

Leticia D'Ambrosio Camarero

Entre el bronce
y el tambor

Mitos y narrativas identitarias
de la nación en la escuela
uruguaya actual



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

ENTRE EL BRONCE Y EL TAMBOR

Mitos y narrativas identitarias de la nación
en la escuela uruguaya actual

Leticia D'Ambrosio Camarero

ENTRE EL BRONCE Y EL TAMBOR
Mitos y narrativas identitarias de la nación
en la escuela uruguaya actual

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC, integrada por Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2014.

© Leticia D'Ambrosio Camarero, 2014

© Universidad de la República, 2016

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>
<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1363-6

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	9
AGRADECIMIENTOS.....	11
RESUMEN.....	13
INTRODUCCIÓN	
La repatriación de Vaimaca.....	15
«¡Quédate quieto Vaimaca, no hagas barullo!».....	17
La escuela en el marco del «capitalismo integrador».....	18
Escuela y cambio en el contexto del «nuevo capitalismo».....	18
Proceso de construcción nacional.....	19
El «terror étnico» en el proceso de construcción de la narrativa identitaria nacional.....	20
Institucionalidad uruguaya: «la Suiza de América».....	21
La escuela como institución trasmisora de la narrativa identitaria de la nación.....	22
Proceso de disputa de la hegemonía.....	23
«Elementos dominantes, residuales y emergentes».....	24
Procesos de «globalización desde abajo»: nuevas formas de articular la diversidad.....	25
Diversidad en Uruguay: los afrodescendientes y descendientes de indígenas.....	28
Las asociaciones tras los legados de Ansina y Vaimaca.....	29
Conclusiones.....	31
Estructura de la tesis.....	32
CAPÍTULO 1	
LA ESCUELA Y LOS TEXTOS ESCOLARES COMO OBJETOS DE ESTUDIO.....	33
Cultura e identidad.....	33
La institución escolar como «transmisora de cultura».....	35
Abordaje de los libros de texto como objeto de estudio.....	37
La enseñanza de la historia.....	40
Las imágenes en los libros escolares.....	41
Estrategia metodológica.....	41
«Primer día de clases».....	43
CAPÍTULO 2	
LA REPRESENTACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS TEXTOS Y EN EL AULA.....	45
Territorio descubierto.....	47
Territorio vacío.....	53
Territorio ganadero.....	56

Territorio semipoblado de «salvajes».....	57
Territorio poblado por inmigrantes.....	58
Territorio excavado: territorio indígena	59
Territorio patrimonializado.....	62
Conclusiones.....	65
CAPÍTULO 3	
EL GAUCHO: PASADO INCIVILIZADO, PRESENTE FOLCLORIZADO.....	67
CAPÍTULO 4	
LA REPRESENTACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LOS TEXTOS Y EL AULA	73
«El mito de los indígenas de bronce» y «el mito del Uruguay sin indios».....	75
Los indígenas en Latinoamérica	81
Conclusiones.....	84
CAPÍTULO 5	
LA REPRESENTACIÓN DE LOS AFRICANOS Y SUS DESCENDIENTES EN LOS TEXTOS ESCOLARES Y EL AULA.....	87
El pasado: la esclavitud africana	87
El presente: el candombe uruguayo	93
Conclusiones.....	98
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES.....	101
Representaciones sociales de indígenas, africanos y la narrativa identitaria nacional en los textos: lo dominante, residual y emergente.....	102
«Claves de nuestra identidad».....	106
Otras representaciones sociales	109
El discurso académico en la escuela.....	114
Revisiones del concepto de identidad, el surgimiento de nuevas formas de articular la diversidad y su abordaje en la escuela.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	121
Documentos.....	126

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Agradecimientos

El texto que tiene entre sus manos fue presentado en el marco de la maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) (Argentina) como tesis para la obtención del título de posgrado, en el año 2011. Gracias al apoyo de la Universidad de la República (Udelar), la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y la Unidad de Comunicación (UCUR) fue seleccionado para transformarlo en libro.

Su elaboración conllevó un proceso de varios años, que fue acompañado tanto a nivel cognitivo como afectivo por muchas personas e instituciones a quienes quiero agradecer. Por cuestiones de espacio, tiempo y memoria puedo estar omitiendo involuntariamente algún agradecimiento, pido disculpas anticipadas.

Quiero agradecer:

A la Organización de Estados Iberoamericanos, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por elegirme para brindarme la beca de estudios de maestría.

A mi director de tesis, profesor y amigo Gabriel Noel por su dedicación, generosidad e indispensables aportes a esta tesis.

A mi profesor y amigo Antonio Romano por impulsarme hacia el posgrado y ser un referente en ese camino.

A la maestría en Ciencias Sociales de Flacso, a los docentes y administrativos. Y especialmente a mis compañeros de cohorte por todo lo compartido: Hugo Ferreira, Virginia Henri, Daniela Dotzauer, Alfredo Lafuente, Daliana Sánchez, Luisa Rendón, Eugenia Tarzibachi, Huaskar Rodriguez, María Robledo y Julia Climaco.

A la Maestría en Antropología Social de Flacso, a los docentes y administrativos, especialmente a mi profesor y amigo Pablo Wright, a mis compañeros Inés Mancini, Romina Malagamba, Guadalupe Gallo, Catón Carini, Bárbara Martínez, Horacio Esber, Marieke Aafjes.

A mis amigos Diego Higuera, Julieta Albrieu, Victoria González, Marcela García, Felipe Stevenazzi, Sebastián Ried, Claudia Díaz, Pablo Díaz, Soia Peirano, Claudia Delgadillo, Malena Giai, Daniel Serale y Kelly Russo por su recibimiento en Buenos Aires.

A mi profesor y amigo Antonio Lezama por su confianza y su cuestionamiento siempre constructivo y sincero.

A mi amigo Andrés Cuenca por la sugerencia de lecturas y apoyo con la edición de las imágenes.

A Ana De León por su acompañamiento en el proceso de convertir esta tesis en libro.

A José Basini, Mathias Van Hau y Silvina Merenson por compartir generosamente los resultados (inéditos) de sus investigaciones, los que significaron un importante aporte a mi trabajo.

Al profesor y evaluador de este escrito, Luis Ferreira, por interesarse en mi trabajo, su lectura atenta y sus relevantes apreciaciones.

A la directora, maestras y alumnos de la escuela n.º 94 donde realicé mi trabajo de campo, por su recibimiento y el tiempo dedicado a las charlas y entrevistas.

A mis queridos amigos en el Río de la Plata: Laura Diez, Horacio Esber, Ariana Lebovici, Esteban Gutierrez, Pablo Avendaño, Diego Kuropatwa, Ignacio Varela, Virginia Pereira, Magdalena Elhordoy y Victoria Lembo por su amistad sincera y desafiante de las coordenadas espacio-temporales.

Agradezco a mi querida familia, fuente de apoyo y cariño constante: a mis primos, tíos y abuelos. Especialmente a mi hermana Eloísa, mi hermano Mauricio y mi sobrina Sofía por su incondicional afecto, compañerismo y camaradería.

A mi compañero Gustavo por encontrarnos en el camino y acompañarme en la búsqueda de tantos sueños y proyectos.

A mi padre Daniel y a mi madre Beatriz por su cariño, confianza, dedicación, generosidad y por ser un ejemplo de perseverancia y constancia, les expreso mi profundo agradecimiento.

Les dedico este trabajo a mi abuela Olga y a mi abuelo Ricardo, siempre presentes.

Resumen

El objetivo de nuestra investigación ha sido abordar las formas de representación de los indígenas, africanos y sus descendientes en las narrativas de la nación en Uruguay. Para ello analizamos los textos escolares y su apropiación por parte de docentes y alumnos. Contextualizamos nuestro tema de investigación en el proceso de construcción de la narrativa identitaria de la nación por el Estado. Observamos en este proceso y proyecto identitario dos elementos que se destacan en el caso uruguayo: por un lado, la idea de «terror étnico» (Segato, 2007) y, por otro, su singularidad institucional en el marco de una ciudadanía «hiperintegradora» (Caetano y Geymonat en Ferreira, 2003), expresados en la idea de ser la «Suiza de América». La institución escolar fue uno de los mecanismos principales que transmitió este proyecto identitario, enmarcada en el proceso del «capitalismo integrador» (Tedesco, 2005). En esta tesis nos preguntamos qué ocurre cuando el escenario es modificado y el capitalismo integrador, en los procesos de mundialización y globalización es transformado, y surgen nuevas formas de articular la diversidad cultural desde los procesos de «globalización desde abajo» (Mato, 2002).

Incorporamos en el estudio las transformaciones que se observan en las representaciones sociales de grupos anteriormente invisibilizados: afrodescendientes y descendientes de indígenas que cuestionan el modelo hegemónico propuesto hasta el momento y la homogeneidad de la identidad nacional. Este proceso se da en un contexto nacional en el que las organizaciones promotoras del legado africano e indígena han buscado el reconocimiento de dichas minorías, la valoración de la diversidad cultural en la sociedad nacional y, por otro lado, incidir en los derechos sociales y políticos de estos grupos; cada uno con sus propias particularidades.

Lo interesante es ver si estos cambios sociales han sido introducidos en el campo educativo.

Introducción

La repatriación de Vaimaca

República Oriental del Uruguay, 1831

A poco tiempo de declarada la independencia en la República Oriental del Uruguay, un operativo militar llevado a cabo por orden del primer presidente constitucional de la República, Fructuoso Rivera,¹ tuvo como finalidad la muerte de varias tribus indígenas, en el marco de lo que aparece en documentos de la época descrito como: «de una limpieza de la campaña de bandidos, pacificación de indígenas y persecución de salvajes» (documentos citados por Acosta y Lara en Arce, 2007: 53). Para ello se montó una situación ficticia de ataque a Brasil, con el objetivo de que los indígenas acudieran al arroyo Salsipuedes (nombre con el que pasará a recordarse la masacre acontecida en el lugar) para planificar la contienda contra los enemigos brasileños. Así, cuando los indios estuvieron confiados, fueron atacados. Se estima que allí murieron unos 400 charrúas (entre hombres, mujeres y niños). Los sobrevivientes, que según estimaciones rondaban las 200 personas (existen dudas en torno a este número), fueron trasladados a Montevideo para servir como esclavos y otros llevados a Durazno (departamento del país donde se encontraba el cuartel de Rivera).

Montevideo, 1832

El Ministerio de Gobierno de la República acepta la solicitud de un ciudadano francés (director del Colegio de Señoritas) del traslado de varios de aquellos indígenas apresados. Así fue documentada su propuesta, ante las autoridades:

... debiendo hacer un viaje a Francia tiene el deseo de aprovechar esta ocasión para llevar con él cuatro indios charrúas, con el objeto de presentarlos a su majestad el rey de Francia, a las sociedades científicas y a otras personas de distinción e ilustración, bajo las obligaciones que el superior gobierno se dignará imponerle... (Arce, 2007: 27).²

A lo que la jefatura de policía de Montevideo contestó:

... que considerando cuán perjudiciales son al país los indios charrúas por sus malos hábitos e inaplicación al trabajo, juzga q.e sería un beneficio permitir a D. Francisco de Curel que lleve a Francia el número que desea. Mas en c.ta a los q.e deben designarse al efecto, sería muy conveniente q.e en lugar de Perú lo fuere Laureano, p.r ser este joven como de 20 años y un malvado q.e

1 Muchos de los integrantes de la población criolla apoyaban explícita o tácitamente la desaparición de los aborígenes por los conflictos que mantenían con los estancieros en el nuevo marco de la propiedad privada (Vidart, 1996). Otros condenaron la matanza.

2 Cit. por Arce, 2007, publicado por Vidal, Ángel H. «La leyenda de la destrucción de los charrúas por el general Fructuoso Rivera», Montevideo, 1933, p. 27.

convendría alejar del país; y por el contrario, aquel un anciano pacífico y moderado en sus costumbres (Arce, 2007: 28).³

Puerto de Montevideo, 1933

El 25 de febrero de 1833 de Curel zarpa del puerto de Montevideo con cuatro hombres y una mujer: Ramón Mataojo, Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé y Micaela Guyunusa. Nos detendremos en la historia de Vaimaca Perú.⁴

Francia, 1933

Una vez en Francia, los indígenas, son expuestos para la curiosidad de muchos, se invitaba a la Academia de Ciencias y de Ciencias Morales y Políticas, así como a público en general a verlos.⁵ Según el relato de un observador de la época «el cacique Vaimaca Perú, de aproximadamente 54 años, habría intentado ver al rey de los franceses, para pedirle una nave y unos 100 hombres para volver a América, cortarle la cabeza al presidente Rivera y vengar a su nación» (Rivet, 1833: 81).⁶

Esto no ocurrió y el 13 de setiembre de 1833 el cacique falleció. Paul Rivet⁷ escribió que su cuerpo fue, al igual que el de Senaqué, llevado al laboratorio de anatomía humana del museo, conservado por el Museo de Ciencias Naturales y, más tarde, se exhibieron en el Musée de L'Homme, hasta el año 2002.

