

Nacionalismo territorialista en textos escolares: representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983)*

Jesús Jaramillo

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Los textos escolares desde hace tiempo se han constituido en una de las fuentes primarias para el campo de la Historia de la Educación en tanto son instrumentos de socialización formal básica. Sea considerado registro escrito editorial, herramienta didáctica o registro de memoria escolar, los textos escolares instituyen - y, en ocasiones, eternizan - concepciones e intereses reflejados en sus contenidos "oficiales". Investigaciones recientes en la búsqueda de la realidad escolar han enfatizado la importancia de los mismos en la construcción de las identidades nacionales, pero también de las identidades de grupos socio-culturales, socio-étnicos y regionales. Este artículo, a partir de una indagación historiográfica sobre libros de lectura, intenta reconstruir las diferentes tramas discursivas textuales e iconográficas en que ha sido representada la Patagonia durante los periodos dictatoriales argentinos 1966-1973 y 1976-1983, en escuelas primarias de Río Negro y Neuquén. En principio, puede advertirse un conjunto de relatos de la Patagonia y sus habitantes sobre la base de tres núcleos de sentido: el de territorio indígena, desierto e inculto; el de promisión para el progreso y el turismo; y el de soberanía nacional. A través de sus argumentos daremos cuenta que los libros escolares de edición nacional con rasgos eminentemente políticos pero también étnicos y raciales fueron medios de formación y, sobre todo, dispositivos que coadyuvaron a la conformación de una línea ideológica, política y pedagógica propia del nacionalismo católico militar.

Correspondencia:

Jesús Jaramillo

Montevideo 296, C.P. 8300, Ciudad de Neuquén

Provincia de Neuquén, República Argentina.

jesusnqn@gmail.com

Palabras clave

Textos escolares – Representaciones – Patagonia – Nacionalismo – Dictadura.

* Este artículo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación "El libro de texto como constructor de representaciones: la imagen de la Patagonia (Río Negro y Neuquén, 1960-2000), acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue, y dirigido por la Dra. Mirta Teobaldo. Año 2008-2010.

Territorialist nationalism in school textbooks: representations of Patagonia in Argentinian military dictatorship (1966-1983)*

Jesús Jaramillo

Universidad Nacional del Comahue

Abstract

School textbooks have long been taken as one of the primary sources for the field of the History of Education, since they are instruments of basic formal socializing. Either as editorial written records, as didactic tools, or as records of school memory, school textbooks institute – and sometimes crystallize – conceptions and interests reflected in their “official” contents. Recent investigations focusing on the reality at schools have emphasized the textbooks’ importance in the construction of national identities, and also of identities of socio-cultural, socio-ethnic, and regional. This article starts from a historiographical inquiry about school textbooks with the intent of reconstructing the various discursive textual and iconographic accounts in which Patagonia was represented in the primary schools of the provinces of Río Negro and Neuquén during the Argentinian dictatorship periods of 1966-1973 and 1976-1983. In essence, a group of narratives about Patagonia and its inhabitants was brought forward based on three cores of meaning: that of the indigenous, uncultivated and desert territory; that of the promise of progress and tourism; and that of national sovereignty. We shall argue that nationwide school textbooks of eminently political, but also ethnical and racial, slants became means of formation and, above all, auxiliary devices in the shaping of an ideological, political and pedagogical line proper to the military catholic nationalism.

Contact:

Jesús Jaramillo

Montevideo 296, C.P. 8300, Ciudad de Neuquén

Provincia de Neuquén, República Argentina

jesusnqn@gmail.com

** This article was written within the research project “The textbook as a builder of representations: the image of Patagonia (Río Negro and Neuquén, 1960-2000)” [El libro de texto como constructor de representaciones: la imagen de la Patagonia (Río Negro y Neuquén, 1960-2000)], registered and sponsored by the National University of Comahue, and coordinated by Dr. Mirta Teobaldo, 2008-2010.*

Keywords

School textbooks – Representations – Patagonia – Nationalism – Dictatorship.

El libro escolar al ser utilizado como material de trabajo áulico, durante buena parte de los siglos XIX y XX, se constituyó como instrumento pedagógico privilegiado para la formación de sujetos y, con él, la posibilidad de promover imaginarios colectivos en el paso por la escuela primaria. Son varias las investigaciones dedicadas a los libros escolares, por lo que no será de utilidad volver *in extenso* al tema aquí. Sólo haremos referencia en este apartado, a algunos planteos teóricos que permiten analizar la compleja relación libro-sociedad en función de desentrañar los núcleos de sentidos que estructuran las lecturas de los textos consultados de edición nacional.

La acción humana y, en especial, la acción educativa deben entenderse como acciones mediadas por un conjunto amplio de signos, símbolos y textos que conforman la cultura. Desde esta perspectiva, el libro de texto puede entenderse como espacio de memoria, de ideas, pensamientos, actitudes, valoraciones y representaciones que, según la época, se pretenden transmitir. La circulación de los textos escolares así pensados pueden ser vehículos activos destinados a la conformación de espacios sociales, la construcción de públicos, y la legitimación de sentidos con una amplia incidencia en lo social (BORRELLI, 2010). Por ello, la historia del libro de texto escolar no debe ser ajena a las construcciones pedagógicas culturales y a las prácticas educacionales específicas, en tanto que muestra – en los discursos que legitima y las tareas que determina – un modo de comprenderlas, una teoría curricular y un discurso pedagógico vinculado al contexto de su producción. Resulta sesgado un análisis que niega las variadas modalidades de interpretación y uso que de los textos escolares puedan hacerse al interior de las escuelas. En este sentido, Michel de Certeau (2007) señala el aspecto productivo de las prácticas de lecturas:

Análisis recientes muestran que “toda cultura modifica su objeto”, que [Borges ya lo decía] “una literatura difiere de otra menos por el

texto que por la forma en que se le lee”, y que finalmente un sistema de signos verbales o icónicos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector. Si entonces “el libro es un efecto [una construcción] del lector”, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del “lector”. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Lo separa de su origen [perdido o accesorio]. (p.181-182)

Es por ello que no hay lector impreso a semejanza del texto, pues resulta imposible definir *a priori* el acto social de lectura. En consecuencia, tomando las palabras de Miguel Somoza Rodríguez (2005 apud CUCUZZA, 2007), el libro escolar como producto de la sociedad que lo crea, no necesariamente se constituye en reflejo de esa sociedad, por el contrario, puede también expresar un horizonte utópico como ideal a alcanzar, propósito de futuros valores inexistentes presentados como deseables, o versiones idealizadas de esa sociedad. Más aún, las prácticas de lectura y – sobre todo – las prácticas escolares no deben inferirse de las prescripciones establecidas en los textos escolares como instrumentos normativos, para ello se debe considerar la distancia que existe entre estos materiales y lo que realmente sucede en el aula (ROCKWELL, 2001, 2009).

