper, director alemán

⁷ Ese abandono temprano es la razón que alega el ministro chileno de Instrucción Pública Abdón Cifuentes en 1872 para trasladar “Historia de América i Chile” del quinto al tercer año de estudios (Ballesteros 1872: 97). Aquel año marca entonces para Chile el inicio de enseñanza de historia nacional como materia regular (Cruz 2002: 92). En el caso argentino el traslado de historia nacional a los primeros años de estudio en 1884 se justifica además con la adecuación de las materias al desarrollo mental de los alumnos “princiando por lo que está mas cerca del alumno” (Alcorta 1886: 492).

⁸ El “sistema concéntrico del currículum” ideado por el pedagogo alemán Herbart (1776-1841) y sus continuadores Tuiskon Ziller y Wilhelm Rein se basaba en el concepto de ensanche gradual del aprendizaje a partir de un núcleo de conocimiento. Requiere la exposición de los contenidos de enseñanza desde el primer año y su paulatina reiteración y ampliación en los grados posteriores (Alarcón 2010: 96-101).

⁹ En Argentina donde Poder Ejecutivo y Congreso compartían competencias en materia educativa no se había aprobado una Ley General de Enseñanza Secundaria. Los planes de estudio y programas dependían de decretos ministeriales y los proyectos de crear un Consejo Superior de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en 1894, 1901 y 1903 no se concretaron (O’Dena 1904).

¹⁰ “Historia de la civilización” apareció como materia independiente por primera vez en el plan de estudios de 1903 de corta vigencia (Ministerio 1903b). A partir de 1913, y nuevamente en 1917, se estableció la enseñanza de Historia Argentina en unión con Historia Americana y se agregó la materia “Historia de la civilización y Cultura Humana” que apuntaba a enseñar las “leyes que determinan la evolución social mediante el estudio concreto de las instituciones, ideas y hábitos de las distintas civilizaciones” (Ministerio 1913: 159). Preveía un

del Instituto Nacional de Profesorado (fundado en 1904), que definía historia como “la Ciencia que trata de la evolución de seres sociales”¹¹. Reclamaba prioridad para la enseñanza de la historia nacional, pero subrayaba que aquella sólo conseguía despertar el “sentido histórico” relacionándola con la historia universal (Keiper 1910: 12-16).

“La constitución moderna” – una propuesta de análisis

¿Qué importancia tiene ese auge de la ‘historia de la civilización’ que aparecía según las circunstancias como amalgama creativa¹² de positivismo francés, *Kulturgeschichte* alemana e hispanismo liberal en proporciones variables para la representación de la población indígena en los libros de texto?

En el análisis siguiente de dos libros de texto voy a demostrar que el concepto de civilización con su vaguedad inherente ayudaba a reelaborar un discurso de historia nacional dentro del marco de desarrollo universal de la humanidad. Dentro de ese ‘gran cuadro evolutivo’ la población indígena podía aparecer como objeto de la ‘historia externa’, es decir como actor o víctima de enfrentamientos bélicos, y como elemento de la ‘historia interna’ que abordaba áreas anteriormente marginadas como la organización social, el desarrollo económico y vida religiosa. Aparte, ‘civilización’ implicaba una misión educativa-moral, como lo expresaba el rector de la Universidad de Chile Manuel Barros Borgoño en el cierre del Congreso General de Enseñanza Pública:

Toca a los maestros [...] enseñar [...] que la posesion de la verdad moral es lo que mas distingue al hombre primitivo [...] dominado en absoluto por sus solos impulsos, del hombre moderno que ha refrenado sus instintos [...] que sacrifica su familia en aras de la patria i que en grandes ocasiones, como la gloriosa guerra de la emancipacion de los esclavos, compromete los intereses de la comunidad en pro del gran principio de la igualdad i de la libertad humana (1902a: 274).

La civilización de los sentimientos, o mejor dicho la superación del egoísmo como primera fase de la evolución humana separaba entonces al hombre en estado primitivo de su homólogo moderno. Y no obstante, parecía que ese proceso no funcionaba de forma automática, sino necesitaba la activa intervención de los maestros.

vasto recorrido desde la prehistoria, pasando por las civilizaciones asiáticas, las civilizaciones de la antigüedad grecoromana y de la Edad Media hasta la “civilización moderna” europea (Ibid: 135-141).

¹¹ Keiper citaba con esa definición a Ernst Bernheim cuyo *Lehrbuch der historischen Methode* de 1889 era hacia 1900 el manual de referencia en historia y conocido en Argentina a través de una traducción italiana de 1897 a cargo de Amedeo Crivellucci. Como representante de *Kulturgeschichte* Bernheim subrayaba la importancia del contexto global de desarrollo para entender fenómenos históricos particulares, pero rechazaba la aplicación directa de supuestas ‘leyes de desarrollo’ en la investigación histórica (Ogrin 2012: 46-47; 166-170).

¹² No se trataba de una simple transferencia o difusión de saberes desde un ‘centro occidental’ hacia la ‘periferia latinoamericana’, sino las diferentes corrientes filosóficas, historiográficas y pedagógicas se cruzaron y rearticulaban según las necesidades y debates de cada país (Sanhueza 2012). Estudios de casos aclaran que justamente los intentos de adoptar un saber relacionado directamente con una sola tradición académica fracasaron, como pasó con la *Kulturgeschichte* à la Karl Lamprecht promocionada por Ernesto Quesada (Pyenson 2002).

Si Barros Borgoño reclamaba la superioridad moral del hombre moderno, queda por saber ¿qué significa ‘moderno’? El sociólogo francés Bruno Latour lo definió como “dos conjuntos de prácticas” que separan y entrelazan constantemente naturaleza y sociedad, sin que el trabajo de mediación y purificación quede expuesto. Un polo (naturaleza o sociedad) se pone como trascendente, es decir fuera del alcance de la influencia humana, mientras el otro polo (sociedad o naturaleza) se presenta como inmanente, posible de manipular. Por la purificación y mediación clandestina se genera un cruce paradójico que otorga solidez a la “constitución moderna” (Latour 2012).