República Oriental del Uruguay, 1989

Moralmente nos sentimos en capacidad de exigir al mundo académico internacional su colaboración para el retorno de los restos del cacique Vaimaca a su suelo natal (Vaimaca, desterrado en 1833, fue exhibido ofensiva y vergonzosamente durante sus últimos días en París, sus restos se encuentran en exhibición en el Musée de L'Homme de esa ciudad).⁸

Así versaba la solicitud de Integrador Nacional de los Descendientes de Indígenas Americanos (INDIA), una de las asociaciones civiles promotoras de la repatriación de Vaimaca, que junto a diversos actores sociales propusieron el

3 Cit. por Arce, 2007, publicado por Vidal, Ángel H., o. cit., p. 28. Carpeta de resoluciones del Ministerio de Gobierno, caja 839, Archivo General de la Nación y Escribanía de Gobierno y Hacienda, Montevideo.

4 El cacique Vaimaca, según las descripciones que realiza de Curel, se había integrado en 1814 al servicio del general Artigas. Y posteriormente Rivera le dio el mando de un cuerpo de indígenas misioneros, en la guerra de Buenos Aires contra Brasil. Luego se retiró al río Ybicuí hasta la revolución y levantamiento contra el presidente Rivera. Finalmente, de acuerdo a lo que describe de Curel, el hermano del presidente lo apresó y le salvó la vida, pues iba a ser fusilado. Entonces lo hizo conducir a la Ciudadela de Montevideo, junto a otros indígenas, donde permanecería hasta ser trasladado forzosamente a Francia.

5 «Los charrúas son visibles todos los días, excepto el sábado de las 3 a las 6 de la tarde, Allée d'Antin, n.º 19, Campos Elíseos, precio de entrada: 5 francos por persona». Los académicos tenía entrada gratuita. Cit. por Arce, 2007, p. 56, publicado por Fiegueria, José, nota de 1959.

6 L. P. Le National del 4 de julio 1833. In Rivet, 1833, nota 1. Apéndice v, p. 81.

7 Etnólogo francés que describió a los cuatro charrúas exhibidos en Francia, publicó: «Los últimos charrúas», 1930.

8 INDIA. <<http://members.tripod.com/indiauy/princip.htm>>.

retorno del cacique. Las peticiones fueron formalizadas por intermedio de un proyecto de ley, formulado por la Asociación de Descendientes de la Nación Charrúa (ADENCH) en 1989, aprobado por el Parlamento en 1990 y ratificado por la Presidencia de la República en el año 2000 (Basini, 2003).

República Oriental del Uruguay, 2002

Dicho emprendimiento fue exitoso y el 17 de julio del 2002, con el involucramiento de varias organizaciones civiles en el proceso, apoyo internacional y de la Comisión de Derechos Humanos del Parlamento, se logró el objetivo.

«¡Quédate quieto Vaimaca, no hagas barullo!»

Cementerio Central, Montevideo, 2002

A la llegada del féretro de Vaimaca se describe (en varios medios de prensa locales) la presencia de cerca de mil personas aguardando su llegada en el Cementerio Central donde se lo enterraría, más precisamente, en el Panteón Nacional.

La designación del lugar y de la forma del entierro fue la causa de varios debates y desencuentros entre organizaciones. Algunos se oponían a que lo emplazaran en el mismo sitio donde estaba el presidente Rivera que lo había mandado matar; los que solicitaban los restos óseos para su estudio señalaban el mal acondicionamiento del sitio (por el alto porcentaje de humedad) que llevaría a un rápido deterioro de los restos mortales del cacique; pero estaban quienes apoyaban esta iniciativa y quienes se negaban a que el indígena fuera objeto de estudio de los científicos, entre otros matices.

Estaban presentes, en el cementerio, el intendente de la ciudad, varios legisladores, integrantes de las organizaciones de descendientes de indígenas, el cuerpo de Blandengues y el ministro de Educación y Cultura, quien pronunció un discurso.

Algunas señales emitidas por las autoridades del Gobierno, condensadas en las palabras pronunciadas frente al Panteón Nacional, parecieran indicar que el discurso oficial no quisiera introducir modificaciones en las narrativas de la construcción de la nación, cuando «el Ministro de Educación y Cultura queriendo traducir en lengua charrúa: duerme tranquilo Vaimaca, dice algo así como, «¡Quédate quieto Vaimaca, no hagas barullo!»» (Basini, 2003: 475).

La escuela en el marco del «capitalismo integrador»

El sistema educativo diseñado a finales del siglo XIX respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de construcción del Estado nación y a los requerimientos económicos de la construcción del mercado. Ambos procesos estaban interrelacionados, pues formar para el desempeño productivo y formar para la adhesión a la nación tenían un núcleo de contenidos básicos comunes. El sistema reproduciría el orden social dominante (Tedesco, 2005).

La escuela buscaría transmitir —a través de su forma y contenidos— los valores vinculados a la ciudadanía (en un contexto democrático), a la nación (mediante la enseñanza de la historia y lengua nacional, reforzamiento de rituales y símbolos patrios), a la moral laica y republicana. Este proceso fue más intenso en aquellos países, como Argentina y Uruguay, observa Tedesco, donde la construcción de la nación estuvo asociada a contingentes migratorios y a la superación de lealtades preexistentes al proyecto del Estado nación naciente.

En este sentido, Dussel (2004) señala que la noción de inclusión (si bien se centra en el proceso europeo que difiere en aspectos del latinoamericano) es uno de los principios fundantes de la escuela moderna y la emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto cada vez más grande de la población. Dussel llama la atención sobre la débil separación entre esta idea de inclusión y la de homogenización. Analizando los programas educativos de Michel de Lepelletier (uno de los más radicalizados de la Revolución francesa), quien pautaba cómo se educaría a los niños en las «casas de la igualdad» para que se convirtieran en los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad, Dussel, observa cómo la igualdad se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general.

Escuela y cambio en el contexto del «nuevo capitalismo»

La escuela, como señalábamos, durante el siglo XIX había sido concebida como un factor estratégico en el proyecto de construcción de los Estados nación nacientes, articulando la trasmisión y cohesión de una narrativa nacional y inserción de los Estados al capitalismo y mercado mundial, mediante la preparación de sus ciudadanos para su inserción laboral. En el siglo XXI, en el marco del capitalismo globalizado, con un nuevo escenario, cabe la pregunta de qué proyecto de sociedad se quiere construir y cuál es el lugar de la educación en este contexto (Tedesco, 2005).

El «nuevo capitalismo» tiene una fuerte tendencia a la exclusión en el ciclo productivo y aumento de la desigualdad, definida por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos sociales y esa fuerte potencialidad excluyente debilita su vocación hegemónica, provocando un cambio en la dinámica de las instituciones culturales, donde el poder se coloca del lado de la demanda. Y la

cultura de ese sistema tiene una fuerte concentración en el presente, luego de una ruptura fuerte con el pasado (por los cambios en términos científicos, económicos, y políticos), y el futuro es sinónimo de incertidumbre (Tedesco, 2005).

Anteriormente la escuela y los medios de comunicación (sobre los que volveremos en las próximas líneas) estaban basados en ofrecer un mismo producto y ello le confería a la oferta un poder homogeneizador, pero los mecanismos del nuevo capitalismo se basaron en la lógica de la demanda, en lugar de responder a acuerdos sociales colectivos.

En este sentido, Carretero y Castorina plantean que «el rol de la escuela tiene que ser insertado en el proceso de globalización que ha erosionado la centralidad de los Estados nacionales como fuente única de legitimidad identitaria» (2010: 111). Para algunos, el marco de transformación del rol estatal ha abierto la posibilidad de incluir nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia, facilitando la integración de múltiples narrativas históricas y de identidades transversales emergentes como ser grupos minoritarios y subculturas (Carretero y Castorina, 2010).

Proceso de construcción nacional

Nuestra tesis se enmarca en el proceso de construcción de la nación. Antes de analizar las características específicas de este proceso en Uruguay, veremos algunos aspectos del contexto histórico que posibilitó la emergencia de los nacionalismos modernos. Entendemos a la nación, junto con Anderson, como «una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana»⁹ (Anderson, 2007: 23). En la creación de estas comunidades imaginadas el «capitalismo de imprenta» ha tenido un papel fundamental. En particular, Anderson destaca su interacción con un sistema de producción y de relaciones productivas (el capitalismo) específicas y el contexto de la diversidad lingüística humana. Los periódicos (y, en nuestro caso de estudio, los textos escolares), observa Anderson, permitieron que un número rápidamente creciente de personas pensaran acerca de sí mismas, y se relacionaran con otras, en formas profundamente nuevas, posibilitando, en cada una de ellas, la imagen de su comunión. Es por ello que el autor las define como imaginadas pues ni siquiera los miembros de la nación más pequeña conocerán a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos (Anderson, 2007).

9 Desde los estudios subalternos y poscoloniales han sido diversas las lecturas críticas de la formulación de Benedict Anderson sobre las naciones como «comunidades imaginadas». En el marco de esta tesis no podremos profundizar en las revisiones de sus postulados, sino que nos limitaremos a incorporar el aporte de Anderson en relación con la conexión entre el surgimiento de las naciones y el capitalismo de imprenta. Sí introduciremos para el posterior análisis de los textos elementos de la perspectiva «experiencialista» y «configuracional» (Grimson, 2011) la que a diferencia de la «constructivista» plantea que «las identificaciones y las configuraciones se autonomizan de sus constructores originales y adquieren una vitalidad simbólica» (2011: 164).

Para el caso específico de Latinoamérica, Anderson (2007), Ferreira (2003) y Grimson (2011) señalan que en este proceso de construcción de la nación se presenta una diferencia con los Estados europeos, pues en América Latina los Estados preceden a las naciones. Ferreira señala que en vez de ser la nación una comunidad, parecería que fue un Estado que creó una comunidad, incorporando en este proceso de dirección política e ideológica a diversas instituciones (dentro de las cuales se encuentra la escuela).

El «terror étnico» en el proceso de construcción de la narrativa identitaria nacional

Avanzando en el análisis de las estrategias de unificación del Estado nación, Rita Segato (1997) plantea en su análisis del caso argentino (al igual que en Francia) —y por lo que hemos analizado también se aplicaría al caso uruguayo— que el Estado nacional, como resultado de su «pánico a la diversidad», presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia, homogénea y reconocible, para construir lo que Balibar (1993) denominó «etnicidad ficticia».

Este fue uno de los elementos que caracterizó al proceso de construcción de la narrativa identitaria de la nación en Uruguay: la idea de «terror étnico», que desembocó en el «patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente eurocéntrica en el control del Estado para «nacionalizar una nación percibida como amenazadoramente múltiple en pueblos, y extranjera». Este proceso implicó, como señala Luis Ferreira, la construcción de una imagen de la nación como crisol de comunidades europeas —equivalente simbólico de modernidad—, el cual llegó a tener un viso de criterio de pureza por el cual es ausentada, o desvalorizada en importancia, la minoría no-europea (Ferreira, 2003) y así «excluida la diferencia» de la imagen de la nación (Grimson y Amati, 2007).

Otro análisis que aporta en la comprensión de la persistencia de estas narrativas nacionales, es el realizado por Merenson (2010), quien plantea que mientras la militancia montevideana propuso (en determinado momento) asignarles la categoría de campesino a «los peludos»,¹⁰ este grupo se apartó de ella, por

10 «Los peludos» es la denominación por la que se conoce y autoadscriben los trabajadores de la caña de azúcar en Bella Unión (departamento de Artigas), fundadores de la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA) en 1961, que encierra varios significados políticos y sociales para la sociedad uruguaya. Merenson en la introducción a su tesis de doctorado (y en el correr de la misma), ampliará cuáles han sido y son los significados de esta palabra, así señala en un fragmento de su trabajo: «*Los peludos* que mis interlocutores y la literatura referían eran *tipos*, es decir hombres, pero también había mujeres, jóvenes y niños/as que se autodefinían como *peludos* y que, además, no necesariamente estaban o están vinculados a la agroindustria azucarera. Segundo, porque aunque en principio la definición de la palabra *peludo* estaba vinculada al corte de la caña de azúcar y a una serie de analogías con un roedor de la zona del que se toma el nombre —el peludo o tatú—, esta palabra parecía tener historicidad y, por

la vinculación étnica y racial que presentaba este término en el contexto latinoamericano, buscando y encontrando otra forma de integración a la sociedad uruguaya bajo la categoría de ciudadano.¹¹

Una de las consecuencias de aquel proceso fue que las minorías étnicas quedaron invisibilizadas en el discurso estatal de la nación, y reducidas, en los pocos casos que se las representa, a elementos folclóricos. Un ejemplo de esto son el *candombe* (folclorización de los grupos afrodescendientes) y la figura del *gaucho* (folclorización del mestizo, del indígena y del criollo). Como secuelas de este mecanismo se observa el ocultamiento de la historia y la experiencia concreta de esos grupos y también se ocultan las propias operaciones: no aparecen ni la violencia, ni la persecución, ni la exclusión que sufrieron estos grupos. Se ocultan como señala Hall (1984), las relaciones de dominación y subordinación (Grimson, Amati y Kodama, 2007: 430).

Institucionalidad uruguaya: «la Suiza de América»

Otro de los componentes destacados en el proceso de construcción de la narrativa nacional es la singularidad uruguaya marcada por su grado de institucionalidad, elemento que se expresa en la idea de ser: «la Suiza de América».

Analizando este proyecto identitario, observamos junto con Antonio Romano, que en la construcción de ese imaginario

el batllismo¹² de principios de siglo xx logró forjar una utopía de país educado, civilizado y democrático,¹³ así el Uruguay se consideraba, gracias a una temprana expansión de la educación, una suerte de democracia excepcional, que lo distanciaba del resto de los países de la región (Romano, 2010: 16).