En Argentina, investigaciones recientes advierten que la influencia del libro escolar en las escuelas primarias – sea por lo que ocultan, silencian o manifiestan – no ha sido menor en la conformación de las identidades nacionales (CUCUZZA, PINEAU, 2002; ROMERO, 2004; KAUFMANN, 2006; CUCUZZA, 2007; GARCÍA, 2009; TEOBALDO; JARAMILLO, 2009). Los libros de texto escolares han asimilado, difundido y arraigado una concepción homogénea de *argentinidad* que una mayoría de nosotros en algún momento ha leído o cuanto mucho estudiado. Como intentaremos mostrar en las páginas que siguen, durante los gobiernos

militares de Onganía, Levingston y Lanusse (1966-1973); Videla, Viola, Galtieri y Bignone (1976-1983), el imaginario pedagógico - nucleado en el libro de texto en condiciones de censura y prohibición - impuso algunas representaciones que sirvieron al fortalecimiento de los ideales militares. El proyecto pedagógico militar, al igual que en periodos anteriores, enseñó en las escuelas de la región una imagen del territorio patagónico ligado a la conformación de una conciencia nacional.

En este sentido, las preguntas que caben formular y responder en este trabajo son: ¿cómo describen los libros al territorio patagónico y cómo construyen aquello que describen? ¿qué simbolismo de *nacionalidad* se impone a través de sus escritos e imágenes? ¿cuáles han sido las intenciones de esos libros? ¿qué relación establecen sus lecturas con el discurso de soberanía nacional? Con ello, intentamos adentrarnos en la semántica del libro de texto escolar vinculado a los complejos procesos históricos que dieron y dan lugar a la identidad nacional a partir de las diferentes narraciones que se han enseñado de la Patagonia argentina.

Asimismo, conscientes de las limitaciones del análisis con “documentos de archivo” (ROCKWELL, 2009, p. 180), nos permitimos reflexionar sobre las producciones discursivas y su probable incidencia en las prácticas sociales. Sin rebasar lo probable, nos aventuramos a “imaginar lo no-documentado en el pasado, porque ya no es posible registrarlo”. En el año de la conmemoración del Bicentenario de Mayo de 1810, creemos oportuno reconstruir una mirada profunda y reflexiva respecto de aquellos discursos escolares que coadyuvaron a la construcción de sentidos respecto de la idea de Nación en la Argentina del siglo XX.

Leer para “argentinar”: los (re) sabios de la nacionalidad dictatorial

La escuela primaria argentina y los libros escolares a partir de la conformación del sistema educativo nacional a fines del siglo

XIX, procuraron una enseñanza volcada a la consolidación del Estado y a la conformación de la identidad nacional. En todo ese proceso, el libro escolar se transformó en instrumento privilegiado para la escuela primaria de siete años actualmente dependiente de las jurisdicciones provinciales. Luis Alberto Romero (2004) señala que la imagen escolar del pasado político argentino es anudada desde los primeros grados mediante las llamadas *efemérides* - el nacimiento de la patria el 25 de Mayo, su independencia el 9 de Julio, su consolidación continental el 17 de Agosto - y un cortejo de héroes fundadores que los programas y manuales escolares desarrollan sin cuestionarla en lo esencial.

En lo que respecta a los gobiernos militares aquí analizados, los libros de lectura instituyen una idea de Nación de esencia cívico-militar y religiosa. Las intenciones de los autores suelen estar vinculadas a una enseñanza que favorezca el conocimiento de *la patria* y la formación del *sentimiento nacional*. Son varios los prólogos que marcan esta tendencia, por ejemplo, la propuesta del libro *Ruta Gloriosa* de Capdevila y Velloso García (1962) señala:

La inteligencia tiene otros caminos para andar y progresar [...]. Sin duda en la clase de historia se habla de los héroes, y en la de geografía, de las distintas provincias. Pero el libro de lectura es la ruta mejor para ir conociendo más de cerca a los *héroes* y a los *sabios de la nacionalidad*, como es también la ruta que nos permite detenernos a gozar de la *belleza de los paisajes argentinos* (p.1, destacado nuestro).

De este modo, el discurso escolar, se transforma en una estrategia política pedagógica en tanto se pretende el uso del libro para inculcar el *amor a la patria* y el culto a los *nobles héroes*. En efecto, los libros de lectura contienen un tono patriótico en la variedad de textos, algunos referidos al “Discurso de sesión del Cabildo Abierto del 22 de Mayo”,

el “Acta de sesión del 9 de Julio de Congreso General Constituyente de 1816”, y una “Carta de Juan Larrea al General San Martín”; a la vez que indican la figura de “José de San Martín”, “Manuel Belgrano” y “Domingo F. Sarmiento” (CUKIER; REY, 1979). En el caso del libro *Amanecer* de Alberto Pogliano (1972, 1976), se leen algunas poesías con los siguientes títulos: “Las Malvinas”, “Himno Nacional Argentino”, “El escudo argentino”, “El día de la patria”, “El alma de la revolución” y “Las lecciones de San Martín”. En otro libro del mismo autor, encontramos escritos como “El patriotismo”, “Tradición” y “Pioneros de nuestra soberanía” (POGLIANO, 1983), entre otros.

En relación al aspecto religioso, resulta significativo advertir algunas lecturas de autoría de Hermanos Maristas de la Enseñanza (H.M.E). Una editorial que desde sus comienzos en 1921 pasó por diferentes nombres, para finalmente ser conocida como Gráfica Marista (GRAM Editora). Para nuestro estudio, esta referencia es pertinente en términos de la tradición discursiva en la que se inscriben algunos textos analizados, pues se trata de una editorial que para la época tuvo la misión de enseñar una formación en valores patrióticos pero también éticos y cristianos. Al respecto, puede leerse como ejemplo, lo siguiente:

A través de las páginas que siguen, nos esforzamos por orientar el alma del niño hacia lo bueno y verdadero, inspirándole los *principios morales del cristianismo*, normas directrices de toda conducta pura (H.M.E-GRAM Editora, 1966, p. 2, destacado nuestro).