Las dos obras elegidas para el análisis comparativo, se vinculan con la mencionada profesionalización del profesorado secundario ya que sus autores Luis Galdames (1881-1941) y Ricardo Levene (1885-1959) pertenecen a la primera generación de egresados de dichas instituciones. Estudiosos del derecho ambos, los jóvenes profesores publicaron luego de sus primeros años de docencia libros de texto de historia: entre 1906 y 1907 salió el *Estudio de la historia de Chile* en dos tomos¹³ de Luis Galdames, mientras que las *Lecciones de Historia Argentina* en dos volúmenes de Ricardo Levene se editaron por primera vez en 1913. Ambos textos lograron una amplia difusión, de manera que es lícito hablar de dos obras influyentes entre la literatura didáctica de la época: El libro de Luis Galdames llegó a la duodécima edición en 1950, mientras que Ricardo Levene presenció la vigésimotercera tirada de su obra en 1958¹⁴. Sin duda el destacado papel del pedagogo chileno en la política educativa y el protagonismo del historiador argentino en la organización disciplinaria del campo historiográfico nacional contribuyeron al éxito de sus libros, pero es también su peculiar articulación de la historia nacional en el marco de la historia de la civilización que ayudó con un tono optimista y conciliador a su popularidad¹⁵.

A continuación se presenta un recorrido comparativo de ambas obras que aplica los conceptos de ‘historia de la civilización’ y “constitución moderna” para explicar la imagen ambivalente

¹³ Por razones de accesibilidad cito de la segunda edición que se publicó en 1911 en un tomo.

¹⁴ La vigésimoquinta edición de las *Lecciones de Historia Argentina* se publicó en 1992 por el hijo del autor ; la décima quinta versión actualizada de la obra de Galdames se difundió en 1995 con el nombre *Historia de Chile*. gracias al hijo y nieto del historiador. Ambas obras se tradujeron además al inglés.

¹⁵ Bajo la presidencia de Carlos Ibañez, Luis Galdames se desempeñó brevemente como Director General de Educación Secundaria (1927-1928), fue Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile a partir de 1930 y ocupó el cargo de Director Nacional de Educación Primaria desde 1938 (Galdames 1987). Para un análisis del libro de Galdames en el contexto de la producción didascálica chilena véase: Sagredo/Serrano 1994. Ricardo Levene, representante de la Nueva Escuela Histórica, alcanzó notoriedad como presidente de la Junta de Historia y Numismática, renombrada *Academia Nacional de Historia* en 1938. Uno de sus emblemáticos proyectos se realizó con la publicación de la *Historia de la Nación Argentina* en 14 tomos (Myers 2004: 68-75). Una evaluación general de las *Lecciones de Historia Argentina* se encuentra en Saab/Suárez (2001).

de la población indígena que emerge de los discursos de identidad nacional en la historia enseñada. El análisis sigue cronológicamente la estructura de los libros de texto.

La misión educativa y el inicio de la historia nacional

Como había sido reivindicado por Rafael Altamira (1895: 327-328), ambos autores se distancian en sus prólogos de una historiografía política y militar y declaran que la sociedad y no los héroes militares constituyen el objeto de la historia (Galdames 1911: vi; Levene 1913a: xxiv). Con este “concepto más moderno de la Historia” – según proclama Levene (Ibid.) – se asocia la misión educativa de brindar un cuadro reconciliador de la “civilización” definida como resultado de la “cooperación espontánea de todos los individuos de un Estado o de todos los Estados entre sí” (Galdames 1911: vii). La renovación historiográfica que se distancia del “catálogo de violencias” reclama mayor imparcialidad ya que se abstiene de “juzgar los actos de nadie, ni distribuir gracia o justicia entre los hombres” (Ibid: vi-vii). Los libros de texto establecen así una congruencia entre la verdad histórica y el objetivo educativo de su enseñanza. En este sentido, la enseñanza de la historia no cumple una ‘función educativa’; en realidad la historia nacional es intrínsecamente moral (Levene 1913a: xxxiv)¹⁶. Según la definición de Ricardo Levene la historia argentina comprende el tiempo entre el descubrimiento del Río de la Plata en 1516 y la época actual (Levene 1913a: 1). La aparición de pueblos indígenas depende de la perspectiva española que ‘descubre’ “razas nuevas, que hablaban lenguas diversas” equivalentes a “nuevo material de civilizaciones, costumbres, gobierno, religión” para el estudio científico (Ibid: 23-24). Por consiguiente, el capítulo dedicado a los “principales aborígenes del territorio argentino” sucede a la descripción del descubrimiento del Río de la Plata y aborda en primer lugar el problema de su sistematización. Ante los ‘ojos del hombre de la ciencia’ los pueblos indígenas constituyen una diversidad desconcertante que escapa a criterios lingüísticos o antropológicos de clasificación. Como solución el autor presenta primero un orden tripartito según la civilización para recurrir finalmente a la clasificación por distribución geográfica propuesta por los científicos del Museo de La Plata Félix Outes y Carlos Bruch (Ibid: 41-43)¹⁷.

¹⁶ Véase: Levene 1913a: xxvi; y la introducción al libro a cargo de Joaquín V. González (Ibid: i-xxii). Es importante advertir que la explícita reconciliación entre cognición y emoción no se concretó en el ámbito historiográfico desde donde Diego Luis Molinari disparó duras críticas contra el libro, cuya información consideró careciente de criterio científico y por ende “un grave peligro para la inteligencia de los jóvenes” (1918: 556; véase también: Podgorny 1999a: 120). Sin embargo, la Comisión Asesora de Textos Didácticos integrada por Rómulo Carbia, Emilio Ravignani y Salvador Debenedetti sitúa el libro entre los “Textos buenos” alegando que el “exceso de pormenores” y “algunos errores” serían de fácil arreglo (Honorable Cámara 1927: 118-119).