Un hecho (por su posterior significancia) destacado en la conformación de este entramado fue que en 1877 la Ley de Educación Común para la instrucción pública es convertida en un elemento decisivo para que el Estado comprenda la tarea de laicizar a sus ciudadanos, y así potenciar sus mitos de igualdad y de

ello, una densidad social y cultural que permitía abarcar experiencias, prácticas y sentidos múltiples, en diversos momentos y contextos históricos». (Merenson, 2010: 7).

11 Estas articulaciones entre la integración al colectivo «uruguayos» a través del distanciamiento del «rasgo étnico», da cuenta de una de los aportes de la «perspectiva experiencialista» cuando se pregunta: «cuándo, cómo y por qué las identificaciones y las configuraciones se autonomizan de sus constructores originales y adquieren una vitalidad simbólica y política ausente en la teleologías originarias» (Grimson, 2011: 164) como se observa en el caso estudiado por Merenson (2010), donde se pone de relieve «la sedimentación de esos procesos en la configuración de dispositivos culturales y políticos relevantes» (2011: 163) a pesar de estar en un contexto donde se pregonaba el debilitamiento del Estado nación.

12 Con «batllismo», el autor señala que se refiere a la ideología que constituye la matriz política desde la cual se construyó el Estado moderno uruguayo durante las dos presidencias de José Batlle y Ordóñez (1903-1907 y 1911-1915).

13 Desde los estudios poscoloniales, Aníbal Quijano señalará que «un importante proceso de democratización es la condición básica para la nacionalización de la sociedad y de su organización política en un Estado nación moderno» (Quijano en Grimson, 2011: 166).

excelencia...; es en esta coyuntura que son articulados los mitos que potencializan ideas de orgullo racial (vinculado al terror étnico que mencionábamos antes) y de diferenciación regional, que aproximan a la joven nación, por el grado de instrucción primaria, a los países europeos (Basini, 2003: 23).

En este sentido, Real de Azúa (retomado por Basini, 2003) postula que el Uruguay se imaginó diferente de sus vecinos y construyó dentro de su identidad positiva, la idea de una predestinada diferenciación, de clara influencia romántica.

En este contexto de marcada institucionalidad en la construcción de la matriz política, Caetano y Geymonat señalan que en Uruguay «la identidad social y cultural emergente... terminó por brindar protección y pertenencia a los ciudadanos, pero a cambio de una fuerte restricción para el despliegue de otras lealtades y adhesiones» (Caetano y Geymonat en Ferreira, 2003: 18), como ser las de pertenencia étnica.

La escuela como institución transmisora de la narrativa identitaria de la nación

Retomando a otros investigadores (Achugar y Caetano, 1992; Caetano y Geymonat; 1997) y siguiendo las argumentaciones de los autores antes mencionados en la construcción de hegemonía, Guigou (2000a) señala que es entre 1877 y la década de los treinta que se daría el primer «modelo» de construcción de la identidad uruguaya; al igual que Ferreira, este autor señala que este proceso sería impensable fuera de la maduración del sistema de educación pública, en la medida en que en Uruguay la nación se conformó principalmente a partir del Estado, y la escuela fue, entre otras instancias estatales y no estatales, la matriz productora de ciudadanos inscriptos en Uruguay. Antonio Romano destaca también esta característica del proceso de construcción nacional. Y en su análisis de la relación entre educación y política, para el caso del Uruguay, destaca que «la tiza venció a la tacuara en la representación de la nueva mitología moderna» (2010: 16).

Estos análisis subrayan el rol destacado que ha tenido la educación en la formación del Estado nación uruguayo y en la conformación de «sentidos de la nación» (Grimson y Amati, 2007). Coincidentemente con lo que plantean estos autores, al igual que otros investigadores (Tani y Rossal, 2000; Guigou, 2000a; Trigo, 1997; Ferreira, 2003; Caetano y Rilla, 2005, Basini, 2003), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirmaría en un Informe publicado en 1990, que:

de pocas sociedades se puede decir como la de la uruguaya, que la sociedad es hija de la escuela. A lo largo de más de un siglo, la escuela no solo fue incorporando en forma lenta y progresiva a la población, sino que fue transfiriendo a la sociedad no solo el lenguaje [...] y las formas de pensar, sino también un conjunto de valores que definen al Uruguay en el contexto internacional (CEPAL, 1990 en Guigou, 2000a).

La escuela primaria en Uruguay fue uno de los espacios desde donde se buscó cohesionar a los diversos grupos sociales que conformaban la sociedad nacional, promoviendo una idea de Estado y de nación particular, homogeneizando en torno a un constructo cultural la diversidad cultural.

Proceso de disputa de la hegemonía

Sobre la base de todo lo dicho, en este trabajo buscamos analizar hasta qué punto se refleja ello en los textos escolares utilizados actualmente en la escuela.

En nuestra tesis abordaremos las representaciones sociales del territorio y sus habitantes: grupos indígenas, africanos, sus descendientes, el gaucho, los mestizos, en la escuela, analizaremos cómo se articulan en las narrativas identitarias nacionales, en procesos de disputa de la hegemonía.

Nos centraremos para ello en los textos escolares y su uso (a través de la observación de las prácticas educativas) en la escuela uruguaya, en un momento histórico concreto: el presente.

Entendemos a las representaciones sociales como:

fenómenos complejos que «circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes y en los medios de comunicación cristalizadas en las conductas y las disposiciones materiales, espaciales» (Jodelet, 1991: 25) y simbólicas que constituyen formas de conocimiento, socialmente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica y orientadas a la construcción de la realidad común en un conjunto social (Jodelet en Merenson, 2010: 12).

Estas representaciones sociales se encuentran relacionadas a las narrativas nacionales, por ello contextualizaremos nuestro tema de investigación en el proceso de construcción de la narrativa identitaria de la nación. Observábamos en este proceso y proyecto identitario dos elementos que se destacan en el caso uruguayo: por un lado, la idea de «terror étnico» (Segato, 2007) que ha implicado construirse como una nación blanca y europea y homogeneizar a partir de ese patrón cultural. Esto ha llevado a la invisibilización de todo aquel componente africano, indígena y latinoamericano de la narrativa identitaria nacional. Y, por otro, el elemento que se distingue es su singularidad institucional en el marco de una ciudadanía «hiperintegradora» (Caetano y Geymonat en Ferreira, 2003), un temprano desarrollo del sistema educativo y democrático, expresados en la idea de ser la «Suiza de América».

La institución escolar ha sido uno de los mecanismos principales que ha hecho real este proyecto identitario; enmarcada en el proceso del «capitalismo integrador» (Tedesco, 2005), del que ya hemos hablado, que buscó no solo formar ciudadanos (blancos y europeos), sino también prepararlos para su integración en una sociedad que los incorporaría en una estructura productiva con características particulares.

Esa relación entre capitalismo integrador y escuela es la que producirá una determinada hegemonía a la que definimos, junto con Williams (1980) (basado en Gramsci) como:

un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vivido sistema de significados y valores, fundamentales y constitutivos, que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente (Williams, 1980: 131).

En esta tesis nos preguntamos qué ocurre cuando el escenario es modificado y el «capitalismo integrador», en los procesos de mundialización o globalización es transformado, al tiempo que surgen nuevas formas de articular la diversidad cultural.

Como señala Nicolás Guigou (2000a) estamos de acuerdo en que la identidad cultural se manifiesta a partir de representaciones emblemáticas y mitos en permanente actualización y reactualización; en este aspecto es que profundizaremos aquí, preguntándonos de qué forma se ha conformado la identidad nacional en el Uruguay y si ha habido transformaciones, en el contexto de los denominados «procesos de globalización», en los contenidos escolares. Hasta qué punto se han producido cambios en las narrativas identitarias de la nación y, en tal caso, analizaremos si ellos se reflejan en el campo educativo, concretamente en los textos.

«Elementos dominantes, residuales y emergentes»

Si consideramos que en el discurso hegemónico sobre la conformación de la identidad nacional y el proceso de consolidación de la nación, la visión de una raíz y componente cultural europeo ha sido dominante, nos preguntamos por las representaciones sociales que este discurso hegemónico ha conformado sobre los indígenas y afrodescendientes, y cuáles han sido los referentes culturales reforzados por el Estado nación uruguayo y si esto se refleja en los textos escolares. Buscamos analizar, hasta qué las recientes revisiones de la historia nacional (en el marco de los procesos de globalización y del «nuevo capitalismo») punto son «incorporadas» y modifican este discurso y si se observan estos cambios en los textos escolares y en el uso en la práctica educativa.

Como señala Raymond Williams, la hegemonía y en lo práctico lo hegemónico¹⁴ es siempre un proceso; excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura.

Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. Sus estructuras internas son sumamente complejas, como puede observarse fácilmente en cualquier análisis concreto. Por otra parte no se da de modo pasivo como una forma de

14 Williams (1980) propone hablar de lo hegemónico para expresar la distinción necesaria entre las acepciones prácticas y abstractas dentro de cada concepto. Por ello propone hablar de lo hegemónico antes que de hegemonía.

dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida, y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias (Williams, 1980: 134).

Por todo esto proponemos analizar lo hegemónico en su proceso de reafirmación o quizás transformación, en un estudio de caso particular. Para ello será muy clarificador incorporar un análisis trascendental, lo que implica abordar al proceso cultural considerándolo como un sistema que determina rasgos dominantes, pero que también incluye estadios y variaciones, con relaciones dinámicas internas, y componentes «residuales» y «emergentes», (conceptos que Williams define como significativos en sí mismos y por lo que revelan sobre las características de lo dominante). Estos elementos nos permiten entender los procesos culturales no como posturas dicotómicas entre lo que era antes y lo que es ahora, ni en términos de choque entre una hegemonía y una contrahegemonía, sino como procesos que incluyen elementos que han «formado parte del pasado pero que todavía se hallan en actividad dentro del proceso cultural, no solo como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente, que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante y que son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente» cultural, tanto como social, de alguna formación o institución social y cultural anterior, a lo que Williams define como «lo residual». Y a su vez, rasgos que «conviven» con elementos «emergentes», que son de acuerdo con el planteo conceptual de este autor, «los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente» (Williams, 1980: 140).

Procesos de «globalización desde abajo»: nuevas formas de articular la diversidad

En el contexto de «procesos de globalización desde abajo» que de acuerdo con Mato (2002) refieren al accionar global de organizaciones locales —que son una respuesta a otros procesos globalizantes que el autor llama de: «globalización desde arriba» ligados a las organizaciones transnacionales como, por ejemplo, las corporaciones—, y del surgimiento de «identidades políticas transnacionalizadas»¹⁵ (Varese, 1996) se observan en la región, nuevas formas de articular la diversidad cultural que abren una puerta a la revisión de las representaciones y asignaciones sociales de minorías étnicas que antes fueron invisibilizadas, cuestionando o reformulando los discursos hegemónicos. Esto podría dar lugar a procesos contrahegemónicos o lo que se ha llamado alternativos.

15 Término que utiliza Stefano Varese para referirse a las identidades de pueblos oprimidos por los estados nacionales los cuales las tornan visibles en el orden mundial, se asocian a través de las fronteras nacionales y ofrecen resistencia directa a las presiones de las corporaciones de capital transnacional (Varese en Segato, 2007).

Williams señala que en todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos, cuya presencia activa es decisiva; no solo porque deben ser incluidos en todo análisis histórico, sino como formas que han tenido un efecto significativo en el proceso hegemónico. Y plantea que el problema teórico, con

efectos inmediatos sobre los métodos de análisis, que existe es poder distinguir entre las iniciativas y contribuciones alternativas y de oposición que se producen dentro de, o en contra de, una hegemonía específica (la cual les fija entonces ciertos límites o lleva a cabo con éxito la tarea de neutralizarlas, cambiarlas o incorporarlas efectivamente) y otros tipos de contribuciones e iniciativas que resultan irreductibles a los términos de la hegemonía originaria o adaptativa, y que en ese sentido son independientes (Williams, 1980: 136).

Estas formas alternativas y sus surgimientos se vinculan a los procesos de «globalización desde abajo». Muchos quedan excluidos de la toma de decisiones, pero lo interesante es ver cómo se rearticulan estos sujetos en pos de otra globalización, a la que De Sousa (2003) llama «contra hegemónica». En la que, de acuerdo a Mato, existe la posibilidad de confrontación, negociación y transformación de las representaciones sociales¹⁶ en un proceso de disputa y coproducción de estas representaciones, las cuales proveerán marcos para el desarrollo de políticas y programas de acción.

En esta misma línea, Sonia Romero (2007) señala que las transformaciones sociales en tiempos de globalización dan cabida a una corriente de revalorización de la diversidad desde afuera y desde adentro (del propio grupo) y a una búsqueda de mayor visibilidad para grupos étnicamente diferenciados.

Un campo en el que se manifiestan, señala Comaroff (1991) estos procesos de revalorización y transformación es en los flujos de información y las comunicaciones globales como Internet, que han seriamente subvertido el control del flujo de informaciones ejercido previamente por los estados y los medios nacional(istas); estos, en la década de los noventa, «ya no son más los mecanismos incontestados por los que la nación es narrada» (Ferreira, 2003: 32).