Es posible que los libros de la editorial hayan sido *apropiados* por los militares y reacomodados con el objetivo de sobredimensionar el discurso moral. En definitiva, eran lecturas que podían acercar a las niñas y niños alumnos a la formación de una identidad colectiva fundada en esos principios morales. En tal caso, las dictaduras

optaron por fortalecer e instaurar aquellos discursos que sirvieron de fundamento para su política militar. Lo que nos remite, a su vez, a la corriente ideológica *personalista* y a la *pedagogía perennealista* (KAUFMANN; DOVAL, 1999) de la época, obstinada en inculcar una formación de la persona con intencionalidad disciplinadora, autoritaria y moralizadora.

Nuestro propósito fundamental ha sido ofrecer a maestros y alumnos una obra que, a la vez que despierte en los niños la afición a la lectura –hoy en día cada vez más desplazada injustamente por la imagen–, los inicie en el *conocimiento de valores y principios perennes* y los ayude a ampliar su horizonte cultural (DE LÓPEZ OLACIREGUI; ZULETA y DE MARTINEZ SEEBER, 1979, prólogo).

Siguiendo esta perspectiva de análisis, en los textos consultados encontramos lecturas cuyos títulos evidencian lo que venimos diciendo: “Patria y honor”, “A Dios”, “Parábola de los siete mimbres”, “Oración a la Bandera”, “Mi madre” y “La oración de un padre”. Además, en algunos libros también se aprecian láminas referentes al “Apóstol”, “La Sagrada Familia”, “La Anunciación”, “Los constituyentes del 53”, “Creación del hombre”, “La Virgen de la Buena Leche”, “El 25 de Mayo de 1810”, “Creación de la Bandera Nacional”, “El Congreso de Tucumán”, “Domingo Faustino Sarmiento”, y “El Divino Pastor” (NADAL; RINCÓN, 1982). En este sentido, como señalamos anteriormente, advertimos que los libros escolares enseñan una historia nacional montada en un discurso religioso y cívico-militar.

Es particularmente importante destacar que las imágenes que acompañan los textos, en general, retratan la bandera argentina y el escudo nacional como símbolos patrios. En el caso del libro “Escarapela” de Felce (1970), las primeras estrofas del Himno Nacional son *custodiadas* por un joven soldado militar armado y un niño con guardapolvo blanco, ambos

parados a un costado del recuadro trazado por los colores celeste y blanco. Siguiendo el planteo de Cecilia Braslavsky (1996 apud CUCUZZA, 2007), esta imagen muestra una clara intención de convocar al *ejército pueblo* representado en la figura del niño-alumno, tomando a éste como protagonista del presente para defender la nación. En este caso, el concepto de *pueblo* queda reducido a aquellos ciudadanos con vocación de servicio militar.

Sin embargo, como bien señala la autora, notamos que sigue siendo el soldado el principal custodio de la soberanía en tanto que el conjunto de imágenes de los militares, trasciende el carácter *de actor vivo* para adoptar la posición de *símbolo nacional* como son la bandera, el himno y la escarapela. Ciertamente, los correspondientes golpes de estado instalaron a las Fuerzas Armadas como la última reserva moral para salvaguardar al país. Por ello es que quienes ejercieron y acompañaron las dictaduras, invocaron – para su propia justificación – la necesidad de interrumpir la democracia con la intención de *corregir* los desvíos producidos por políticos y partidos imputados de actos corruptos que la tergiversaron (ANSALDI, 2010).

Más sugerente aun, dichas imágenes reflejan una tradición discursiva vinculada a la Teoría de la Seguridad Nacional, doctrina que – como expresó el General Onganía en 1965 – alineaba a los países latinoamericanos en la causa común de “defenderse contra los embates del totalitarismo rojo” (CONADEP, 1984, p. 474). Como sabemos, para las dictaduras militares argentinas *el comunismo internacional* o el *enemigo interno* instalado en los territorios nacionales debía ser eliminado¹.

Como resultado de esta política, la educación constituyó uno de los campos donde los militares instalaron una política represiva que incluyó la censura de muchos libros

1- Esto implicó, entre otras cosas, acciones directas como el encarcelamiento ilegal, la tortura, el exilio, fusilamientos, asesinatos públicos y clandestinos, incluso el robo de bebés. En Argentina fueron alrededor de 30.000 los desaparecidos por la última dictadura militar.

considerados “subversivos” y la enseñanza de un nacionalismo homogeneizador con referentes comunes: lo religioso y lo cívico militar.

La Patagonia como construcción nacional escolar

Hemos intentado mostrar algunos indicios encontrados en los documentos acerca del nacionalismo militar para comprender la lógica del discurso escolar durante el periodo estudiado. Al analizar estos aspectos, notamos que una extensión del modelo nacionalista también se evidencia en la trama discursiva de la Patagonia y el indígena² que los libros exponen para los escolares de los primeros años.

Algunos trabajos (GARCÍA ; MIRALLES, 2006;TEOBALDO;NICOLETTI,2007;TEOBALDO; JARAMILLO, 2009; entre otros) advierten cómo el libro escolar muestra el territorio patagónico mediante una cadena de significados que desde distintos géneros literarios – poesía, leyenda, cuentos – propone transmitir la ocupación, organización y civilización de la nación en las tierras del Sur argentino. Véase el relato de una lectura titulada “La Conquista del Desierto”, en el libro “Ruta Gloriosa” de Capdevila y Velloso García (1967):

Historia digna de conocerse y divulgarse es la que se denominó *conquista del desierto*, ya que nuestro país, a fines del siglo pasado se llamaba desierto a la tierra del Sur argentino que habitada por el indio y sus movedizas hordas, se extendía más allá de la civilización, como si nadie la habitase [...]. Cuenta la historia que un grupo de patriotas, con el general Julio A. Roca a la cabeza, en pocos meses de operaciones militares, conquistó para la civilización, esa inmensa zona territorial que *ocupaba el indio bárbaro*. Y lo que fue hasta la víspera,

2 - Utilizamos el término indio/indígena con el propósito de ser fieles a las construcciones teóricas que presentan los libros analizados. No obstante, tenemos en cuenta el anacronismo del mismo.

un lugar ignorado y tenebroso, mostraba después de aquella *campana triunfal*, los paisajes más bellos del mundo. Lo hermoso de la conquista del desierto es que se hizo para ofrecer al indio escuelas y templos, trabajo y cultura, es decir, que se hizo para *incorporarlo a la vida civilizada* (p. 39, 40, subrayado nuestro).