¹⁷ Outes y Bruch divulgaron en su libro de síntesis *Los aborígenes argentinos* de 1910 el concepto de “provincia geoétnicas” para clasificar los pueblos aborígenes ‘históricos’, a diferencia del criterio de cronología geológica

Los superiores “grados de evolución” que se atribuyen a los Diaguitas del Noroeste Argentino y en segundo lugar a los Araucanos ubicados en las Llanuras no los privilegian en su relación con la futura nación, sino se suman a la breve descripción del territorio ocupado, la vida material y organización social (Ibid: 41-48). Por lo tanto se establece un vínculo territorial entre pueblos indígenas y la futura nación que se grafica en el mapa titulado “Razas Aborígenes” incluido al final del capítulo (Ibid: 53)¹⁸.

El libro chileno se inicia con el capítulo “Los indígenas” cuya primera sección subraya que “la primitiva población de Chile data de una época sólo contable por millares de años” y que la nación dispone entonces de una “«prehistoria» remotísima i una «edad de piedra» como los demás países modernos” (Galdames 1911: 4). A diferencia de Levene¹⁹, Galdames dota de esa forma a la historia nacional chilena de una profundidad temporal milenaria que le permite proclamarse integrante de la modernidad.

Como en las *Lecciones* argentinas, en el *Estudio de la Historia de Chile* Luis Galdames clasifica los indígenas geográficamente. Sin embargo, ese criterio aquí no se presenta en clave científica, sino da lugar a una extensa descripción de las diferentes hábitats (recursos naturales, flora y fauna) para crear la imagen de una naturaleza exuberante y generosa (Galdames 1911: 5-11). Haber recorrido las diferentes zonas climáticas permite identificar la centralidad geográfica con la centralidad racial:

Pero la *raza propiamente chilena* que figura en nuestra historia i que ha contribuido a formar nuestra nacionalidad, fue solamente la que habitaba los valles que se estienden desde Copiapó hasta Aconcagua i el gran valle central hasta Chiloé. [...] Los mas notables entre los «pehuenches» son los *araucanos*, porque han caracterizado mejor que todos los demas la población indíjena de Chile.” (Ibid: 11; cursiva en el original)

Para justificar la excepcionalidad de los araucanos, Galdames argumenta tautológicamente: Los araucanos son típicos para la población indígena de Chile; y lo típico se define a través de las características araucanas como se analizará más adelante. En cambio, las poblaciones indígenas de los extremos meridionales y septentrionales quedan excluidos de la nación ya que su aislamiento geográfico no habría permitido contacto con la ‘población central’. Además se niega que los pueblos norteños hubieran contribuido a la nación chilena por considerarlos pertenecientes a la “raza aboríjen de Bolivia” (Ibid: 11).

para los tiempos prehistóricos (Podgorny 2001: 15-17); para los antecedentes y debates en torno los sistemas clasificatorios de las colecciones del Museo de La Plata véase también: Podorny 1999b.

¹⁸ El mapa cruza la extensión poblacional de las llamadas “Razas Aborígenes” señalada por etnónimos con la organización político-territorial de la futura República expresada a través de fronteras nacionales y algunos límites interprovinciales (Levene, 1913: 52) y sigue entonces el criterio geoetnográfico de Outes y Bruch (1910). Salvo el título, se trata de una copia del mapa introducido en un libro de texto de Alfredo Grosso (1911: 57).

¹⁹ Levene menciona las investigaciones de Florentino Ameghino sobre la antigüedad del “habitante del Río de la Plata” o de América (Ibid. 1913: 7, 23). Pero inserta los antecedentes prehistóricos en el contexto de disciplinas auxiliares de la historia o como “consecuencia científica” del descubrimiento de modo que no forma parte de la historia nacional.

La jerarquización de la población indígena según “grados de cultura” se fundamenta en “la capacidad de las condiciones geográficas”, es decir en la trascendencia de la naturaleza que determina las posibilidades de producción, cultura y densidad poblacional y explica el rango superior de los araucanos como “indígenas propiamente chilenos” (Ibid: 12). Dado el aporte araucano a la nacionalidad se dedica el resto del capítulo a la descripción detallada y extensa de cultura material, la sociedad y costumbres²⁰. El juicio culmina en la caracterización siguiente: “Tenian tres buenas calidades: eran *patriotas, valientes i vigorosos*. Tenian tambien tres graves defectos: *eran crueles, supersticiosos i borrachos*.” (Ibid: 24; cursiva en el original). Mientras que los defectos se disculpan alegando el efecto perjudicial del medio ambiente y el inevitable subdesarrollo “común a todos los pueblos de la tierra [...] en un grado de cultura equivalente” (trascendencia de la naturaleza), se enfatizan otra vez las particulares virtudes de los araucanos:

Pero no existe, ni ha existido nunca, otro pueblo bárbaro que haya igualado siquiera las buenas cualidades de éste, ninguno que haya demostrado mas patriotismo, mas valor i mas enerjía guerrera, en ningun tiempo ni en ninguna parte del mundo. [...]” (Ibid: 24).

Por más que el carácter excepcional de los araucanos también derive de la impronta del entorno natural, ahora es presentado como un mérito de los indígenas que se ganan por su patriotismo²¹ un lugar privilegiado en la historia nacional; el determinismo del medio ambiente queda suspendido (inmanencia de la naturaleza).

La sociedad colonial y sus orígenes

Siguiendo las reivindicaciones de la ‘historia de civilización’ ambos libros de texto abordan los orígenes y el desarrollo de las respectivas sociedades que se engendran en la relación entre poblaciones indígenas e invasores españoles. Galdames establece en su *Estudio* aparte del vínculo territorial entre nación e indígenas, también la influencia racial indígena cuando se refiere a la “fusión *de dos civilizaciones diversas*, en la cual predominó la española” (Ibid: 55). El término ‘civilización’ parece insinuar en un primer momento igualdad, pero ese significado se relativiza inmediatamente para enfatizar la superioridad española²².

²⁰ La mitad del primer capítulo “Los indígenas” (Galdames 1911: 3-30) se dedica exclusivamente a los araucanos (Ibid: 11-24). El autor sigue el criterio de Julio Montebruno, profesor del Instituto Pedagógico y del Instituto Nacional, quién había subrayado que la inclusión de “pueblos bárbaros” en el programa de estudio del primer año, no se debía confundir con un “estudio sociológico”, sino que correspondía a una descripción de “las costumbres mas interesantes de algunos pueblos salvajes i de su modo de vivir” (Congreso 1904b: 117).