Esto sería posible por una modificación en la forma en que se producen los flujos financieros culturales o de derechos humanos en la actualidad. Para explicarlo Arjun Appadurai (2001), señala que se observa un movimiento de vectores que hasta ahora fueron convergentes por su articulación con el Estado nacional, pero que en el espacio de lo global se transforman en vectores de disyunción.

Este proceso podría explicar la posibilidad de procesos contrahegemónicos donde los invisibilizados o subalternos del sistema pasarían a legitimar nuevas representaciones sociales; en un proceso, llevado adelante por ellos mismos, de enunciación y producción identitaria.

Como señala Luis Ferreira actualmente:

16 Las representaciones sociales son entendidas aquí por el autor como: «formulaciones sintéticas de sentido, descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de interpretación y simbolización de aspectos clave de su experiencia social» (Mato, 2002: 176).

cabe a las organizaciones de la minoría la agenda de qué elementos tome y esencialice en un determinado momento, no solo para reescribir su pasado sino, al intensificar su cultura y precisar la definición de los bordes del grupo como estrategia de esencialización para la acción política (2003: 34).

Sin embargo, es importante atender a la ambigüedad que estos procesos presentan, como destaca Rita Segato (1997), al señalar que estos son capaces, por un lado, de afirmar los derechos de las minorías, pero también por otro, de homogeneizar a las culturas, bajo un formato dado de visibilización de las diferencias.¹⁷

No podemos ignorar las transformaciones que estos procesos de globalización propician, pero tampoco ser ingenuos frente a la complejidad que presenten, pues como lo señala esta autora, tenemos que observar la dimensión de la diferencia radical de culturas y la pluralidad de mundos donde esas diferencias cobran sentido. Rita Segato, agrega, que es necesario distinguir rigurosamente entre nuevas identidades políticas, por un lado, y, por el otro, las formas tradicionales de alteridad con sus culturas asociadas que surgieron de su convivencia histórica en una determinada escena nacional.¹⁸

Williams apuntará que todas o casi todas las iniciativas y contribuciones, aun cuando asuman configuraciones manifiestamente alternativas o de oposición, en la práctica se hallan vinculadas a lo hegemónico: que la cultura dominante, por así decirlo, produce y limita a la vez sus propias formas de contracultura.

17 Un análisis que refleja la complejidad de estos procesos es realizado por Sansone (2002) quien se detiene en el proceso de la mercantilización de la multiculturalidad —el que podría tener un «doble filo», usando la metáfora de Anthony Giddens (1999)—, pues por un lado la transformación de la cultura negra en mercadería lleva a que esa cultura aparezca como sólida, por lo que facilitaría su utilización política; es más fácil mostrarla a otras personas como reconocidamente diferente, pero por otro, al estar constituida como norma no abarca a toda la variedad de culturas negras, por lo que la representación pública no incluye a todas las personas. A su vez el autor señala que en el escenario geopolítico mundial y dentro de las reglas del mercado, la mercantilización de las versiones locales de la cultura negra implica una occidentalización ya que es en Estados Unidos y en Europa que se originan los productos «mejores» y más «modernos», por lo que se produce una selección y se le asigna un estatus al producto que es seleccionado para la comercialización.

18 Este cuestionamiento a los procesos globales puede ser leído también desde las «teorías poscolonialistas», lamentablemente no tenemos espacio aquí para desarrollar estos planteamientos, solamente introduciremos la observación que desarrolla Walter Mignolo (2001) al respecto, cuando sostiene que si bien la globalización implica la pérdida de poder del Estado, también se observa que mientras algunos Estados pierden fuerzas otros amplían su poder en complicidad con las corporaciones y con la fuerza de mercado (Walter Mignolo, 2001) aquí es donde cuestionamos las posibilidades de una verdadera visibilización de la diversidad, puesto que sigue existiendo un «lugar geopolíticamente marcado» (Mignolo, 2001) desde donde se reconoce y enuncia lo «diferente». Se estaría manifestando un proceso de inclusión, lo cual tiene sus límites.

Diversidad en Uruguay: los afrodescendientes y descendientes de indígenas

Antes de continuar con este análisis de las minorías en Uruguay es importante señalar que si bien tanto los afrodescendientes como los descendientes de indígenas fueron invisibilizados en los relatos producidos por la historia nacional, los procesos que sufrieron estos grupos presentan diferencias.

Romero señala que el colectivo de afrodescendientes está conformado por una población de cerca de un 6 % con características socioculturales que se recortan y redinamizan notoriamente a partir de la conformación de una institución nucleadora, proveedora de razón y estatus social: la Federación de Asociaciones de Mundo Afro. Las historiadoras Frega, Chagas, Stalla y el historiador Montaña (2003) señalan la existencia, desde la época de la colonia hasta el siglo xx, de diversos espacios de la colectividad afro uruguaya, como ser salas de nación, cofradías, comparsas y asociaciones que fueron centros de conservación y reelaboración, en algunos casos de prácticas rituales y en otros de expresiones más asimiladas a las costumbres de la sociedad blanca.

Algunos grupos indígenas sufrieron un genocidio y etnocidio, otros atravesaron un proceso de «criollización» donde el indígena «...será identificado cada vez más como “criollo” o mejor dicho “español” dando lugar al mito de la “colonia europea”» (Lezama, 2009: 8). Este complejo proceso implicó la ausencia de estos grupos diferenciados —por sus características socioculturales— del resto de la sociedad nacional. Coincidentemente con Lezama, Basini plantea que estos debieron asimilarse a las categorías de peón de campo o criollo. De todas formas, señala este autor, los descendientes mantuvieron a través de los soportes de la oralidad los trazos de la memoria étnica; la cual, si bien fragmentada, ha sido inalterable al olvido.

Romero señala que las organizaciones, asociaciones y ONG, defensoras o promotoras de los derechos de los indígenas y de afrodescendientes, constituyen hoy por hoy actores directos de la difusión de nuevos paradigmas, instalando esos temas en las agendas sociales.

Esta autora plantea que el tema de «lo indígena» (como antepasados y posibles contemporáneos) entró en la escena pública principalmente a través del discurso de asociaciones indigenistas (Romero, 2007: 163).

Las asociaciones tras los legados de Ansina y Vaimaca

Algunas asociaciones de descendientes de indígenas¹⁹ declaran públicamente que buscan reconstruir el conocimiento ancestral y las tradiciones de sus antepasados basándose en los resultados que las investigaciones arqueológicas puedan aportar en estos vacíos.²⁰ Esta búsqueda de las asociaciones de los estudios científicos sobre los grupos indígenas, se refleja en el caso paradigmático del uso del marcador genético, que como señala Basini, sobre todo en los comienzos:

predominó entre las primeras asociaciones (en la década de los ochenta) un padrón de identificación racial en virtud del uso de marcadores biogenéticos... mientras que recientemente se habla de identificación indígena con diferentes énfasis... (Basini, 2003: 31).

Esa línea de interpretación, señala el autor:

afirmó un orgullo étnico, pero también produjo en los ambientes académicos una serie de confusiones en el campo racial y el étnico, ya que los marcadores genéticos fueron considerados dentro de este paradigma pruebas de fe para identificar una congruencia étnica (Basini, 2003: 85).

La adscripción al grupo surge en el nuevo contexto, frente aquella adscripción basada en el componente genético, como opción, como sentimiento, como intuición, como una forma de vida y de revalorización de determinados saberes, lo que Basini llama una «afirmación desde lo subjetivo». De todas formas destaca el carácter de heterogeneidad de discursos dentro de cada Asociación y entre estas. Lo interesante es analizar el valor político de estos grupos.

En lo que refiere a la organización Mundo Afro, Luis Ferreira (2003) señala que desde su formación fueron logrados avances en dirección a una «visibilización de lo invisible»: el reconocimiento de la existencia de la minoría; la demostración de la existencia de exclusión y desigualdad racial en el mercado de trabajo y en la educación; la existencia de discriminación racial; la valoración de la diversidad cultural de la sociedad nacional.

Este autor destaca distintos mecanismos sucesivamente activados, de abajo a arriba, en la formación de un nuevo actor (refiriéndose a Mundo Afro) en el

19 Es importante señalar que una de las asociaciones marca la diferencia entre indígenas y aborígenes y se autodenomina «Descendientes Aborigenistas». Explican que utilizan el término aborigenista en lugar del término indigenista porque este último «es el producto de una invención y de un equívoco, el de Cristóbal Colón [...] aborígen es el que estaba aquí el autóctono» (Álvarez en Basini, 2003: 243).

20 Una de las asociaciones, la INDIA, expresa esto textualmente en los principios que declara en su fundación, la declaración versa así: «Tratamos de ser objetivos, por lo tanto actualizamos nuestros conocimientos en base a los estudios que realizan nuestros académicos. Nuestra labor es aprender de quienes saben, erradicando místicos preconceptos que muchas veces nos alejan del conocimiento cabal de la realidad. Agradecemos a ellos que sigan acompañando este nuevo propósito, con el reconocimiento expreso a quienes respaldaron incluso nuestro anterior trabajo, en consecuencia no podemos dejar de mencionar a Leticia Anela, a Mónica Sans y al Museo Nacional de Antropología que fue y sigue siendo nuestra casa» (<<http://planeta.eltimon.com/india>>).

campo político de un Estado nación, buscando mejorar las condiciones de vida de un grupo social históricamente subalternizado.

En su conjunto, estos mecanismos sugieren que solo la actuación constante y sensible a las condiciones de la modernización global, le permitió al actor emerger en el campo político y lograr un cierto grado de incidencia en los mecanismos de construcción permanente de la nación por el Estado.

En coincidencia con lo que plantea Ferreira, Romero (2007) señala que la institución Mundo Afro (creada en 1988) se ha propuesto valorizar la pertenencia, retomar la memoria de los orígenes y avanzar en derechos de ciudadanía a partir de acciones afirmativas y de empoderamiento.

Conclusiones

El propósito de esta introducción fue, en una primera parte, contextualizar nuestra temática de investigación en el proceso de construcción nacional, señalando las particularidades del proyecto identitario en el caso del Estado nación uruguayo. Destacamos en este proceso, el rol central que tuvo la escuela (entre otras instituciones) en la trasmisión de la narrativa identitaria de la nación, en el contexto del «capitalismo integrador» (Tedesco, 2005) y en la producción de una determinada hegemonía.

Observamos que en los procesos de globalización y mundialización recientes se dio una transformación en los modos de articular la diversidad y del rol de la escuela. Por lo que nos preguntamos de qué forma se visualizan estas transformaciones en el caso de la escuela uruguaya y en particular cuáles son las representaciones de los indígenas y afrodescendientes que se presentan actualmente en los textos escolares.

Para ello nos cuestionamos hasta qué punto estas transformaciones —de las narrativas identitarias de la nación y los procesos de disputa de la hegemonía— se reflejan en el campo educativo. Teniendo en cuenta que en estos procesos de disputas en las narrativas identitarias, existen rasgos que dan cuenta de las permanencias y otros de las transformaciones, por ello introduciremos a lo largo de este trabajo los conceptos de «lo emergente», «lo residual» y «lo dominante» (Williams, 1980) —que ya fueron definidos en páginas anteriores— los que nos permitirán entender las mediaciones en estos procesos de transición.

Junto con estos procesos de mediaciones, es importante señalar que las transformaciones culturales en torno a la construcción identitaria, no siempre se reflejan en todos los escenarios sociales, ni tienen efectos mecánicos en ellos. Inclusive en el caso en que estas se evidencien en el campo escolar, como señala Noel:

ni pertinazmente opaca ni diáfananamente transparente, la escuela en todo caso, y esto predica de cualquier institución, sería asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional (Noel, 2009: 54).

Las transformaciones son irregulares (por múltiples causas²¹) y requieren por lo tanto de indagación empírica. El campo social en el que desarrollamos la investigación es, como ya dijimos, el educativo; nos preguntamos aquí de qué forma se representa la identidad nacional en los textos escolares e indagaremos en su apropiación por parte de docentes y estudiantes.

21 Puede ocurrir que las organizaciones civiles concentren su accionar en determinadas esferas sociales; por ejemplo en el caso de Mundo Afro, sus esfuerzos no solo se han desarrollado en el plano cultural sino también político, buscando plasmar el reconocimiento de las diferencias en las políticas públicas.

Estructura de la tesis

El trabajo en su totalidad está estructurado en la introducción y seis capítulos, el capítulo 1: «La escuela y los textos escolares como objetos de estudio» introduce aspectos conceptuales y metodológicos que hacen al abordaje del campo educativo y de los textos en particular, como objeto de estudio antropológico. El capítulo 2: «La representación del territorio en los textos y en el aula» analiza las diversas formas en que se ha visualizado y construido el territorio nacional y la distribución de los diversos grupos sociales que lo han habitado. El capítulo 3: «El gaucho: pasado incivilizado, presente folclorizado», presenta al gaucho como caso paradigmático de la representación de la identidad cultural como un rasgo estático y folclorizado. El capítulo 4: «La representación de los indígenas en los textos y el aula» analiza las imágenes de los grupos indígenas en el espacio escolar. El capítulo 5: «La representación de los africanos y sus descendientes en los textos y el aula» estudia los modos en que se han representado a los grupos africanos en los textos y en el aula y finalmente en el capítulo 6 presentamos las conclusiones del trabajo.