En esta cita se acentúan algunas cuestiones que merecen su atención. En primer lugar, los textos enfatizan la imagen del general Roca como el principal mentor y custodio de la nacionalidad con su propósito de definir los límites de la patria. En los libros consultados con frecuencia se muestra la territorialización argentina a través de mapas, lo que constituye una forma particular de mostrar la expansión y organización del Estado en tanto evoca un *reflejo del territorio nacional* desde un discurso objetivado y naturalizado. En el caso del libro “Palabra e imagen 7°” de Nadal y Rincón (1982, s/n), se observa, en hoja entera, un mapa de la Argentina que destaca la división de las 23 provincias cada una con su nombre, el sector antártico dimensionado y las islas Malvinas referenciadas como argentinas. El mapa del libro “La Conquista del desierto” de Castro García (1979, s/n), es menos exacto, diferencia las provincias y las islas Malvinas aunque sin nombre, sólo referencia algunos “*grupos humanos en el área pampeano-patagónica del siglo XVI*” (“*Pehuenches Primitivos*”, “*Tehuelches Septentrionales*”, “*Araucanos*”, “*Tehuelches Meridionales*”, “*Yámanas Alacalufes*” y “*Onas*”). Estas imágenes y otras reflejan la naturalización más evidente del territorio argentino: por un lado, la imagen de un territorio que se constituye en imaginario pedagógico instituido e incuestionable; por el otro, un mapa transformado en *logotipo* estable de referente común.

Como bien ha demostrado Benedict Anderson (2006), una nación es una comunidad imaginada a partir de la circulación de referentes discursivos compartidos como puede ser la

cartografía escolar que en este caso analizamos. Se trata de una forma de clasificar el mundo mediante *procesos técnicos* de selección, omisión, simplificación, clasificación, creación de jerarquías y simbolización (HARLEY, 1998). En Argentina, desde principios del siglo XX, estos referentes discursivos fueron delegados a “los expertos”: el Instituto Geográfico Militar (IGM) se encargó de aprobar una cartografía escolar militar “precisa”³, responsable de controlar que Malvinas y Antártida figuren como territorio argentino. De este modo, los militares con mayor énfasis resguardaron un control sobre la imagen territorial que, como en el mapa del libro “La Conquista del Desierto”, muchas veces excedió los “correctos” usos cartográficos. Se buscaba un efecto normalizador en el alumnado que se acercara a la imagen del territorio argentino.

Por otro lado, al analizar la cita antes presentada, observamos que se construye la imagen del *héroe nacional* dejando establecida la enseñanza de la Historia reducida al estudio de los sucesos políticos y militares que hicieron actores individuales (en este caso, el general Roca), considerados los únicos responsables de los cambios sociales en la historia argentina. Asimismo, se legitima un relato histórico que acentúa el acto heroico del progreso nacional mediante el dominio de un territorio que siempre existió aunque ignorado, *vacío de civilización* y ajeno culturalmente en tiempos de organización del Estado nacional. El efecto discursivo es entender a la Patagonia como *barbarie, desierto y vacía de civilización* pero no *deshabitada* puesto que las lecturas escolares visibilizan la figura del indígena (GARCÍA; MIRALLES, 2006). Con este acervo de significados, se establece que la *civilización* es la culminación del proceso organizacional y, por ello, la enseñanza del territorio patagónico cobra un valor nacionalista.

3- Todo libro que incluye un mapa cartográfico, aclara: “La parte argentina del mapa político de la República Argentina que se incluye en esta obra ha sido aprobada por el Instituto Geográfico Militar, en cumplimiento del Decreto N° 8944/46, por expediente N° GG9 4020/474” (POGLIANO, 1980, s/n).

Consecuentemente, la Conquista aparece en los libros escolares como un acto del pasado y como relato histórico digno de conocerse y divulgarse (TEOBALDO; JARAMILLO, 2009). El libro de Castro García (1979), editado en la ciudad de General Roca provincia de Río Negro, al celebrarse el centenario de la conquista, señala:

Era necesaria una verdadera ocupación del territorio patagónico, desde el Colorado al Estrecho de Magallanes, a fin de asegurar en esas zonas la soberanía nacional, ya que Chile, por aquel entonces, discutía los títulos de soberanía argentina en la Patagonia. No se trataba del exterminio del poblador indígena, sino del *avance en el proceso de organización nacional*, y en la vigencia del orden legal y en el *ejercicio efectivo de la soberanía política* del estado en todo el territorio patrio (p. 16, destacado nuestro).

La política expansionista, en este caso, tiene un argumento opuesto al exterminio indígena en los inicios de la conformación del Estado argentino. Se acentúa la necesidad de *organizar* el territorio y asegurar la soberanía nacional frente a un *enemigo externo* – a comunidad chilena, por ejemplo – minimizando el componente negativo que la propia civilización signó al indígena. El discurso colonial muestra, sin embargo, que se trató de dos políticas complementarias para el proyecto civilizatorio argentino.

Como hemos podido observar en algunos documentos, en ocasiones se leen referencias sobre mapuches o araucanos habitando las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y Chubut. Sujetos estables en *tierras de reservas indígenas*, aunque incorporados a los *beneficios* de la civilización. El acto expulsor no solo respondió a la eliminación física de las comunidades indígenas, sino también a la imposición de un discurso social donde el estereotipo del ser argentino garantizó una identidad homogénea. Aún cuando en algunos

libros, el indígena es considerado *habitante* del presente, el discurso escolar “oficial” narra una ausencia de civilización, de ahí la necesidad de *incorporarlo a la nación*.

Para reforzar estos esquemas, las imágenes muestran al indio semidesnudo, con plumas, lanza, poncho y tambor. Retomando el libro de Castro García (1979), advertimos una descripción de los “Pampidos” (incluyendo a los Tehuelches y Onas) que puede ser simplificador de aquello que venimos diciendo:

Su vestimenta era el “chillango”, confeccionado con pieles de guanaco con los pelos hacia dentro y adornado por afuera con dibujos geométricos de diversos colores. Se ajustaban el pelo con una vincha y calzaban mocasines de cuero. En los últimos tiempos habían sustituido el manto chillango por el chiripá y los mocasines por las botas de potro. Solían pintarse el cuerpo y la cara según las ocasiones. (p. 2)

Al igual que los constructores de la nación de mediados del siglo XIX, las lecturas parecen no admitir espacios híbridos, mestizos y culturas diferentes, así es que el *otro* es excluido, por lo tanto el *desierto* se transforma en espacio *vacío* con límites pero sin fronteras: esto se advierte claramente, por ejemplo, en la Ley nº 1532 de Organización de los Territorios Nacionales en 1884.