²¹ La idealización de los araucanos como ‘patriotas’ se remonta al discurso criollo de la época de la Independencia. El ‘Patriotismo’ entendido como afecto por el suelo natal, permitía trazar una continuidad entre la ‘beligerancia araucana’ y las luchas independentistas (Gallardo Porras 2001: 121-123).

²² Esa ambivalencia descansa en la polisemia decimonónica del concepto ‘civilización’, bien sintetizada por Altamira (1895: 153-159). ‘Civilización’ podía adoptar un significado evolutivo-jerarquizador: el “desarrollo material e intelectual” de una nación europea (Ibid: 153-154). En el contexto de ‘historia de civilización’

Ricardo Levene describe la relación entre indígenas y españoles con expresiones similares: habla de “fusión de razas” (1913a: 3) o de que “confundieron, también, sus diversas civilizaciones” (Ibid: 216). Sin embargo, añade que la civilización europea “estaba destinada a absorber y dominar la embrionaria civilización indígena” lo que dio origen al “nacido en la tierra” con un peculiar carácter de “rebelión y con un amor por la libertad” (1913a: 3). En alusión a la terminología filogenética, “la civilización indígena” se construye en bloque como inmadura de manera que su asimilación parece predeterminado por las leyes naturales (transcendencia de la naturaleza). El término “absorber” evoca la inevitabilidad de aquel proceso ‘natural’ y aleja la violencia de la conquista española del origen de la sociedad argentina²³.

Según las *Lecciones* los ataques violentos presentes en el relato de la conquista y colonización española son provocados por los indígenas (Ibid: 28-29, 36, 38-39). A pesar de la destrucción de la primera fundación de Buenos Aires por una alianza de querandíes, guaraníes, timbúes y charrúas (Ibid: 64) las ‘agresiones indígenas’ nunca se presentan como grave peligro para el ‘proyecto colonizador español’. La “sangrienta sublevación de los calchaquies” en la gobernación de Tucumán (actual Noroeste argentino) que atraviesa por distintos momentos durante más de un siglo, se reduce en la narrativa didascálica a un breve episodio dentro del subcapítulo “El gobierno de Tucumán: su jurisdicción” (Ibid: 133-136). Desde la perspectiva rioplatense la lucha entre indígenas y conquistadores en los Valles Calchaquies representa una ‘cuestión periférica’ no apta para organizar el relato de la época colonial.

A diferencia del libro de texto argentino, la Guerra de Arauco, es decir la lucha entre españoles y araucanos, vertebró el relato de conquista y colonización de Chile²⁴. En los sucesivos enfrentamientos los *toquis* araucanos, sobre todo Lautaro y Caupolicán, se exaltan como astutos guerreros que no temen ni la muerte (Galdames 1911: 74-75, 79). A la mitificación contribuye el detallado relato que pone un pintoresco personaje ante los ojos de los lectores:

Era de ver al heroico toqui de la Araucanía sobre su brioso caballo, medio vestido con algunas prendas quitadas a los castellanos, calado un casco de acero en la cabeza i ceñido una espada a la cintura, llamando a los suyos al son de una corneta i arengándolos con palabras rebeldes i audaces. Sus compatriotas lo miraban ya como un dios (Ibid: 74).

Altamira abogaba extender el concepto a la totalidad de hechos humanos englobando tanto historia política como la organización social, económica y cultural de un pueblo (Ibid: 154-156). Ese último significado más descriptivo permite hablar de ‘civilización indígena’ sin considerar los diferentes grupos indígenas ‘civilizados’.

²³ A pesar de su hispanofilia el libro no niega la violencia ejercida por los encomenderos cuyo “sórdido espíritu de explotación [...] los impulsó a tratar a los indios como esclavos ó como bestias” (Levene 1913a: 69), sin embargo cabe reiterar que ese tópico queda desvinculado del relato sobre el origen de la nación.

²⁴ Los capítulos “La Conquista”, “La Colonia” y “El Siglo XVII” abordan en largos subcapítulos respectivamente la “Resistencia araucana”, la “Lucha contra los araucanos” y “Guerra defensiva” (Galdames 1911: 69-75; 105-109; 131-136).

Ese discurso de excepcionalidad araucana y por ende chilena se nutre en gran parte del ‘poema épico’ *La Araucana* escrito por el soldado español Alonso Ercilla y Zúñiga cuya mera existencia es suficiente para comprobar el estatus único de Chile en el continente²⁵. Galdames relativiza el valor literario de la obra y enfatiza en cambio su estatus como obra histórica que reflejaría “mejor que ningún otro escrito [...] el verdadero carácter del indio chileno” (Ibid: 128-129). Las evocaciones poéticas de Lautaro, Caupolicán o Galvarino no representan ficciones según esa argumentación sino adquieren veracidad a través del carácter testimonial de *La Araucana*²⁶. Fuera de las exaltaciones de individuos araucanos, Galdames niega al grupo indígena la facultad de acción. Ubica las causas de la guerra en el “choque entre los intereses” de los españoles a la explotación de mano de obra indígena, “i el hábito” araucano de “ociosidad irreductible” (Ibid: 105). Mientras que los conquistadores obran de acuerdo a su móviles viciosos (“la codicia”), los araucanos parecen enteramente dominados por sus costumbres de la “vida bárbara”. Esa existencia se caracterizaría por la “indolencia”, un concepto que designa tanto insensibilidad (inmovilidad psíquica) como pereza (inmovilidad física), ambas indeseables para la futura nación. A pesar de sus míticas cualidades guerreras la colectividad araucana carece de agencia según el libro de texto chileno – observación igualmente vigente para el libro de Levene.