La escuela y los textos escolares como objetos de estudio

Cultura e identidad

En los diferentes capítulos de esta tesis utilizaremos los conceptos de cultura e identidad, por eso es oportuno señalar las relaciones entre estos y diferenciarlos, ya que no son exactamente lo mismo. Señalaremos brevemente sus mutuas relaciones.

Es importante introducir aquí la diferenciación que señala Grimson, junto a otros autores, entre cultura e identidad, señalando que ambos términos muchas veces han sido superpuestos: «si bien desde Leach y Barth, la teoría antropológica ha demostrado que los procesos de la cultura no coinciden necesariamente con los procesos identitarios» (2011: 64) en palabras del autor esta diferencia, en una primera distinción, estaría dada por que: «lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos» (2011: 138). Cuché diferenciando estos conceptos expresa que a diferencia de la identidad «la cultura se origina, en gran parte, en procesos inconscientes. La identidad remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas» (2007: 106). Este autor reafirma la idea de que «la identidad cultural remite a grupos culturales de referencia cuyos límites no coinciden» (2007: 117).

El concepto de cultura ha sido debatido y cuestionado de manera crítica, en varios momentos desde las ciencias sociales; en los últimos años la preocupación ha estado en la presuposición que puede acompañar al concepto de cultura; la idea de que esta sea entendida como una unidad fija y homogénea, diferente de las otras culturas. Y que la identidad deriva simplemente de la cultura, donde a cada cultura le corresponde una identidad. Desde esta perspectiva culturalista la diferencia es concebida como:

un dato inmutable, con fronteras fijas que separan a ciertos grupos de otros... con el supuesto de que el mundo está dividido en culturas con identidades cristalizadas... Mientras tanto, las personas, los grupos y los símbolos atraviesan las fronteras... y esa circulación revela paisajes de tránsitos híbridos (Grimson, 2011: 77).

Cuché propone para resaltar esa dimensión dinámica de la cultura utilizar el concepto de «culturación», destacando que toda cultura está en un permanente proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción.

Grimson señala que «repensar las nociones de cultura debe necesariamente conllevar la problematización de aquellos que algunos conceptos anteriores daban por supuesto, por ejemplo, la homogeneidad y la territorialidad» (Grimson, 2011: 85) y propone utilizar el concepto de «configuración cultural», por el cual entiende:

un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad... La noción de configuración busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que esta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico (Grimson, 2011: 28).

Asimismo propone reemplazar el concepto de identidad por el de identificación.

La institución escolar como «transmisora de cultura»

En este trabajo abordamos a la institución escolar como «transmisora de cultura». Esta idea de transmisión cultural:

engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general..., a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos...; por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etcétera (García Castaño, 1994: 10).

Con este concepto se busca una mirada holística y global, lo que implica que la transmisión-adquisición de cultura y en particular el proceso educativo en el ámbito escolar, podrá ser entendido si se estudia en relación con otros procesos existentes en la cultura e introduciendo en su análisis componentes externos a él. En este sentido, Ogbu señala la necesidad de mostrar que la educación está vinculada con la economía, el sistema político, la estructura social y el sistema de creencias.

Es un concepto más global que los de educación, enculturación y socialización, a los que incluye. Estos autores plantean que muchas veces es muy difícil delimitar entre lo que se entiende por educación y por socialización, en el contexto de la escuela, ya que en ocasiones en esta institución se socializa en los valores de un grupo determinado.

Desde las teorías reproductivistas se entiende que «las escuelas juegan un papel especialmente importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante» (Giroux, 1985: 45); son una de las instituciones creadoras de «habitus» y encargadas de «reproducir» la cultura hegemónica.

El concepto de habitus, desarrollado por Pierre Bourdieu, nos permite explicar el modo en que lo social se internaliza, o sea se incorpora en cada individuo. El habitus:

como sentido práctico realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva, que son las estructuras objetivas, consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento, el habitus que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, apropiándose las prácticamente y, de este modo, manteniéndolas vivas, activas, vigorosas (Bourdieu, 1991: 99).

Con esta idea, el autor, propone una salida a la dicotomía individuo-sociedad ya que permite «interpretar cómo las estructuras objetivas de la sociedad

se internalizan en cada agente social» (Vain, 1997: 27) y ver el modo en que «lo social se hace cuerpo».²²

Es importante aclarar que Bourdieu no habla de sujeto, sino que adopta la idea de agente de Althusser. Pero a diferencia de este último, el agente de Bourdieu sí tiene un abanico de posibilidades, o lo que él llama «estrategias», dentro de un marco determinado; tiene cierto margen de movimiento, aunque igualmente está acotado.

Los Comaroff (1991), siguiendo a Barthes, también identifican al sistema educativo —junto al estado y los medios masivos— como instrumento a través de los cuales, los sectores dominantes de la sociedad llevan adelante estrategias para instaurar sus modelos, moviéndolos en el campo cultural desde el modo ideológico, en el cual son formulados, hacia el modo hegemónico. El modelo en consecuencia pasa a ser incuestionable, naturalizado como ocurre con la forma gramatical en el lenguaje (Ferreira, 2003).

Bourdieu plantea que las escuelas se presentan como instituciones con relativa autonomía y reproducen sutilmente las relaciones de poder; aparentando ser imparciales y objetivas ocultan las funciones sociales que desempeñan. La reproducción marca la continuidad, la familia, la escuela y el Estado se presentan como las encargadas de reproducir la sociedad; es algo sistematizado que se reproduce, teniendo cierta independencia de nosotros mismos.

En este sentido, el autor señala que la escuela es un campo orientado a la reproducción de sí mismo, pero sobre este actúan fuerzas externas que lo pueden transformar. Uno de esos factores, por ejemplo, es «lo que los durkheimianos llamaban los efectos morfológicos: el aflujo de clientelas más numerosas (y también culturalmente más desprovistas) que entraña toda clase de cambios a todos los niveles» (Bourdieu, 1988: 52).

Con este concepto de «efecto morfológico» se introduce la idea de transformación.

Los recientes aportes a la teoría de la reproducción introdujo cambios en ella, así Frigerio plantea que la institución escolar actúa como productora, reproductora de cultura, pero también puede ser una práctica transformadora (Vain, 1997).

22 La idea es que los cuerpos se pliegan a las relaciones sociales, no solo está instituido sino que está adentro del cuerpo. El antecedente es el trabajo de Mauss: *Las técnicas del cuerpo*, en el que este autor analiza cómo la cultura se encarna en el cuerpo.

Abordaje de los libros de texto como objeto de estudio

El estudio de los libros de textos nos permitirá ver las tensiones en juego, en los procesos de disputa de la hegemonía, a la luz de las nuevas representaciones y formas de articular la diversidad (producidas en el marco del capitalismo avanzado).

Al realizar un relevamiento de las diferentes investigaciones sociales que toman como objeto de estudio los textos escolares, vemos que «el uso de los libros de texto como fuente histórica ha ido cobrando una creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa se ha ido consolidando y desarrollando en los últimos años...». Y en cuanto a los ejes de análisis «se observa que la gran mayoría de los trabajos que se han realizado en relación con los libros escolares han abordado prioritariamente, su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia» (Ossenbach, 2001: 155). El Proyecto Manes²³ es uno de los que refleja el interés creciente en la temática. Se inició en 1992 en España, como proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles, y se extendió posteriormente a América. En la actualidad el proyecto está integrado por catorce universidades latinoamericanas.²⁴

Como señalábamos en el capítulo 1, la escuela ha sido una de las instituciones que actuó como transmisora del proyecto identitario nacional. Los textos escolares son los reforzadores del discurso oficial, pues el sistema educativo hace un control de los textos que deben utilizarse, y diseña los textos en correspondencia al programa educativo vigente. En algunos casos estos textos se toman como referencia para el armado de las lecciones (según nos transmitieron algunas maestras). Muchas veces es el primer contacto de los niños con un libro. Por todo ello consideramos oportuno estudiar los discursos de los textos escolares utilizados en la escuela, analizar sus contenidos y preguntándonos de qué forma son apropiados y resignificados por las docentes. En coincidencia con lo que señala Elsie Rockwell (1994) sobre la diferencia entre lo que los libros de texto plantean y el uso real que de estos se hace en el aula, en nuestra investigación analizamos los contenidos de los textos (utilizados por las maestras entrevistadas) y su utilización y apropiación en la clase por las docentes y alumnos de las

23 Con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

24 Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, Universidad Nacional de Luján, Argentina, Universidad de la República, Uruguay, Universidad de La Pampa, Argentina, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil y Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador, ordenadas cronológicamente a su incorporación.

aulas en las que realizamos el trabajo de campo.²⁵ La autora señala que «dadas las diferentes maneras de leer los textos escolares, existe una libertad significativa en la apropiación de los protocolos ideales que los autores plasmaron en los libros» (Rockwell, 1994: 328).

Matthias Van Hau (2004), en esa misma línea, señala que los libros de texto en la escuela primaria revelan las versiones promovidas por el Estado de la identidad y la historia nacional. Es claro en el contexto reciente de Uruguay, de cambios políticos y en el que se elaboró un nuevo Programa Educativo de Educación Primaria (2009), que estos cambios y formas de abordaje se reflejarán en los textos. Un caso paradigmático es el tratamiento de la historia reciente y el abordaje de la última dictadura.

Pero, a pesar de ello, el autor observa que el uso y la mirada de las maestras de los textos escolares nos brindan una ventana para entender cómo las ideas oficiales de nación son recibidas, reapropiadas y retrabajadas en la interfase entre Estado y sociedad. En este sentido, Gvirtz señala que las maestras, por lo general, repiensen y modifican los contenidos de los textos; por ejemplo pueden contextualizar los encuadres cognitivos o señalar mensajes de valores encontrados en los textos. Los estudios muestran que la recepción de los textos por parte de los alumnos es marcadamente filtrada por las actividades de clase y las selecciones hechas por las maestras (1996: 157).

Sin embargo, inclusive considerando las posibles diferencias entre el contenido del texto y las lecciones de clase, los libros de texto son de suma importancia para moldear lo que los estudiantes aprenden. Por lo general, estos son el primer o único libro al que los estudiantes están expuestos. A su vez las maestras muchas veces preparan las clases a partir del texto, sobre todo, señala Romero (2004), cuando luego de completar su formación profesional no siguieron actualizando sus conocimientos.

Romero plantea que sin duda el libro de texto es un elemento más en un proceso educativo complejo, pero es fundamental, y su presencia se descubre más allá de lo que es su función específica. Para este autor, «el manual es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas (Romero, 2004: 27).

Finalmente, Van Hau agrega que el público trata a los libros de texto como los recursos exactos y autorizados sobre lo que los estudiantes deben saber (Van Hau, 2004).

Los libros de texto desarrollan visiones particulares de lo social. Como artefactos culturales los textos escolares están planeados, diseñados y distribuidos por actores con reales intereses. En particular, los Estados constituyen el actor clave en moldearlos, su contenido y la estructura está determinada por la mano política adoptada por el Estado (Van Hau, 2004).

25 Detallaremos este proceso en el apartado metodológico en este mismo capítulo.

Esto es acentuado por la disposición de Primaria de trabajar con un único libro de texto. Vain (1997) señala que la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad, la cual es pensada unirreferencialmente y desde la versión oficial de la cultura dominante. Este modo de construir el conocimiento, en términos de Foucault, tiende a consolidar un régimen de verdad y concibe a la educación como una narrativa, tomando el enfoque de Freire. Así el texto único aborta toda posibilidad de lectura crítica, en el sentido freireano del término. Uniformiza, lo que facilita la puesta en práctica de los mecanismos de control sobre la actividad (Vain, 1997). Si bien es sabido que frente a este escenario postulado desde la administración educativa, en cada práctica escolar concreta se desdibuja la uniformización a través de la inclusión de otros textos por partes de las maestras, dando cuenta en este caso de las apropiaciones y prácticas sociales concretas de los actores sociales involucrados en el sistema educativo.

Por otro lado, el texto escrito permite que diferentes experiencias se diseñen y transmitan lingüísticamente, volviéndose accesibles y quizás de gran relevancia para individuos que jamás la vivieron. «Tanto la experiencia en el sentido más estricto como su apéndice de significaciones más amplias pueden entonces enseñarse a cada nueva generación...» (Berger y Lukman, 2001: 92). Lo interesante es analizar cuáles son las experiencias que se incluyen en los textos.

La enseñanza de la historia

Dentro de los contenidos de los libros de texto nos focalizaremos en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en particular porque es en esta área que se aborda de manera directa las narrativas de la nación,²⁶ las representaciones y la conformación de la «uruguayidad»: «constructo social» (Guigou, 2000a) en el que se incluyen algunos grupos sociales como referentes identitarios mientras «otros» son excluidos de los imaginarios de la nación.

Carretero y Castorina señalan que si bien la enseñanza de la historia se ha visto modificada, en el contexto de la globalización, en que los relatos de los Estado nación son cuestionados como fuente única de legitimidad identitaria, «la historia escolar continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva»; [...] en tanto eje que estructura representaciones culturales» (Carretero y Castorina, 2010: 12).

Estos investigadores agregan que en el proceso de enseñanza de la historia, muchas veces por la forma de enseñar lo histórico (mediante la educación de sentimientos morales, narrativas éticas del pasado, la encarnación de personajes de los cuales no se puede comprender el significado, etcétera), se genera no solo una relación mediada por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino que está fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales. Por lo que analizar de qué forma se reconstruye la memoria del grupo y sus relatos, permite desnaturalizar aquellas narrativas, promoviendo un tipo de «pensamiento crítico». Este supone que para reconstruir los saberes disciplinares es preciso tomar una fuerte distancia del compromiso valorativo emocional (Carretero y Castorina, 2010).