En general, puede afirmarse que el esquema explicativo del *poblamiento de la Patagonia* en los libros de lectura, al igual que en periodos anteriores, se presenta con un lejano origen indígena que, tras la Conquista militar, pasa a ser un simple dato de la composición demográfica que puede ser estudiado, recordado u olvidado (QUIJADA, 2000). Las lecturas enseñan un territorio compuesto por una yuxtaposición de ideas y mensajes lingüísticos que incluyen al indio, el desierto, la Conquista (GARCÍA; MIRALLES, 2006); y un conocimiento del turismo y la política económica regional.

En un apartado del libro *Sosiego* de Michelini (1968), se lee un texto titulado “República Argentina”:

Territorio amplísimo [...] bañado por ríos caudalosos, cuyas ondas parecen ir cantando, allá en las lejanías incultivadas, el himno del progreso y del trabajo; con pedazos riquísimos de suelo, que sólo espera la piqueta del minero para devolver con creces el sudor de las frentes. (p. 4)

Así, se hace referencia a un territorio patagónico de *silencio virgen y estéril*, que a su vez presenta una riqueza del suelo natural. En general, las imágenes que acompañan el discurso textual son lugares que retratan un territorio amplio, bello y solitario. Lo anterior instala una política coherente para el turismo, en tanto que el espacio se convierte en lugar atractivo para contemplar belleza y de posible crecimiento económico. Los atractivos naturales descritos en los libros son calificados de *imponentes* o *difícil de describir*, estableciendo una imagen cuasi-perfecta del territorio. En esta línea, se destacan considerablemente lugares como las Termas de Copahue (H.M.E, Gram Editora, *Abriendo Horizontes*, 1966), definido desde 1937 como territorio correspondiente a Parques Nacionales; el Lago Lacar (DE LÓPEZ OLACIREGUI; ZULETA; DE MARTINEZ SEEGER, 1979); el Lago Nahuel Huapi y Argentino; la majestuosa cordillera de los Andes; y los fértiles valles de Río Negro (DE FIGÚN, MORAGLIO, 1978).

De esta manera, se construyó y se construye aún en nuestro días, el mito de la Patagonia como espacio ocupado por la magnificencia de la naturaleza, como “terreno virgen” que ofrece amplias posibilidades, por ejemplo, para el turismo aventura, lugar donde todavía la figura humana pareciera estar ausente. La representación de las bellezas naturales, al igual que en los periodos anteriores, también es enunciada por una gran profusión de adjetivos entrelazados con una interpelación de un sujeto turista - niños y padres - que

comentan la experiencia visual que han tenido en las tierras del sur (GARCÍA, 2009). Por lo tanto, los discursos escolares destacan lo exótico, lo virgen y lo vacío del territorio; cuya fuerza atrae a los que ven en estas tierras el paraíso privado de la inversión (TEOBALDO; JARAMILLO, 2009).

La Patagonia es re-valorizada como espacio natural, relegando a quienes habitan su suelo a un estadio *salvaje* y presocial que contribuyó a la *arqueologización* y *paleontologización* del otro (QUIJADA, 2000; ANDERMAN, 2000), permitiendo conservarlos y exhibirlos en museos y libros escolares. Ampliando esta perspectiva de re-valorización del territorio, en el libro *Girasoles* de Figún y Moraglio (1979), en formato de carta se hace referencia a *los fértiles valles de la cordillera*:

Hemos llegado a la región de los lagos. El Nahuel Huapi es de una *belleza difícil de describir*; está rodeado de imponentes montañas cuyas cumbres nevadas se reflejan en sus aguas transparentes. El paisaje se enriquece con los árboles y plantas que cubren las faldas de las montañas, los valles, las islas del lago [...]. En nuestro viaje desde Buenos Aires nos detuvimos unos días en la zona del alto valle del río Negro. Vastas extensiones de terrenos arenosos, cubiertos de pastos duros y arbustos espinosos, fueron preparadas por la mano del hombre; allí construyó canales, reguló el riego, y esos campos áridos se transformaron en tierras fecundas (s/n, destacado nuestro).

La tendencia adicional de los textos es vincular el sentido de *utilidad* a los ríos nacientes de los valles y la cordillera. En consecuencia, las representaciones de la Patagonia asisten a un periodo de re-significación en tanto se destaca el relevamiento de sus recursos, el aprovechamiento y utilidad del espacio.

Tuyo es el oro negro, el fecundo petróleo de *incalculable utilidad*; la turba, manantial

de calor; el vendaval, cuya fuerza, hoy estéril y dañina, será convertida un día en fiel auxiliar de la industria del hombre; el carbón y el lignito de tu suelo, que poco a poco el luchador tenaz va conquistando. [...] ¡Patagonia inculta! Como las almas hoscas, tú ocultas, en la profundidad de tu seno, ignotos que sólo desean ser tesoros desenterrados por las fuerzas del amor, para prodigarse sin término sobre progenie argentina del futuro (H.M.E, GRAM EDITORA, 1966, p. 192-193, destacado nuestro).

Luego del período de provincialización en Río Negro y Neuquén (ambas en 1957 con la promulgación de sus constituciones), la multiplicidad de los espacios patagónicos como los Parques Nacionales, las reservas, lo *salvaje* y la naturaleza en general, se refuerzan como espacios con nuevas formas de simbolización y consumo de paisajes, culturas y trabajo. El turismo regional parece ser un elemento fundamental en el proceso de conformación de nuevas representaciones asociadas ahora a un espacio simbólico destinado a la recreación, la inversión y el consumo. En una de las lecturas del libro *Abriendo Horizontes* de GRAM Editora (1966), titulada “Las Termas de Copahué”, se hace referencia a la promesa de riqueza para la gobernación de Neuquén:

Cada año aumenta el número de turistas que las visitan, atraídos también por la belleza panorámica del lugar. Esta afluencia de visitantes favorecerá el intercambio económico y cultural del Territorio con otras provincias y con los países vecinos, creando una corriente de prosperidad cuyos efectos han de sentirse en un futuro cercano. (p. 69-70)

El encadenamiento de estos textos, señala rastros de continuidad de la característica que tomaron los libros editados en los inicios de los años '60: la importancia del *desarrollismo*

ligado a los cambios científicos y tecnológicos. No obstante, en los documentos analizados, encontramos un énfasis del relato discursivo textual e iconográfico referente al aspecto agropecuario más que industrial.