La genealogía de la sociedad nacional

Abordando las postrimerías de la época colonial, la obra chilena trata de aclarar la génesis de la futura sociedad nacional. Lo que en la historia externa parece como antagonismo irremediable, se presenta en la historia interna como proceso apacible de mestizaje entre españoles e indígenas que a principios del siglo XIX “estaban unidos en su casi totalidad”

²⁵ “Ningun otro pais americano inspiró un poema épico mas famoso que éste” (Galdames 1911: 128). Alonso de Ercilla y Zúñiga (1533-1594) participó entre 1557 y 1559 en las batallas bajo el gobernador García Hurtado de Mendoza contra los habitantes nativos. *La Araucana* relata en 37 cantos los choques entre españoles y población autóctona y fue publicada en tres tomos entre 1574 y 1589 en Madrid. La primera edición chilena data de 1888. Calificando *La Araucana* como prueba de la excepcionalidad chilena Galdames sigue el juicio de José Toribio Medina cuya *Historia de la literatura colonial de Chile* (1878) resalta la obra como inicio de la ‘literatura nacional’ (Carrillo Zeiter 2011: 153-154). Vinculada a esa cuestión está el debate si *La Araucana* pertenece al género de epopeya (según criterios basados en los modelos greco-romanos). La denominación ‘poema épico’, empleado entre otros por Medina, permite en este contexto eludir una clasificación estricta según las reglas clásicas, sin tener que renunciar a la analogía entre *La Araucana* y las epopeyas de la antigüedad (Ibid: 154-162).

²⁶ “[*La Araucana* K.M.] hoi se la lee, mas que como poema, como historia. [...] [don Alonso de Ercilla K.M.] [n]arró en seguido lo que vió, con virilidad i elocuencia. Muchos de sus versos fueron escritos por él en Chile, durante los ratos de reposo que le dejaba libre la campaña.” (Galdames 1911: 128-129). Carrillo Zeiter señala en su análisis de diferentes historias de literatura en Chile y Argentina que la agrupación de crónicas coloniales junto con obras literarias en la categoría de ‘literatura colonial’ acerca las posibles fuentes históricas a un canon estético por un lado, y asigna verdad histórica a un texto ficticio como *La Araucana* por otro lado (2011: 183-193). Galdames, para quien la inmediatez del ‘testigo Ercilla’ constituye una garantía para un relato histórico fehaciente, se basa entonces en una valoración recurrente de la historiografía decimonónica.

(Galdames 1911: 183). De cierta manera la fusión biológica de la historia interior (trascendencia de la naturaleza) ‘sobrepasa’ la historia exterior y permite proyectar la nación sobre grupos indígenas que de hecho viven independiente y anticipar su conquista como ‘expansión inevitable’:

Es cierto que quedaban en el sur de nuestro territorio, entre el Bio-bio i el Tolten, no ménos de unos *cien mil indios* aun independientes i conservando sus peculiares usos i costumbres, pero ese elemento de nuestra poblacion no causaba ya las inquietudes de otros tiempos i se le miraba como una reserva para el futuro ensanche de la nacionalidad (Ibid: 183; cursiva en el original).

Los conflictos se trasladan en el mismo momento al interior de la sociedad nacional incipiente: algunos de los rasgos construidos como indígenas – ‘lo indígena’ – se proyecta ahora sobre los mestizos como grupo más numeroso:

Viciosos por herencia en el juego i la bebida, supersticiosos en extremo como los antiguos indíjenas i violentos como ellos tambien, se sangraban en frecuentes riñas i vivian en la mayor pobreza. Sin embargo, constituian una raza sumamente vigorosa i sufrida, sobria en el alimento, apta para toda clase de trabajos, incluso el de la guerra que los apasionaba mas que ninguno (Ibid: 186).

‘Lo indígena’ representa una suma de malos hábitos (adicción al juego, alcoholismo, superstición, violencia) que naturaliza por un lado el bajo estatus social de los mestizos. Por otro lado indianiza a personas que comparten esos vicios porque se acercan en su conducta anacrónica a los “antiguos indígenas”. Como ya se ha señalado, el discurso sigue siendo ambivalente porque instala también un rasgo positivo de ‘lo indígena’: el vigor que junto a la laboriosidad constituye al lado deseable de la identidad mestiza.

El discurso de excepcionalidad manifiesto en las *Lecciones de Historia Argentina* se basa casi en los mismo rasgos (espíritu guerrero, carácter rebelde y laboriosidad) pero les adscribe una genealogía diferente. No constituyen una herencia mestiza (semi-indígena), sino se remontan a “la raza española” que los legó a sus descendientes criollos:

Este espíritu guerrero, fue después en los criollos de la América española y en particular de la Colonia del Plata, un espíritu de rebelión y de amor a la independencia. [...] Y 3º, el espíritu de trabajo. Esta característica resultó de la adaptación al medio, pues la Colonia del Plata, sólo de tal tenía el nombre, y sus riquezas resultarían del trabajo de la tierra, y no de la explotación de los metales como Méjico y el Perú. (Levene 1913a: 97).

La falta de metales preciosos en la zona del Río de la Plata exige laboriosidad para cultivar alimentos. De esa forma una deficiencia (ausencia de riquezas naturales) se resignifica como causa de hábitos virtuosos que están directamente ‘enraizados’ en el suelo y marcan la diferencia con futuras naciones como México o Perú²⁷. Ricardo Levene incorpora aquí casi literalmente la narrativa del origen nacional que Bartolomé Mitre había formulado en 1878²⁸.

²⁷ Proyectando características nacionales sobre la época colonial, Levene omite aquí la organización colonial del espacio según la cuál la gobernación del Río de La Plata formaba parte del Virreinato de Perú hasta 1776.

²⁸ Levene agrega en la página siguiente al párrafo analizado una cita literal de Mitre “*La Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*, T. I, p. 2.” (1913a: 98) cuya edición definitiva data de 1887; para el pasaje adaptado por Levene compárese: Mitre 1887: 13-15. La inserción del mito de origen mitrista en un libro texto de

A diferencia de la versión mitrista, el protagonismo criollo subrayado por Levene no implica una negación directa de la influencia indígena en el proceso de mestizaje (1913a: 216-218)²⁹. La invisibilización indígena es producto de priorizar el vínculo territorial en la definición del resultado de mestizaje: “Esta fusión de razas preparó el advenimiento «del nacido en la tierra», criollo, mulato o mestizo, que formaron pronto la inmensa mayoría del país” (Ibid. 1913a: 218). A pesar de que las diferencias raciales se mencionan brevemente, “el nacido en la tierra”, encarnado por los criollos protagoniza las *Lecciones de Historia Argentina*.