26 «Desde su origen la escuela estatal se desempeñó como un agente clave en la distribución y legitimación no solo de conocimientos, sino también de identidades nacionales (Boyd, 2000; Smith, 1997), como se trasluce en la incorporación de la historia como contenido obligatorio en todos los niveles educativos durante el siglo XIX... los objetivos románticos-sociales se impusieron notablemente sobre los ilustrado-disciplinarios, respondiendo a la necesidad del estado de “inventar” la nación (Hobsbawm, 2000). Sin embargo, desde el primer tercio del siglo XX, y de un modo muy acentuado en las últimas décadas, vinculado seguramente con la aceleración de procesos de globalización y el debilitamiento del Estado nación como referente central de las prácticas sociales (Ortiz, 2002), los objetivos identitarios empezaron a perder su legitimidad explícita a favor de los cognitivo ilustrados, que la ampliaron a la luz de los nuevos referentes y demandas globales... Pese a lo señalado es notable cómo persiste el “anhelo de nacionalismo”» (Carretero, 2007; Carretero y Kriger, 2010: 60).

Las imágenes en los libros escolares

Dentro de los textos escolares tenemos dos tipos de textos: el escrito y el visual, por ello en lo que refiere al análisis de las fotografías, estas serán abordadas como discurso, como fuente de comunicación y enunciación, puesto que de estas se puede obtener informaciones visuales útiles y significativas (Brisset, 1999).

La relevancia del estudio de las imágenes se justifica en la fuerza que tiene la fotografía (en este análisis se incluyen ilustraciones además de fotografías) como forma de representación y en este proceso diacrónico de construcción de representaciones sociales, ello se puede explicar por la concepción tradicional que la ha acompañado desde sus orígenes: desde la que se la entiende como reflejo objetivo de la realidad, como su espejo. Pese a que desde las teorías semiótico-estructuralistas se denuncie su efecto de realidad y se realce su carácter transformador, al ser conceptualizada como una creación arbitraria, ideológica y perceptivamente codificada (Brisset, 1999), su fuerza evidencial sigue estando en juego. Con relación a esto Boris Kossov señala que su «fidedignidad» suele aceptarse a priori, debido al grado privilegiado de credibilidad que la fotografía siempre mereció...» (2001: 79). Si bien, es sabido, que la imagen quizás distorsiona, siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen (Sontag, 2000).

Estrategia metodológica

En el presente trabajo de investigación analizamos los textos escolares en tanto que discurso escrito y visual, y a su vez en tanto que discursos pasibles de ser reapropiados y modificados por docentes y alumnos. Es por ello que observamos su utilización en una escuela pública²⁷ en particular, analizando el uso de los textos en prácticas educativas concretas. El análisis de los textos es contrastado con los datos que surgen de las entrevistas a las maestras, las charlas con alumnos y la observación participante realizada en la escuela. De esta forma el análisis que realizamos de los textos lo pusimos en diálogo con las interpretaciones que de estos hacen algunos de los actores que los utilizan, conformando un triángulo en el cual, por un lado, están los textos, por otro lado, está nuestra lectura de los textos y en el otro vértice está el diálogo entre nuestra lectura y los usos concretos que determinados actores hacen de ellos. De esta forma la estrategia metodológica consistió en interpelar los textos y conversar con los actores que usan los textos para ver qué leen ellos.

También realizamos trabajo de campo en un museo al que concurre una de las maestras con su grupo para abordar la temática del «gaucho».

27 Véase Apéndice 1.

«Primer día de clases»

Luego de algunos meses de realizadas todas las gestiones ante la Administración Nacional de Enseñanza Primaria (ANEP), mediante cartas en las que explicábamos nuestro interés por visitar alguna escuela primaria emplazada en el Barrio Sur, Palermo o Ciudad Vieja y los propósitos de nuestro trabajo, fuimos contactados por la inspección de la administración para informarnos de la respuesta favorable a nuestra solicitud. En aquellas cartas también solicitábamos los textos escolares publicados por la ANEP y sus programas de estudio.

La buena noticia fue la autorización a visitar las escuelas, la disponibilidad de textos —para que se nos otorgara algún ejemplar en préstamo— era poca, nos explicaron que incluso había maestras que aún no tenían los textos del nuevo programa.²⁸ Sí pudimos acceder al voluminoso ejemplar con el Programa del 2009.

Ansiosos por conocer la escuela²⁹ que se nos habían asignado, fuimos a la mañana siguiente, con la indicación de que les explicaríamos a la directora de la institución que habíamos sido autorizados para ingresar a la escuela, entrevistar a las maestras y a los niños, y observar las clases.

Luego de recibirnos amistosamente y a pesar de las múltiples y variadas tareas que nos describía tenía pendientes para realizar ese día (desde limpiar el baño porque se había ausentado la auxiliar de servicio hasta planificar el menú para el almuerzo de los niños en la semana), tuvimos una charla con la directora en la que le contamos brevemente por qué estábamos allí.

Conversamos un rato sobre diversos temas que hacen a la cotidianidad de la escuela, nos describe las problemáticas que debe afrontar, señalando que tiene el problema de la identidad, «es una escuela sin identidad porque es una población de niños bastante flotante», y nos dice: «lo mismo ocurre con las maestras, porque pueden elegir la escuela por un año y luego rotar», otras la prefieren antes de jubilarse porque como el horario es más extenso el sueldo es más alto también y tienen una mejor jubilación al momento de retirarse. Inclusive ella: la directora, nos cuenta que no sabe si seguirá al año siguiente en la escuela por todas estas problemáticas. Nos cuenta entonces, que propuso un proyecto para fortalecer la identidad de la institución, el proyecto se llama: «Candombe». Observo que en

28 El nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria entró en vigencia en el año 2009. «El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación» (ANEP, 2009). Este debe ser aplicado en todos los centros del país (tanto públicos como privados). Desde las autoridades se destaca su proceso de elaboración, principalmente dos aspectos: por un lado, la participación docente (integrando grupos de trabajo, salas docentes nacionales, jornadas de reflexión y análisis, asambleas técnico docente en cada escuela y asambleas nacionales). Por otro, se destaca el carácter de invitados de profesores de enseñanza secundaria en la elaboración de los contenidos.

29 Véase Apéndice I.

la pared de la sala de dirección hay una pequeña foto de una reconocida vedete del «Desfile de Llamadas».³⁰

Por otro lado, nos describe a la escuela desde la mirada de los políticos, para ellos «es un depósito de niños» porque prefieren que los niños estén en la escuela en vez de estar en la calle. Nos explica cómo se seleccionan las escuelas de tiempo completo:³¹ «se estudia en qué zona hay necesidad de que se extienda el horario», de acuerdo a las características socioeconómicas de la población. Los padres también la perciben como depósito —nos dice—, porque «muchas veces son las 16.30, 16.45 y no vinieron a buscarlos» (el horario de clase es de 8.00 a 16.00 horas).

Luego de la charla nos acompaña hasta la puerta, recordándonos la invitación a una reunión con todas las maestras en la tarde, nos explicó que es un espacio que tienen para plantear dificultades, conversar sobre la coordinación de actividades, resolver algunos problemas, entre otras cosas. Entonces, unas horas después regresamos. Mientras esperamos comienzan a salir los niños y niñas al tiempo que algunas maestras y la directora los saludan en la puerta y les entregan un «refuerzo»³² para que se lleven a su casa, les explican que sobró mucha comida ese día.³³

En la reunión de sala, un espacio en el que se ve a las maestras distendidas, conversando de cosas personales y compartiendo algún café o té al terminar la extensa jornada de clase, la directora nos presenta y nos pide que expliquemos el proyecto. Entonces, les cuento que vamos a estudiar el uso de los textos, los contenidos, las representaciones, imágenes de los diversos grupos sociales, etcétera.

Las maestras se muestran cordiales, una de ellas nos dice: «Yo no trabajo mucho con diversidad, no tenemos mucho materiales para eso», pero se ofrece a colaborar con la investigación y manifiesta que podemos ir a su clase cuando queramos. Otra de ellas se acerca para agendar un día de visita y nos explica que le gusta ayudar a las jóvenes a recibirse³⁴. La directora nos pide que hablemos

30 Desfile de carnaval que se realiza en los barrios de Montevideo: Sur y Palermo (donde vive un número importante de afro-uruguayos), en el que participan únicamente las cuerdas de tambores, vedetes, escoberos, gramilleros, «mamas viejas», organizadas en «comparsas». Se realiza el primer viernes de febrero al iniciarse el carnaval. En su origen (mediados del siglo XIX) eran encuentros espontáneos de la colectividad afro-uruguaya, donde se «llamaba» a tocar el tambor, reunirse y bailar.

31 Las escuelas de tiempo completo surgen en la década de los noventa como «una respuesta a la población escolar de zonas carenciadas» (Meacep, ANEP). En estas el horario de clases duplica al de las escuelas públicas tradicionales.

32 Preparado de pan con fiambre y queso.

33 Los niños desayunan, almuerzan y meriendan en la escuela.

34 Varias maestras suelen recibir a alguna «practicante» de magisterio, que realiza sus prácticas antes de recibirse, asistiendo durante todo el año al mismo curso. Percibimos que en algunos casos, como el de esta maestra, se nos asocia a esta condición, lo que facilita nuestra presencia en el aula, pues tanto la maestra como algunos niños están habituados a la presencia de otras personas en la clase.

con una de las maestras en particular que trabaja con todo eso, ella enseguida nos dice que agendemos un día para que la visitemos.

Cuando estamos coordinando los días de visita, se preguntan entre ellas los días de visita de Cecilia y nos explican que es una estudiante que va a ayudar a los niños y a las maestras con el uso y arreglo de la ceibalita.³⁵ Entonces una maestra nos cuenta, algo angustiada, que ellas también están aprendiendo a usar la computadora.

Nos vamos de la reunión estimulados para seguir el trabajo porque el recibimiento de las maestras y la directora ha sido bueno y promisorio.

En este capítulo 1 planteamos los principales lineamientos metodológicos que adoptamos en esta investigación: el abordaje de los textos como objeto de estudio, el análisis del discurso visual, la realización de entrevistas en profundidad y de observación participante; así como algunos de los conceptos teóricos que abordaremos en el transcurso de estas páginas.

35 El Plan Ceibal es una iniciativa socioeducativa del gobierno uruguayo, anunciada en el año 2006 y decretada en el 2007, que prevé la asignación a los alumnos y maestros de las escuelas públicas de una computadora portátil (llamadas ceibalitas o xo), «busca promover la inclusión digital, con el fin de disminuir la brecha digital tanto respecto a otros países, como entre los ciudadanos de Uruguay, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura». En el 2009 el gobierno firmó un nuevo decreto en el que se decide extender el plan a los colegios privados y hasta cuarto año de educación secundaria (<www.ceibal.org.uy>).

La representación del territorio en los textos y en el aula

Las definiciones clásicas de etnia e identidad étnica señalaban al territorio como uno de los elementos necesarios para que un grupo étnico se constituyeran como tal, pues la identidad del grupo, según esta perspectiva teórica, se podía definir por la suma de sus rasgos externos. Luego algunas reformulaciones del término pusieron énfasis en la adscripción étnica de cada grupo, reconstruyendo las miradas esencialistas de la etnicidad. Surgen así en la década de los setenta, frente a las investigaciones antropológicas tradicionales, tendientes a abordar a las culturas como totalidades y suma de rasgos externos —posibles de ser estudiadas desde un enfoque sincrónico y sin conexiones con otros sistemas socioculturales— abordajes que introducen la idea de identidad como constructo social (Wilde, 2000). Dentro de estos, encontramos los trabajos de Frederick Barth (1976), quien entiende el concepto de identidad desde un punto de vista (inter) subjetivo o sea desde la relevancia que le dan los propios sujetos a dichos rasgos socioculturales. En este sentido, plantea que los grupos étnicos, haciendo referencia a su identidad étnica, son «categorías de adscripción e identificación utilizadas por los actores mismos» (Barth, 1976: 11).

En esa misma dirección, Michel Serres (Levi-Straus y Serres, 1981) propone, para explicar lo que diferencia a una cultura de otra, centrar la atención en la forma del conjunto de los enlaces, su ubicación y sus cambios de estado, sus fluctuaciones; señala que lo que tienen en común las culturas y las constituye como tales es la operación de ligar, de anudar, de construir puentes entre espacios radicalmente distintos, pues, sería la forma de ligar la que nos habla de la cultura y no el estudio de un rasgo específico.

Más allá de las transformaciones que esas definiciones han tenido y de la «des-territorialización» (Ianni, 1998; Appadurai, 2001) que algunos autores observan en tiempos de globalización —que trastocaron las nociones de tiempo y espacio— el territorio sigue siendo un elemento de disputa, de referencia, de identificación grupal y de anclaje del origen mítico para muchos grupos sociales.