Malvinas y Antártida: soberanía nacional en territorio patagónico

Retomando el tema del fenómeno del espacio abordado anteriormente, recordemos que la localización geográfica es una preocupación constante en los libros de lectura. En el caso de Malvinas y Antártida, se hace referencia a un contenido escolar que bajo la forma de una imagen cartográfica se incluye como región patagónica, aunque su descripción rebasa un discurso de soberanía nacional (JARAMILLO, 2009).

Luis Alberto Romero (2004) señala que, a partir de los años '40, se concibe al territorio argentino mucho más extenso de lo que en realidad comprende, incorporando la idea de un territorio integrado por tres partes: sector continental (comprendida en América del Sur), la parte de las Islas Oceánicas, y el Sector Antártico Argentino. Se legitima así mediante una variedad de poesías, una geografía regional que evoca una imagen sólida y armoniosa de la argentina. Vaya como ejemplo dos lecturas tituladas “La Patria Blanca” y “Malvinas Argentinas”:

Más allá de Tierra del Fuego, se extiende en el sur, abarcado el Polo Austral, un amplio continente denominado Antártida. Un manto de hielo y nieves eternas lo cubren, e impide precisar con exactitud su contorno [...]. Está bordeado por numerosas islas, que alargándose hacia el norte, cual gigantesca mano, parecen sellar la *unidad de nuestro territorio*. Es la Patria Blanca, la Antártida Argentina donde en una de sus islas, perteneciente a las Orcadas del Sur, ondea majestuosa desde el año 1904, la enseña querida que

señala al mundo con su presencia nuestros *legítimos derechos* en esas lejanas tierras (BRAÑA DE IACOBUCCI; VITALE, 1967, p. 158, destacado nuestro).

Tiene las alas salpicadas de islotes. Es nuestra bella del mar. La patria la contempla desde la costa madre [...]. Con un dolor que no se va. Su correo de amor es el ave que emigra. La nieve que cae es su reloj de sal. Hasta que el barco patrio no ancle entre sus alas, ella se llama Soledad (NADAL; RINCÓN, 1980, s/r).

Así, los textos reflejan una enseñanza del territorio argentino que incluye otros territorios que, como Malvinas, no se tiene dominio soberano, por lo que termina siendo territorio deseado (LOIS, 2006). El discurso destaca aspectos generales sobre el clima y los animales, las condiciones de vida, la ciudad, y la población. Sin embargo, no se encuentran lecturas en las que se haga referencia – más allá de los títulos y subtítulos – a los derechos de dominio sobre las islas. Del corpus analizado por nosotros, el único libro de lectura con argumentos históricos y geográficos, lo encontramos en “Páginas Para mí” de Cukier y Rey (1979):

España designo gobernadores en las Islas, en forma ininterrumpida desde 1767 hasta 1810. Heredero de España, desde 1820, nuestro país mantuvo representaciones de nuestro gobierno en el archipiélago. Pero en enero de 1833 la fragata inglesa Clío fondeó en el Puerto Soledad, ocupó militarmente las Islas y desalojó a las autoridades argentinas. Desde ese momento Inglaterra pretende tener dominio sobre el archipiélago de las Malvinas. Y, desde ese momento, la Argentina no ha cesado de reclamar una y otra vez la restitución de las Islas. (p. 166)

En este caso, advertimos que los fundamentos legítimos de pertenencia

territorial son históricos y geográficos, pero no económicos. En este sentido, la utilización del recurso del mapa en los distintos textos fortalece el aspecto geográfico en tanto acentúa la prolongación del territorio argentino hacia las islas y la zona austral. Aquí nos parece interesante señalar que parte del operativo de las Fuerzas Armadas tuvo que ver con fortalecer un discurso político y escolar que justificaría lo que más tarde iba a concretarse con la Guerra de Malvinas.

Es sugerente el comentario de Rosana Guber (2010) al indicar que la iniciativa del 82 sacó de escena al enemigo *subversivo* ya que integraba a la población a una “empresa nacional” que, de hecho y por consenso, se ejecutaba y debatía en términos militares. Durante aquellos años, Malvinas vino a representar una causa profundamente política, por lo que la pérdida de un pequeño fragmento del territorio argentino suponía no sólo la imposibilidad de un prometido destino de grandeza, sino también el resquebrajamiento de un tipo de identidad nacional y, lo más importante, la pérdida definitiva del poder político militar. Aunque fueron varios los factores que se asociaron para jaquear la dictadura institucional, entre las cuales se encuentran la crisis financiera y el comienzo de la pérdida del miedo por los ciudadanos con reclamos – aunque modestos – de libertad y democracia; seguramente la derrota en la *aventura irresponsable de Malvinas* fue el hecho político que imposibilitó a los militares a imponer cualquier tipo de condicionamiento (ANSALDI, 2010).

Por lo anterior, es posible argumentar que el *proceso de malvinización* en el discurso escolar comenzó mucho antes del '82, con fuerza a partir de los años '40. Imaginando la cotidianidad escolar de aquellos años, es probable que quienes fueran armados al combate bajo el ala de la operación patriótica, hayan conocido con anterioridad al territorio insular, pues la escuela y – en particular – los libros de lectura fueron dispositivos encargados

de inculcar un sentido nacionalista a aquello que pronto fue la *causa nacional*. La misma Guber (2010), recuperando el relato de personas, señala que algunos ex-combatientes, una vez terminada la guerra destacaban la causa y la magnitud del enemigo externo, reduciendo la importancia de las Fuerzas Armadas nacionales.

Como se ha mencionado, las escuelas a través de sus contenidos “oficiales” terminaron por legitimar la política militar. En este punto, recuperando las ideas teóricas de Marcelo Borrelli (2010) en relación al rol de la prensa durante la última dictadura militar, podemos concebir también al libro de lectura como *actor político*: su configuración institucional se realizó en torno al poder político y al poder económico del que formó parte. Esto es, a la vez que tienen la capacidad de legitimar o deslegitimar ciertos relatos sociales vinculados a las esferas del poder político, también defienden intereses (en principio editoriales) dentro de la dinámica del circuito comercial.