Mientras la población indígena sometida queda ‘absorta’ en la categoría del “nacido en la tierra” como objeto de la ‘historia interna’, los pueblos indígenas ajenos al proceso de mestizaje por su vida independiente sólo aparecen puntualmente en la ‘historia externa’ cuando amenazan la proyectada integridad territorial del Estado independiente. En la época de Juan Manuel de Rosas “asolaban las fronteras de los ganaderos y hacendados de la campaña” (Levene 1913b: 295) lo que justifica según el argumento del libro la “La expedición al desierto”³⁰ bajo el caudillo bonaerense en 1833. La campaña se relata en registro militar con el despliegue de las diferentes divisiones, el reconocimiento del territorio y el saldo de conquista territorial. Los indígenas, según el texto “las indiadadas de los caciques mayores Chocori, Pitrioloncoy, Mittao, Paynen, Cayupán...” no actúan y sólo se mencionan en cuanto al número de muertos y prisioneros (Ibid: 295-297)³¹. El sometimiento militar de los indígenas de la Pampa y la Patagonia en la llamada ‘Conquista del Desierto’ (1879-1885) apenas se enumera como una de las iniciativas realizadas bajo la presidencia de Julio A. Roca: “nuevas expediciones militares que se llevaron a efecto contra los indios, alejando este peligro y extendiendo así el area de cultivo y a la colonización” (Ibid: 423). Ya que hacia 1880 el orden político y económico se presenta como consolidado, cualquier mención expresa de la violencia queda excluida: hasta la supuesta ‘desaparición’ de los indígenas desaparece a su vez de las páginas del libro³².

1912 afirma la observación de Fernando Devoto quien destaca que la historiografía mitrista todavía no se difundió masivamente en los años de su publicación (1993: 20).

²⁹ Mitre había presentado el elemento indígena como “auxiliar” frente a la “superioridad” de “sangre europea” (1887: 32). En una carta a Joaquín V. González afirmó en 1889: “Los sudamericanos, ni física ni moralmente somos descendientes de los pampas, los araucanos, los quichúas, etc. [...]” (citado según González 1912: 10).

³⁰ El tópico de los ‘indios nómadas’ que asaltan los estancieros sedentarios y que aprovechan el llamado ‘desierto’ – un espacio imaginado como vacío por la ausencia de civilización – sólo para su fuga y escondite, es una de las narrativas más poderosas para reivindicar y justificar la conquista militar de la Pampa y Patagonia. Para un desarrollo de la historia discursiva de esos conceptos véase: Roulet/Navarro Floria 2005.

³¹ Levene cita aquí Adolfo Saldías por lo que incluye una valoración positiva de la expedición como “heroica campaña” (compárese: Saldías 1892: 170).

³² La (casi) omisión de la ‘Conquista de Desierto’ también se podría explicar con la tendencia general de las historias didascálicas de abordar en primer lugar los años 1810-1862 (Devoto 1993: 23). Robertson especula que ese período suscite demasiado apasionamiento para ser incluido en más detalle (1921: 100). Sin embargo, otros libros de texto dedican al menos un párrafo a la ‘Conquista del Desierto’ (Grosso 1911: 347). Ese hecho, junto a

En comparación, el libro chileno aborda el vencimiento de los pueblos indígenas del Sur más explícitamente. Parecido al caso argentino, se minimizan los choques violentos, en cambio la “colonización” avanza paulatinamente “por medio de concesiones o de ventas de lotes de terreno” o por el método colonial de “sistema de reducción” que consistiría en fundar fuertes en territorio indígena para respaldar la fundación sucesiva de ciudades (Galdames 1911: 406). La resistencia araucana ya no despierta admiración, sino representa más bien una ‘molestia’ para la República por lo cuál queda desprestigiada como “ridículo” o reducida a “un episodio mas en la secular lucha” (Ibid: 406-407). “El sometimiento definitivo de los araucanos” se relata como acción respaldada por militares, concretada por colonos y consolidada por el ferrocarril. Crea la impresión de que es la ‘civilización’ que avanza, no un ejército. Finalmente,

[L]os últimos restos de la vigorosa i bravía raza araucana quedaron así reducidos a una escasa porcion de su suelo i sometidos a leyes protectoras dictadas por el gobierno nacional (Ibid: 435).

El empleo de la construcción pasiva “quedaron reducidos” permite describir el resultado del proceso de sometimiento sin nombrar a los responsables. El gobierno nacional recién entra en acción para proteger a los deplorables remanentes de los indígenas que sin embargo sufren de “despojos brutales” por parte de “especuladores temerarios” (Ibid: 484-485). Su vigor de antaño contrasta con su necesidad de tutela dentro del Estado nacional.

Aparte de nombrar indígenas en la historia exterior, Galdames también visibiliza ‘lo indígena’ como parte del ‘espíritu mestizo’:

De este modo, el elemento indígena no desapareció; siguió viviendo i vive aún en la sangre i en el espíritu de nuestra nacionalidad: es nuestro pueblo. [...] Sus vicios, sus defectos forman parte de la herencia de sus antepasados. Si todavía no puede despojarse de esa herencia, es porque la lleva en la sangre i porque la evolucion intelectual i económica de la República no le alcanza aún en igual grado que a las clases dirigentes. Pero, quien observe su desarrollo i compare lo que fué i lo que es, no podrá afirmar que ha decaído, i quien tenga presentes las grandes cualidades de vigor i enerjía que siempre ha demostrado, no podrá temer de la suerte que le depara el porvenir (Ibid: 501-502).

Las afirmaciones con las que termina el libro de texto sintetizan ejemplarmente la constitución de la modernidad en su ambivalente fortaleza: Por un lado los ‘vicios indígenas’ forman parte de la herencia biológica y escapan por consiguiente a toda intervención humana (transcendencia de la naturaleza - inmanencia de la sociedad). Por otro lado evaluando el ‘desarrollo histórico’ Galdames se muestra optimista respecto a que “el pueblo” se logre liberar de sus ‘defectos’ en un futuro próximo (inmanencia de la naturaleza). Mientras tanto, el estatus privilegiado de las “clases dirigentes” queda asegurado por su superior desarrollo intelectual y económico (transcendencia de la sociedad). El tiempo lineal e irreversible de la

la falta de ampliación del tema hasta la duodécima edición de 1929 animan a pensar en una elección deliberada del autor.

historia con sus ‘aún’ y ‘todavía no’ garantiza a la vez que el trabajo de purificación y mediación entre ambos polos (naturaleza y sociedad) queda rigurosamente separado.