Si bien en este trabajo citamos la perspectiva constructivista por sus aportes a la comprensión de los procesos históricos de construcción de identidades, culturas, naciones, etcétera, y su desnaturalización, ello no implica que no consideremos las críticas que ha tenido el constructivismo. Una de las observaciones refiere al planteo de que el territorio y la nación son construidos y por ello considerados inventos puramente ideológicos, sin materialidad ni efectividad alguna, frente a lo que el abordaje crítico señala que los sujetos son atravesados

por estos conceptos en su cotidianidad (Grimson, 2003, 2011; Quijano, 2000; Brubaker y Cooper, 2001) pues «las identificaciones y las configuraciones se autonomizan de sus constructores originales y adquieren una vitalidad simbólica» (Grimson, 2011: 164). Esta nueva perspectiva, «experientialista y configuracional» (Grimson, 2003, 2011), si bien «coincide con los constructivistas que afirman que la identificación nacional es el resultado de un proceso histórico y político, contingente como tal, se diferencia de ellos al enfatizar la sedimentación de esos procesos en la configuración de dispositivos culturales y políticos relevantes» (Grimson, 2011: 163).

En el mismo sentido la crítica de los Comaroff (1991) a los posmodernos plantea este aspecto, cuando señalan que mucha gente vive en mundos en donde muchos signos, y por lo general los que más cuentan, parecen estar eternamente contruidos.

Siguiendo a Segato (2007), entendemos que el territorio es una «apropiación política del espacio» y en este proceso de apropiación es construido al mismo tiempo que se construyen las historias de los sujetos que lo habitan. El territorio, señala Segato, «es siempre representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos... es espacio apropiado trazado, recorrido, delimitado» (Segato, 2007: 72).

En este capítulo analizaremos cómo es representado el territorio y las diversas apropiaciones discursivas del «espacio natural» (Segato, 2007), de lo que actualmente llamamos Uruguay, a lo largo de la historia, en los textos escolares y en los discursos de las maestras.

Territorio descubierto

Una de las temáticas en las que hicimos foco fue la «colonización», «conquista» o «descubrimiento» de América (o del «Nuevo Mundo»). Tres denominaciones que refieren al mismo hecho, pero que sin embargo cada una de estas implica una forma bien diferente de entender los hechos entorno a ese momento de la historia. Nos pareció oportuno analizarlo porque es a partir de ese proceso —según la narrativa de la historia tradicional— que el territorio del continente que se ha denominado América³⁶ existe como tal.

Al cumplirse los quinientos años de este hecho, en 1992, se debatió y cuestionó sobre cómo debía denominarse ese acontecimiento, buscando cambiar la idea de que se trataba de un descubrimiento, pues el territorio —posteriormente llamado americano— estaba habitado desde hacía más de diez mil años por diversos grupos sociales, antes de la llegada de los europeos.

En el texto analizado se introduce esta discusión, bajo dos títulos interrogantes: «¿Descubrimiento?» y «¿Quién descubrió a quién?», esto refleja que aquellos cuestionamientos se introdujeron en el ámbito educativo, veamos de qué forma se los incorpora.

Imagen 1. Extractos de la página 40 del libro de texto de cuarto año



36 Es interesante introducir aquí, el análisis de Mignolo quien señala que es en el siglo XVI junto a la emergencia del circuito comercial del Atlántico, la consolidación del cristianismo y del capitalismo mercantil, que se da la clasificación del mundo en cuatro continentes. Clasificación que no «fue una «representación natural» del mundo sino una operación clasificatoria arbitraria de la modernidad que hizo lo posible por hacer creer que cada uno de estos continentes es ontológicamente» (Mignolo, 2007: 24).

El texto que prosigue la primera interrogante señala las características de algunos de los grupos que habitaban América (imagen 1). Esta descripción es hecha en tiempo pasado, no se menciona la contemporaneidad de estos grupos en el presente, lo que trasluce, al decir de Fabian (1983), una manera particular de establecer una relación con «los otros» a través del recurso temporal, sustentado en la construcción del tiempo como distancia, que implica la «negación de la simultaneidad». Esto para el autor es un hecho político y no solo discursivo, puesto que la construcción de concepciones dicotómicas del tipo: «pasado versus presente», «primitivo versus moderno», «tradición versus modernidad» son oposiciones semánticas que pretenden hacer referencia al conflicto entre sociedades en diferentes estados de desarrollo, mientras que, en verdad, lo son en sociedades diferentes opuestas la una a la otra en el mismo tiempo (Fabian, 1983).

Fabian analiza esta relación especialmente en el trabajo de campo y en la práctica antropológica, observando que dicha disciplina emerge y se establece a sí misma como un «discurso alocrónico»; esto es, una ciencia del hombre otro en un tiempo otro.

Junto al texto hay una ilustración del territorio, en la imagen 1, si bien esta permite visualizar la presencia de varios grupos indígenas que poblaban el territorio en aquel momento, simplifica la heterogeneidad y dinamismo de los mismos, al ser pocas las etnias representadas de una manera estática en el espacio y el tiempo.

Esto se refleja a su vez en un ejercicio práctico en el que se le propone al niño un trabajo en grupo para representar la situación vivida en aquel momento. Para ello se seleccionan cuatro grupos: los indígenas, los conquistadores, los reyes católicos y los sacerdotes evangelizadores. Vemos que la heterogeneidad y diferencias se reconocen en el «grupo conquistador europeo», pero no en los grupos indígenas. De estos se desconocen las jerarquías y las diferentes culturas, y pueden ser todos agrupados en el término: «indígena». Lo que prima es una mirada homogeneizadora, que nomina al grupo colonizado. Es desde su condición de vencido que se lo denomina, desde el grupo colonizador.

Tal como señala Gruzinski, «es precisamente el contexto de la conquista y la colonización el que lleva a los europeos a identificar a sus adversarios como indios, englobándolos de este modo en un apelativo unificador y reductor» (Gruzinski en García Castaño, 1994: 216).

En *Cultura e imperialismo*, Said analiza cómo desde el imperialismo occidental, y en particular en sus obras literarias, los «nativos» son vistos como «carentes y necesitados de la misión civilisatrice... desde este punto de vista las regiones sumergidas del mundo carecen, por así decirlo, de vida, de historia, de cultura, de independencia o de integridad, de algo que valga la pena representar sin Occidente. Cuando algo de ese mundo impone su descripción, ese algo aparece, siguiendo en esto a Conrad, como inexpresablemente corrupto, degenerado e irredimible» (1996: 23). Así los europeos describen a «los otros» desde la carencia.

En el ejemplo que observábamos antes, se reduce, en ese mecanismo homogeneizador la riqueza y diversidad cultural, la complejidad de las relaciones interétnicas, las transformaciones culturales e intercambios a lo largo de la historia, su movilidad y las alianzas establecidas entre diferentes grupos indígenas. Los procesos de cambio cultural a partir de los vínculos establecidos entre europeos e indígenas podrían haber sido abordados aquí si se adoptara un enfoque que incorporara la heterogeneidad de las distintas culturas originarias, su diversidad y el conflicto ocasionado a partir de la llegada del conquistador.

No se introduce el proceso de dominación cultural que —como observa Bonfil Batalla (1987)—, llevó a que el dominado cambiara su forma de vida, que adoptará los parámetros impuestos por la empresa colonizadora. Aunque, estos cambios no condujeron a su asimilación a la cultura dominante, sino que solo a una adaptación al nuevo orden en su papel de vencido, colonizado. No es desde la pasividad que este autor entiende al dominado, sino desde la apropiación, innovación, considerando al dominado como social y culturalmente activo, renovador de su identidad.

Finalmente, el texto aunque propone un cuestionamiento sobre cómo se ha denominado el proceso de conquista no brinda elementos de análisis que puedan llevar al estudiante a problematizarlo y abordarlo desde una mirada crítica. Tampoco el suceso es presentado como conflictivo, sino que se describe superficialmente la llegada al «Nuevo Mundo».

A la segunda interrogante que se plantea: «¿Quién descubrió a quién?», le sigue un texto que señala los objetivos de los europeos y los elementos con los que contaban. La descripción los sitúa como superiores: «contaban con novedades absolutas para los pueblos americanos: las armas de fuego, las armaduras, los caballos, lo que sumado a su mayor experiencia y disciplina de guerra los transformaba prácticamente en invencibles» (Texto 4.º año, 2008: 41). No se explica los motivos por los cuales los europeos tenían esa «mayor experiencia» en la guerra y los valores que motivaban los emprendimientos guerreros; se da por naturalizada la superioridad en este aspecto, que a su vez es medida por un parámetro eurocéntrico.

En la página siguiente se hace referencia a las transformaciones que trajo la colonización europea. Al analizar el texto, observamos que estos cambios no son planteados como conflictivos, sino como rasgos externos del grupo que se verán modificados; se introducen las metáforas de «intercambio» o «encuentro». A su vez se destacan las ausencias en la cultura indígena, por ejemplo al describir aquellos componentes de la alimentación que no estaban en el continente americano:

Es indudable que la colonización europea de los pueblos americanos produjo transformaciones impresionantes e irreversibles. Ya nada volvió a ser igual. Intentemos por un momento reflexionar sobre los cambios que este proceso introdujo en el idioma, los medios de transporte, la vivienda y los avances tecnológicos. Aquí tomaremos el tema de la alimentación, por ser uno de los ámbitos de la vida diaria en el que ambas culturas se vieron enriquecidas a raíz de sus mutuos aportes.

En una columna se enumeran los «alimentos autóctonos americanos»: cacao, maíz, tomate, zapallo, porotos, papa, frutas tropicales, morrones, vainilla, maníes, yerba mate. En otra columna, bajo el encabezado: «alimentos importados de Europa»: caña de azúcar, cítricos, trigo, aceite de oliva, café, arroz, manzanas, carne vacuna/leche, huevos, uvas/vino, carne de cerdo.

A continuación, se le propone el siguiente ejercicio al estudiante:

- Imaginen y escriban el menú de un día de una etnia americana previo al año 1492. ¿Cuáles son las ausencias más importantes que identifican para elaborar una comida variada?
- Averigüen qué diferentes preparaciones se consumen actualmente basadas en el uso del maíz o de su harina.
- Averigüen los ingredientes y procedimientos necesarios para preparar un delicioso guiso criollo. Identifiquen el origen de cada uno de los alimentos que incorpora.
- Inventen una receta que pueda integrar lo que se denominó cocina criolla, en tanto fue creada en América pero incorpora el aporte de los productos que llegaron de Europa.

Es la primera vez (y una de las pocas) que en el texto surge el concepto de «mestizaje»,³⁷ en la idea de «guiso criollo». Este aparece muy colateralmente; no se mencionan sujetos activos creadores de esta «cocina criolla», pero se reconoce la existencia de un producto que mezcla ingredientes europeos y americanos. Es interesante observar que se opta por el término «cocina criolla» y no mestiza, pues, tal como señala Briones (1988) para el caso argentino esto se puede explicar porque el concepto de mestizo está más cerca del indígena... así como al mismo tiempo el criollo (de una mezcla no tan reciente) está más cerca del blanco y de este último surgiría el «argentino tipo» que confirma el mito de la blanquitud paradigmática de la argentinidad deseada.³⁸

Es interesante apuntar aquí, en relación con los procesos de mestizaje, que en los textos observamos la escasa mención —en la conformación de la sociedad

37 Es oportuno introducir la observación de Miguel Bartolomé (1997) cuando señala que el proceso de mestizaje no debe ser considerado como solamente biológico sino también como un proceso social y cultural; es desde esta perspectiva que lo abordamos aquí y no desde una postura que lo entiende como una pertenencia a un fenotipo racial particular.

38 Como señala Grimson, «en un contexto histórico específico, una sociedad tiene una caja de herramientas identitarias, un conjunto de clasificaciones disponibles que permiten a sus miembros identificarse a sí mismos e identificar a los otros... Las características de esa caja de herramientas identitarias ofrecen un panorama sobre cómo una sociedad se piensa a sí misma y cómo actúan sus miembros en relación con otros» (2011: 184).

uruguayá— a los grupos de africanos que llegaron de forma forzada al continente. Esta idea de «lo criollo» se construye principalmente en la oposición: indígena-español.

Por otro lado, la idea de «comida variada» que se incorpora y naturaliza como la norma es definida desde una postura etnocéntrica, pues esta no es una característica común ni generalizable de alimentación en todas las culturas. Goody (1995) en su estudio comparativo de la cocina europea, asiática y africana —en el que analiza la existencia y emergencia de *cuisines* internamente diferenciadas que considera vinculadas al contraste endógeno/exógeno en términos de desarrollo del comercio y otros modos de intercambio y que están vinculadas al contraste entre los «modos de alimentación»³⁹ y a elementos globales— observa que el concepto de comida variada para las poblaciones africanas que estudió es irrelevante, en contraste a lo que ocurre en Europa y Asia. En cambio en África, sí adquiere relevancia la cantidad de los alimentos, sobre todo cuando varía el rango sociopolítico de la persona y el contexto en el que se sirve la comida. Observa que antiguamente, en África, en los Estados tradicionales, ninguno de los jefes tradicionales vivía de manera distinta a los miembros del Estado, al menos en cuanto a la *cuisine*, y que si bien tenían más alimento, este era del mismo tipo. «Se trata de un plato único pero abundante, un *plat unique*. Además, entre los lodagaa, ese plato es básicamente el mismo todos los días. Si hay poca variación diaria, hay por ende poca variación en la dieta semanal, sin días especiales para comidas especiales, excepto la carne en los festejos... la más importante modificación es la de la cantidad: hay menos alimento disponible a fines de año» (Goody, 1995: 104). Los banquetes también son una cuestión de «más de lo mismo», pero sobre todo más carne, y no una ocasión para preparar comidas con ingredientes distintos, como se observa en la *cuisine* europea.