Para el caso de la Antártida, se hace referencia a la ocupación permanente que los argentinos han logrado en este territorio enseñando las tareas de orden científico-militar que allí se realizan. El libro *Amanecer* de Pogliano (1972-1976), nos proporciona un fragmento titulado “¡Bloqueados!”:

El rompehielos “General San Martín” avanza lentamente por mares antárticos. Es el mes de febrero de 1960. El mar ya es un campo de hielo. Los motores del poderoso buque roncan abriéndose paso entre la espesa masa helada. Unos kilómetros más y la nave se detiene [...]. Poco después el navío sigue su marcha, ya casi normal, hacia latitudes más favorables. Un nuevo mensaje inalámbrico comunica que el rompehielos continúa su difícil misión por los mares australes. (p. 21-23)

Este mismo escrito se acompaña con una imagen que retrata la “Estación científica militar argentina Almirante Brown, en Puerto

Paraíso”, explicando que “cuando el mar se hiela, las bases antárticas también quedan bloqueadas”. Por tanto, pareciera que los libros abogan por enseñar un conocimiento no sólo de extensión territorial, sino también de tareas científico-militares. En esta parte del suelo argentino, solamente unos pocos argentinos han permanecido en el lugar para realizar aquellas tareas designadas en carácter de servicio y defensa de nuestro país.

Por otro lado, en la defensa de estos territorios, también se esgrimen recursos literarios que tienden a destacar rasgos diferenciadores en clave comparativa vinculados al lugar, los habitantes, el idioma, y los recursos naturales. A continuación, se transcribe un párrafo de la lectura titulada “Historia de Nancy”, referida a la Isla Soledad:

Puerto Stanley era muy distinto a Buenos Aires. Todo se decía en inglés, hasta la misa de los domingos. Nancy no entendía nada. Y empezó a sentir nostalgias. Empezó por extrañar los árboles, y las frutas y las verduras frescas, que no hay en la isla. Y terminó por extrañar su casa de Buenos Aires, sus abuelos, sus amigos, la gente, el ruido, los negocios (CUKIER ; REY, 1979, p. 163).

Aquí se trata de una narración que quiere transmitir un sentimiento nacionalista con intención de aprehender un territorio que, a pesar de ser distinto a Buenos Aires, simboliza la contigüidad entre las islas y el continente. En otras palabras, nacer en aquellas islas - consideradas *usurpadas* - no significaría ser extranjero, por el contrario, se nace argentino en terreno que se *ya siente propio* (aunque deseado). No es casual el tono reivindicativo de uno de los subtítulos de la historia, “Un argentinito nace en las Malvinas”:

Pero el acontecimiento más importante se anunció una noche, cuando la mamá y el papá de Nancy le dijeron que iba a tener

un hermanito [...]. El tiempo fue pasando. Llegó la primavera. Llegó la Navidad. Y también llegó el hermanito [...]. Había conocido muchas cosas nuevas... Y había nacido su hermanito (CUKIER; REY, 1979, p. 163-165).

Lo interesante del planteo es que se sostiene un discurso pedagógico cimentado en expresiones que remiten a una demarcación y fractura entre un *ellos* y *nosotros*. Así, la metáfora del nacimiento puede ser utilizada para ilustrar la pertenencia a un territorio que todavía dista mucho de ser argentino, pero que en el *imaginario colectivo* corresponde al país.

A modo de cierre

Este trabajo nos permitió adentrarnos de manera aproximativa a aquello que los libros escolares entre 1966 y 1983 describen respecto de la Patagonia, cómo la describen y cómo construyen aquello que describen, siendo éstos constructores de sentidos sobre numerosas cuestiones del pasado y también del presente. Hemos optado metodológicamente por atender las fuertes líneas de continuidad discursiva, claramente visibles en cada uno de los textos analizados.

El detalle de estas lecturas permite entrever que las tramas discursivas escolares retratan un territorio patagónico que en la actualidad se identifica con la *civilización* y el *progreso*. Por ello, la Conquista se presenta como un acto iniciático de la historia nacional para justificar el avance militar en la liberación de las vastas extensiones de las tierras del sur. Para el discurso escolar militar, el indígena estigmatizado no formaba parte de la historia política argentina: *inculto* y de origen indefinido, el indígena pronto se transformó en un *habitante* que los libros recuperan como parte de la composición demográfica que puede ser estudiado, recordado u olvidado.

En otro nivel, se refuerza la imagen del territorio patagónico como promesa de riqueza.

Se trata de una Patagonia *incorporada al resto del país*, con grandes riquezas productivas que solamente el hombre puede transformar con su trabajo e inteligencia, superando las difíciles condiciones de vida del lugar. Mientras que los textos escolares muestran una tierra todavía *virgen*, a su vez mencionan los *tesoros* que en ella se esconden, ofreciendo una imagen cuasi-perfecta para su explotación económica y turística. Una imagen mítica que coloca a la Patagonia como *la marca país* que termina por resituar a la Argentina en el mercado mundial.

La fuerte recurrencia en los textos sobre la creencia del *progreso* instala la idea de que el *desierto* es un hecho del pasado. En este sentido, la cartografía utilizada por algunos libros ofrece un discurso coherente y monolítico sobre el territorio de la nación mediante la imagen estable que termina siendo referente para la comunidad en su totalidad. Estos aspectos vienen a mostrar que la identidad nacional se reforzó a través del fenómeno territorial: la pérdida de un pequeño fragmento argentino supuso no sólo la imposibilidad de un prometido destino de grandeza, sino también el resquebrajamiento de la identidad nacional y, fundamentalmente, la pérdida del poder político militar. En relación a esto, observamos que los libros contienen una preocupación constante por definir el estudio de *la tierra insular* o *la patria blanca* con el propósito de reconocer la extensión del país articulado a un nacionalismo que defiende la soberanía.

Precisamente, en las escuelas de la región de aquellos tiempos se imprimió una moral fuertemente ligada a la religión para facilitar los sentimientos de pertenencia patrióticos. Los libros aportan una formación ético-espiritual para una conducta civil de resguardo y defensa. No por casualidad los militares se apropiaron de algunos discursos de la editorial marista, en tanto que orientaban a los niños hacia los valores cristianos, éticos y patrióticos.

Finalmente, diremos que los libros escolares editados durante el período dictatorial

estudiado, contienen representaciones de la Patagonia en tanto enseñan tres formas de aprehensión discursiva: indígena, desierta e inculta; como tierra de promisión para el turismo y el progreso; y como extensión de la soberanía nacional. En aquella época, patria era el escudo, la bandera, el himno, los héroes nacionales, el soldado militar, los principios católicos, una

forma en el mapa y los pedazos riquísimos del suelo patagónico. En efecto, los libros de lectura mediante argumentos eminentemente políticos pero también étnicos, raciales y territoriales fueron medios de formación y, sobre todo, dispositivos para la conformación de una línea ideológica y política propia del nacionalismo católico militar.