Conclusiones

En síntesis las ambivalencias respecto a la representación de los pueblos indígenas no colapsan en abiertas contradicciones porque los conceptos de ‘historia de la civilización’ y la “constitución moderna” permiten trasladarlas a dos niveles discursivos diferentes: La diferencia entre ‘historia interna’ e ‘historia externa’ permite presentar el origen de la sociedad argentina y chilena como proceso armónico, alejado de los enfrentamientos bélicos entre españoles e indígenas de la historia externa. La “constitución moderna” facilita presentar a la población indígena como inferior según las leyes de evolución trascendentes, sin tener que renunciar al reclamo de futura ‘civilización’ e ‘incorporación’ de aquellos a la sociedad nacional. Los conflictos territoriales (entre Estados y pueblos indígenas independientes) o entre clases sociales se temporalizan de manera que no se trata de una lucha entre diferentes intereses, sino diferentes etapas del desarrollo humano.

Respecto a las diferencias, las *Lecciones de historia argentina* vinculan indígenas y nación geográficamente. Establecen un ‘mito de fusión aniquiladora’ según el cual un ‘núcleo criollo’ habría ‘absorbido’ los indígenas ‘periféricos’ de manera que la nación argentina basa su excepcionalidad en una ‘superioridad racial colectiva’.

En el caso de Luis Galdames y su *Estudio de la Historia de Chile* se observa un vínculo geográfico y racial entre los indígenas y la nación expresado en el ‘mito del mestizaje’ que permite reclamar la ‘valentía araucana’ como rasgo de excepcionalidad chilena. Al mismo tiempo la permanencia de ‘lo indígena’ asociada al grupo de mestizos justifica una nítida jerarquía social, enmascarada por una diferencia de extensión de saber y bienes materiales.

Jens Andermann argumentó en su día que la perspectiva de las élites latinoamericanas que hacia los ‘otros internos’ estaba marcada por la angustia de ser ‘el otro’ ante la mirada europea (2000). A la luz del análisis presentado se podría contestar que los discursos de identidad nacional desplegados en los libros de textos se servían conscientemente de la ‘historia de la civilización’ ya que su supuesta universalidad permitía insertar la historia nacional dentro de un desarrollo progresivo hacia un futuro espléndido. Las ambivalencias, en el caso latinoamericano quizás más aparentes, no son tanto expresión de angustia, sino una característica misma de la “constitución moderna”³³.

³³ Las actitudes contradictorias en cuanto a civilización y barbarie no se resuelven a nivel político, territorial o temporal, sino están íntimamente vinculados (Pernau 2011: 258-259).

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes impresas

- ALCORTA, Amancio (1886), *La Instrucción Secundaria*. Buenos Aires: Félix Lajouane.
- ALTAMIRA, Rafael (1895): *La Enseñanza de La Historia*, Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- BALLESTEROS, Manuel (1872): *Compilación de leyes i decretos vijentes en materia de instrucción pública*. Santiago de Chile: Imprenta El Independiente, pp. 94–98.
- CONGRESO *Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. Actas i Trabajos. Tomo I* (1904a). Santiago de Chile: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.
- CONGRESO *Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. Actas i Trabajos. Tomo II.* (1904b). Santiago de Chile: Imprenta Litografía i Encuadernación Barcelona.
- CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1880): “Sesiones de 11, 18 y 20 de octubre de 1880,” *Anales de la Universidad de Chile. Boletín de Instrucción Pública*, 58, 2, pp. 410–420.
- GALDAMES, Luis (1911): *Estudio de La Historia de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- GROSSO, Alfredo B. (1911), *Curso de Historia Nacional*. Buenos Aires: Librería Económica.
- HONORABLE CÁMARA de Diputados de la Nación (1927): *Textos para la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Antecedentes relativos a su aprobación por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación*. Buenos Aires: Imprenta de la Cámara de Diputados.
- KEIPER, Wilhelm (1910), *La enseñanza de la historia en los Colegios Nacionales*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- LETELIER, Valentín (1895): “Plan de Estudios Secundarios”. En: *La lucha por la cultura. Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos*. Santiago de Chile: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, pp. 315–328.
- LEVENE, Ricardo (1913a): *Lecciones de Historia Argentina. Tomo I*. Buenos Aires: J. Lajouane.
- LEVENE, Ricardo (1913b): *Lecciones de Historia Argentina. Tomo II*. Buenos Aires: J. Lajouane.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1903a): *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1903b): *Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales de La República Argentina*. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1913), *La Enseñanza Secundaria, Decretos Orgánicos, Resoluciones de La Dirección General, Plan de Estudios Programas Analíticos*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Policía Federal.
- MITRE, Bartolomé (1887): *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*. Buenos Aires: Félix Lajouane.
- MITRE, Bartolomé (1912): “Carta del General Mitre al Autor”. En: González, Joaquín V.: *La Tradición Nacional. Tomo I*. Buenos Aires: La Facultad de Juan Roldán, pp. 7–11.
- MOLINARI, Diego Luis (1918): “Un profesor de historia”. En: *Nosotros*, 12, pp. 245–556.
- O’DNA, Ernesto L. (ed.) (1904), *Debates Parlamentarios Sobre Instrucción Pública: Recopilación de Debates Del H. Congreso Nacional Sobre Leyes y Proyectos de Organización. Tomo III: Proyectos Sobre Planes de Estudios de Enseñanza Secundaria Normal y Superior (1896-1903)*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- OUTES, Félix/BRUCH, Carlos (1910): *Los aborígenes de la República Argentina*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- PLAN de Estudio i Programas de Instrucción Secundaria Aprobados Por El Consejo de Instrucción Pública Para Los Liceos Del Estado (1908). Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- ROBERTSON, William Spence (1921): “Lecciones de Historia Argentina. Review”. En: *Hispanic American Historical Review*, 4, 1, pp. 99–100.
- SALDÍAS, Adolfo (1892): *Historia de la Confederación Argentina. Rozas y su época. Tomo II*. Buenos Aires: Félix Lajouane.

Literatura Secundaria

- ANDERMANN, Jens (2000): “The Gaze of the Dominant Other”: En: *Relics and Selves: Iconographies of the National in Argentina, Brazil and Chile (1880-1890)*. Web Exhibition. London. <<http://www.bbk.ac.uk/ibamuseum/tours/other19.html>> (15.11.2013).
- ALARCÓN, Cristina (2010): *El Discurso Pedagógico Fundacional de Docentes Secundarios. Sobre la Transferencia Educativa Alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Libros Libres. Editorial Flacso.
- ARTIEDA, Teresa Laura (2005): “El ‘otro más otro’ o los Indígenas Americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis”. En: Guereña, Jean-Luis/Ossenbach, Gabriela/ de Pozo Andrés, María del Mar (eds.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina*. Madrid: UNED, pp. 485–501.
- BANDIERI, Susana (2005): *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- BERTONI, Lilia Ana (2001): *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO, Mario/KRIGER, Miriam (2011): “Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities”. En: *Culture & Psychology*, 17, 2, pp. 177–195.
- CARRILLO ZEITER, Katja (2011): *Die Erfindung einer Nationalliteratur: Literaturgeschichten Argentiniens und Chiles (1860-1920)*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- CRUZ, Nicolas (2002), *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- DEVOTO, Fernando J. (1993): “Idea de Nación, Inmigración y ‘Cuestión social’ en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”. En: *Propuesta Educativa*, 5, pp. 19–27.
- FRÍAS MENESES, Daniela (2011), “La representación del pueblo mapuche en los textos escolares 1880-1930”. En: *Artículos para el Bicentenario* Tomo I. Santiago de Chile: Memoria Chilena. Biblioteca Nacional Digital de Chile, pp. 145–172.
- GALDAMES, Francisco (1987): “Luis Galdames, Principalmente Educador”. En: *El Ateneo. Concepción*, 456, pp. 151–157.
- GALLARDO PORRAS, Viviana (2001): “Héroes indómitos, bárbaros y ciudadanos chilenos: el discurso sobre el indio en la construcción de la identidad nacional”. En: *Revista de Historia Indígena*, 5, pp. 119–134.
- LATOUR, Bruno (2012): *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MÄTZING, Heike Christina (1999): “Chilenen oder ‘un pueblo especial’? Die Mapuche im Spiegel des chilenischen Geschichtsunterrichts”. En: *Internationale Schulbuchforschung*, 21, pp. 267–277.
- MASES, Enrique Hugo (2010): *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- MOLLIS, Marcela (1996): “El uso de la comparación en la historia de la educación”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (ed.): *Historia de La Educación En Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 184–206.
- MYERS, Jorge (2004): “Pasados en pugna: la difícil renovación del campo histórico argentino entre 1930-1955”. En: Neiburg, Federico/Plotkin, Mariano (eds.): *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 67–106.
- OGRIN, Mircea (2012): *Ernst Bernheim (1850-1942)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- PERNAU, Margit (2011): “Zivilität und Barbarei – Gefühle als Differenzkriterium”. En: Frevert, Ute/Scheer, Monique e.a. (eds.): *Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne*. Frankfurt : Campus Verlag, pp. 233–262.
- PINTO RODRÍGUEZ, Jorge (2003): *La Formación del Estado y la Nación, y el Pueblo Mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: Dibam.
- PODGORNY, Irina (1999a): *Arqueología de la Educación. Textos, Indicios, Monumentos. La Imagen de los Indios en el Mundo Escolar*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- PODGORNY, Irina (1999b): “De la antigüedad del hombre en el Plata a la distribución de las antigüedades en el mapa: los criterios de organización de las colecciones antropológicas del Museo de La Plata entre 1897 y 1930”. En: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 6, pp. 81–101.
- PODGORNY, Irina (2001): “La clasificación de los restos arqueológicos en la Argentina, 1880-1940. Primera Parte: La diversidad cultural y el problema de la antigüedad del hombre en el Plata”. En: *Saber y tiempo*, pp. 5–26.
- PYENSON, Lewis (2002): “Uses of Cultural History: Karl Lamprecht in Argentina”. En: *Proceedings of the American Philosophical Society*, 146, 3: pp. 235–255.
- ROULET, Florencia/NAVARRO FLORIA, Pedro (2005): “La deshumanización por la palabra, el sometimiento por la ley”. En: *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 12, pp. 153–199.
- SAAB Jorge/SUÁREZ, Carlos A. (2001): “Entre la didáctica y la política: propuestas para una renovación de los textos para la enseñanza de la historia en Argentina (1910-1920)”. En: *Anuario. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa*, 3, pp. 153–164.
- SAGREDO, Rafael/SERRANO, Sol (1994): “Un espejo cambiante: La visión de la historia de Chile en los textos escolares”. En: Zoraida Vázquez, Josefina/ Gonzalbo Aizpuru, Pilar G. (eds.): *La Enseñanza de la Historia*. Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos, pp. 127–151.
- SANHUEZA CERDA, Carlos (2012): “El objetivo del Instituto Pedagógico no es el de formar geógrafos. Hans Steffen y la transferencia del saber geográfico alemán a Chile. 1893-1907”. En: *HISTORIA*, 45, 1, pp. 171-197.
- SCHURDEVIN-BLAISE, Chloé (2007), “Les représentations de l’ Indien dans les manuels scolaires et leurs enjeux dans la construction identitaire nationale du Chili de la fin du XIXe - début du XXe siècle”. En: Boyer, Henri (ed.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tomo II *Identité(s)*. Paris: Harmattan, pp. 239–248.

SEPÚLVEDA GODOY, Eduardo/REYES HOCES, Karin/CONTRERAS ROA, Catalina (2006):
*Desmitificando la Historia Mapuche: Contribuciones para la Enseñanza de una Nueva
Historia de Chile*, Tesis de Licenciatura: Universidad de Santiago de Chile.