Referencias del corpus documental

ALCÁNTARA, Lidia E.; LOMAZZI, Raquel T. **Horneritos**: libro de lectura para 3°. Buenos Aires: Estrada, 1978.

BRAÑA DE IACOBUCCI, Blanca N.; VITALE, Juan P. **Manantial**: libro de lectura para 4°, Buenos Aires: Kapelusz, 1967 y 1972.

CAPDEVILA, Arturo; VELLOSO GARCÍA, Julián. **Ruta Gloriosa**: libro de lectura para 4°. Buenos Aires: Kapelusz, 1962, 5° ed.

_____. **Ruta Gloriosa**: libro de lectura para 5°. Buenos Aires: Kapelusz, 1967, 7° ed.

CASTRO GARCÍA, Marcelino. **La Conquista del desierto 2° y 3er nivel**: información y actividades para los alumnos de la Escuela Primaria. Río Negro: Escuela N° 36, 1979.

CRESPO, Julia M. **Rocío**: libro de lectura para 2°. Buenos Aires: Kapelusz, 1967.

CUKIER, Zulema; REY, Rosa María. **Páginas para mí**: libro de lectura para 4°. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1979. 2ª ed. y 1987.

DE FIGÚN, Sara M. L. y MORAGLIO, Elisa. **Girasoles**, libro de lectura para 4°. Buenos Aires: Estrada, 1978 y 1979.

DE LÓPEZ OLACIREGUI, Alicia Ch.; ZULETA, Silvia; DE MARTINEZ SEEBER, Estela A. **Cosas del Mundo**: libro de lectura para 5°. Buenos Aires: Estrada, 1979. 1° ed. y 1980. Última ed.

FELCE, Emma. **Escarapela**: libro de lectura para 3°. Buenos Aires: Codex, 1970. 3° ed.

GRAM EDITORA. **Abriendo Horizontes**: libro de lectura para 4°. Buenos Aires, 1966.

MICHELINI, Leticia. **Sosiego**: libro de lectura de 5°, Buenos Aires: Codex, 1968. 6° edición.

NADAL, Elisa; RINCÓN, Eliana. **Palabra e imagen 6°**: libro de lectura Buenos Aires: Estrada, 1980. Última ed.

_____. **Palabra e imagen 7°**: libro de lectura. Buenos Aires: Estrada, 1982. Última ed.

POGLIANO, Alberto. **Amanecer**: libro de lectura para 5°. Buenos Aires: Kapelusz, 1972 y 1976.

_____. **Entre Todos**: libro de lectura para 4°. Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

_____. **Dimensión 2007**: libro de lectura para 7°. Buenos Aires: Kapelusz, 1983.

Referencias

- ANDERMAN, Jens. **Mapas de poder**: Una arqueología literaria del espacio argentino. Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 2000.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Argentina: F.C.E, 2006.
- ANSALDI, Waldo. Las dictaduras del Cono Sur y las transiciones a la democracia hasta actualidad (1964-2005). **La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales, CAICYT CONICET**. Disponible en: <<http://ecursos.caicyt.gov.ar>>, Argentina, 2010.
- BORRELLI, Marcelo. Voces y silencios: la prensa durante la última dictadura militar (1976-1983). Una aproximación. **La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales, CAICYT CONICET**. Disponible en: <<http://ecursos.caicyt.gov.ar>>, Argentina, 2010.
- CUCUZZA, Rubén; PINEAU, Pablo. **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina**: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- CUCUZZA, Rubén. **Yo argentino**: La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- CONADEP. **Nunca Más**: informe de la comisión nacional sobre la desaparición de personas. Buenos Aires: Eudeba, 1984.
- DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer**. México: ITESO, UIA, 2007.
- GARCÍA, Amelia Beatriz; MIRALLES, Glenda. Entre la árida meseta y la majestuosa belleza de los lagos. El Sur Argentino en los libros de lectura usados en escuelas rionegrinas. **XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación**: Colombia, 2006.
- GARCÍA, Amelia Beatriz. Libros de lectura del período peronista: la construcción de la imagen de la Patagonia. **Revista Historia Caribe Universidad del Atlántico**, Colombia. Vol. V, Nº 15. p. 31-45, 2009.
- GUBER, Rosana. De chicos a veteranos: los ex-soldados de Malvinas como identidad liminal. **La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales, CAICYT CONICET**. Disponible en: <<http://ecursos.caicyt.gov.ar>>, Argentina, 2010.
- HARLEY, John Brian. **La nueva naturaleza de los mapas**: Ensayos sobre la historia de la cartografía. México: Fondo de la Cultura Económica, 1998.
- JARAMILLO, Jesús. Las Malvinas son argentinas: expresión nacional e integración territorial en los textos escolares de la región norpatagónica (1976-1983). **VI Jornadas de Investigación en Educación**: Córdoba, 2009.
- KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. **Paternalismos Pedagógicos**. Entre Ríos: Laborde, 1999.
- KAUFMANN, Carolina (Dir.). **Dictadura y Educación**: Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- LOIS, Carla. Técnica, política y deseo territorial en la cartografía oficial de la Argentina (1852-1941). **Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Vol X, Núm.218 (52), Barcelona. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-52.htm>>, 2006.
- QUIJADA, Mónica. Nación y territorio: La dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX. **Revista de Indias**, Vol. LX, Nº 219, Barcelona. Disponible en: <<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/511/578>>, 2000
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, 2001.
- _____. **La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROMERO, Luis Alberto. **La Argentina en la Escuela: La idea de Nación en los textos Escolares**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

TEOBALDO, Mirta; NICOLETTI, María Andrea. Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. **Quinto Sol**: Revista de Historia Regional, Núm.11, Santa Rosa, La Pampa p. 169-194, 2007.

TEOBALDO, Mirta y JARAMILLO, Jesús. La Patria en el sur: Una representación formal y simbólica del territorio patagónico en los textos escolares. 1960-1990. **V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa**. Río Negro: Cipolletti, 2009

Recibido em: 04.08.2010

Aprovado em: 09.08.2011

Jesús Jaramillo es Profesor en Ciencias de la Educación. Profesor y Becario de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Maestreado en Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados de la UNCórdoba.