Imagen 2. Extracto de la página 44 del libro de texto de cuarto año

Opiniones sobre la Conquista y la Colonización de América

Se introducen, más adelante, varios textos con «opiniones» diferentes sobre la conquista y la colonización de América. Al presentarse estos textos como opiniones (imagen 2) se da una presunción de objetividad al resto del texto. Pareciera que hasta allí se contó una historia de hechos objetivos, en contraposición a las opiniones que se citan luego, sin explicar que la forma de contar la historia contiene un punto de vista en el acto mismo de contar un hecho o ignorarlo, y de hacerlo de determinada manera. Como ha expresado Said:

39 Utiliza el término con que Simoon designa «los modos de sentir, pensar y comportarse respecto del alimento que son comunes a un grupo cultural» (Simoon en Goody, 1995: 103).

todas las cosas en la historia, como la historia misma, están hechas por el hombre; debemos ser conscientes de hasta qué punto es posible que a muchos objetos, lugares y épocas se les asignen papeles y se les den significados que adquieren una validez objetiva solo después de que se hayan realizado las asignaciones (Said, 2002: 87).

Por otro lado, el texto no diferencia el concepto de opinión del de conocimiento, sino que lo iguala, lo que lleva a entender que todo es pasible de ser opinable y posible de definirse por mayoría simple. En ese sentido, el posmodernismo —hasta cierto punto triunfó— porque instaló la idea de que la historia es opinión e ideología, lo cual es erróneo pues hay acontecimientos históricos que son objeto de estudio y producto del conocimiento y no de la mera opinión. Tratar al conocimiento como opinión es una operación muy peligrosa por sus implicancias en el proceso de construcción de hegemonía.

Territorio vacío

A pesar de los cuestionamientos —levemente incorporados en el texto analizado (en el punto a)— en los relatos del momento de la conquista algunas frases aparecen describiendo el territorio americano, y más específicamente el de la Banda Oriental que lo evoca como un territorio vacío culturalmente. Así la idea de «tierras sin ningún provecho» es recurrente, tanto en los textos, como en una de las aulas que observamos.

Al realizar observación en la clase (de cuarto año), otras frases reforzaron la idea de territorio precultural:

—Maestra: ¿Entonces de qué estábamos hablando la clase pasada?

—Niños: ¡Del descubrimiento de América!

—Maestra: No.

—Niños: ¡De la llegada de Colón!

—Maestra: No, pero antes...

—Niños (a coro responden): ¡Era todo pradera!

—Maestra: ¿Le daban importancia a nuestras tierras?

—Niños: Noooo.

—Maestra: ¿Se había encontrado algún metal precioso?

—Niños: Nooo, ni oro, ni plata.

Antes de pasar al análisis del contenido, nos detendremos en la forma de la interacción pedagógica. Observamos en el diálogo citado y en el transcurso de la clase en general (en este curso en particular), que ciertas frases son aprendidas para dar respuesta a las preguntas de la maestra. Es común escuchar a los niños intercalar estas «respuestas muletilla», hasta llegar a la correcta.

El sistema de preguntas y respuestas es utilizado, por esta maestra, como dinámica de juego, para motivar (tarea que en esta clase se observa como difícil) a los niños mediante la propuesta de preguntas y respuestas en grupos. Pero al igual que las preguntas hechas por la maestra esto lleva a una ausencia de reflexión sobre la temática tratada, a un nivel muy superficial de análisis y comprensión por parte de los niños, que están más que nada preocupados por acertar la respuesta. Que a su vez es única, pues cuando se dan respuestas erróneas o no exactas no se reflexiona sobre el razonamiento que hizo el grupo para responder tal cosa y reformular la respuesta, sino que se pide al grupo otra respuesta, así el grupo continúa probando suerte con su lista de «respuestas muletillas».

Se da entonces un «automatismo» en este proceso de enseñanza —aprendizaje, utilizando el término de Cousinet (1968) desde la corriente pedagógica de la Escuela Nueva—⁴⁰ en los contenidos y en la actividad tanto por parte de quien pregunta como de quienes responden. El automatismo implica que al generarse

40 Movimiento pedagógico que se consolida hacia el final del siglo XIX y primeras décadas del XX en Europa, con un fuerte espíritu de «renovación pedagógica» fundada en la experimentación y experiencia directa del niño en el proceso de aprendizaje, propone una nueva visión que contrastó con la estructural fórmula de instrucción que se venía llevando a cabo en la época (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

un hábito, la actividad se hace inconsciente y las temáticas del Programa se enseñan año a año (en el mismo tiempo) de forma automática, perdiendo el maestro conciencia de su actividad (Cousinet, 1968).

Las preguntas y las respuestas para el juego de los niños son formuladas por ellos a partir del texto escolar. Entonces, cuando la validez de una respuesta es dudosa, recurren al texto para corroborarla. El texto es utilizado como fuente de información para formular las preguntas y para responderlas.

El texto también es percibido por los niños como «penitencia». Esto nos transmitió uno de los estudiantes que nos cuenta que cuando la maestra se enoja manda de deberes leer en casa el libro de texto. Si bien el texto, como nos cuenta la maestra, normalmente permanece en la escuela. Nos explica que no puede dárselos a los niños porque lo pierden o lo rompen, entonces solo algunas veces el libro va a la casa, pero lo habitual es que la maestra lo reparta en la clase en el momento de la actividad.⁴¹

Retomando el análisis del contenido textual, observamos que las imágenes que acompañan y describen el territorio de lo que actualmente conforma el Uruguay son diferentes. Estas varían según el momento histórico que se aborda. Entre las «respuestas muletilla» esta el concepto de que el territorio del Uruguay «era todo pradera», lo que lleva a visualizar un paisaje, un territorio que se imagina como «vacío» de personas, precultural, y esta descripción es acompañada por las ideas de que se trataba de un espacio «sin provecho» y «salvaje».

Observamos que esta idea se remonta a los primeros libros de texto, pues Guigou (2000a) en su investigación cita una frase emblemática de un texto escolar de Vásquez Acevedo (1888), donde este señalaba que el territorio: «era todo campo desierto, con extensas praderas y pequeños bosques a orillas de los ríos y arroyos» (Vásquez Acevedo en Guigou, 2000a: 79).

Extracto de la página 84 del libro de texto de cuarto año

Pasado y presente: Uruguay pradera

De «tierra de ningún provecho» a «banda vaquería»: primero, se habían decepcionado los navegantes que buscaban allí un paso interoceánico. Años más tarde, se había frustrado la expectativa generada por la leyenda de la «Sierra del Plata». Fue en ese tiempo que la Banda Oriental se le denominaba despectivamente «tierra de ningún provecho». Pero el proceso de introducción de la ganadería encabezado por el criollo Hernando Arias de Saavedra —Hernandarias—, rescató del olvido a la rica pradera oriental, fundando las bases económicas de la que luego sería nuestra nación.

La visión del territorio que impera (y se naturaliza), tanto en cuanto a sus virtudes como a sus defectos, en relación con lo que hay y lo que falta, es la del colonizador, que ve frustradas sus expectativas de hallazgos (de oro y plata), dentro de su lógica extractivista y expansionista, fuertemente acentuadas en el paradigma

41 Parece que no ocurre lo mismo con las «ceibalitas» (computadoras portátiles de funciones básicas adaptadas a un modelo infantil) que son llevadas diariamente por los niños a su casa.

de la modernidad (que nace para Dussel en 1492 con la conquista de América),⁴² momento en el que «Europa pudo autoconstituirse como un unificado ego explorando, conquistando, colonizando una alteridad... es el origen de un muy particular mito de violencia sacrificial. También marca el origen de un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no europeo» (Dussel, 2004: 58).

Así el territorio se describe desde la mirada del que llega, del que expande su propio territorio en búsqueda de lo que no posee o aspira en cantidades mayores a las que tiene al alcance. Pero en el texto, si bien se explican los motivos de los «viajes al Nuevo Mundo», no se analiza que la descripción del territorio encontrado estará atravesada por los objetivos del conquistador.⁴³ Las falencias de las miradas colonizadoras del territorio tampoco se exponen en los textos escolares, ni en el aula; su mirada es naturalizada.

La (posterior) Banda Oriental se describe vista desde Europa, que la encuentra como un papel en blanco, vacía. El territorio del Uruguay no se construye a partir del territorio indígena —en el discurso oficial reflejado en los textos escolares—, sino que el espacio anterior al territorio de la nación fue el barco y anterior a este: el territorio europeo, desde donde se trajo el ganado que habría de constituirnos en la nación que somos actualmente.

Así como la metáfora de la pradera vacía se utilizó en Uruguay para hacer referencia a las tierras que encontraron los europeos en el proceso de conquista, la metáfora del desierto fue utilizada en Argentina, popularizándose la idea de «conquista del desierto». La elite política argentina, luego de declarada la independencia en el siglo XIX, postulará el desarrollo de un «proceso de construcción de una nación nueva sobre el desierto argentino» (Halperín Donghi, 1992: 41).

Hacia finales del siglo XIX, posterior y junto a la conquista militar del territorio argentino, las postales contribuirán a la «invención del paisaje» argentino como un paisaje armonioso, con «rasgos característicos» que comienzan a repetirse con insistencia en las postales, buscando la creación de una «estética unificada» en función de una idea de territorio (Masotta, 2007).

42 El autor busca dar cuenta que «la experiencia no solo del “descubrimiento” sino especialmente de la “conquista” es esencial en la constitución del ego moderno, no solo como subjetividad per se sino como subjetividad que está en el centro y en el fin de la historia latinoamericana; es así, la “otra cara” la alteridad esencial de la modernidad. El inmaduro ego europeo, o sujeto, en la Edad Media periférica y dependiente del mundo islámico, “desarrolla” hasta que llega con Cortés y el conquistador de México (el primer espacio extraeuropeo en el cual puede acarrear un “desarrollo” prototípico) el punto de convertirse en el “amo-del-mundo” una voluntad de poder específica para su propia autoconciencia» (Dussel, 2004: 68).

43 Said señalará que «ni el imperialismo, ni el colonialismo son simples actuaciones de acumulación y adquisición. Ambos se encuentran soportados y a veces apoyados por impresionantes formaciones ideológicas que incluyen la convicción de que ciertos territorios y pueblos necesitan y ruegan ser dominados, así como nociones que son formas de conocimiento ligadas a tal dominación: el vocabulario de la cultura imperialista clásica está cuajada de palabras y conceptos como «inferior», «razas sometidas», «pueblos subordinados», «dependencias», «expansión» y «autoridad» (1996: 44).

En resumen, si el territorio argentino se mostraba diverso, su geopolítica también era irregular, aunque ahora parecía decidida a unificarse en un mapa común. En ese contexto, las postales de paisajes hicieron de esa diversidad un conjunto armonioso donde el horizonte ya no era brumoso o incierto como lo vio Sarmiento sino tan claramente definido... La fotografía postal ocultó la marcas de violencia sobre el territorio (Masotta, 2007: 9).

Y en su

conjunto y diversidad, las postales parecieron reunir dos miradas inaugurales en el país: la del primer turismo sobre una topografía establecida y la de la inmigración sobre un territorio abierto y en disponibilidad que heredaba, de alguna manera, la perspectiva del explorador y el militar para quienes la mirada constituyó un elemento de conquista territorial (Masotta, 2007: 13).

Como señalan Grimson, Amati y Kodama (2007) se trata de:

una memoria que requiere de espacios territoriales, institucionales y sociales, claros y homogéneos. La Argentina, a pesar de su división en provincias (sea La Pampa o Buenos Aires); el ejército, a pesar de su división en jerarquías y unidades (sea Lanusse o Calloni); los partidos políticos a pesar de su diferencia ideológica y de orígenes (sea demócrata cristiano o radical), requiere de homogeneización para ser una nación (Grimson, Amati y Kodama, 2007: 429).

Territorio ganadero

Será, según aquella narrativa histórica, un territorio «rescatado del olvido» recién con la introducción del ganado.

A su vez, se asocia esta idea de un pasado ganadero —que posibilitó la existencia de un presente— con la predestinación de que si tal cosa no hubiera ocurrido no existiríamos hoy. Una intervención paradigmática, en este sentido, es la siguiente:

—Maestra: Si acá no tuviéramos ganado, ¿qué haríamos?

—Niños: (Silencio)

—Maestra: Porque la mayoría de las cosas que comemos se hace con leche.

Extracto de la página 85 del libro de texto de cuarto año

Uruguay ganadero: el ganado introducido en el siglo xvii se desarrolló sin cuidados humanos. La vaquería fue la principal actividad, se arreaban animales para faenarlos y quitarles el cuero.

No existiendo ningún alambrado, el lugar donde se acorralaba el ganado era la confluencia de ríos o arroyos, rinconada o rincón.

Territorio semipoblado de «salvajes»

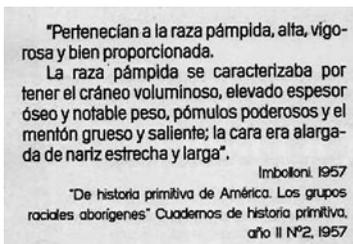
Aparecen secundariamente los indígenas, como personajes marginales y «salvajes», «altivos, soberbios y feroces», según versa un fragmento del testimonio del coronel Azara⁴⁴ sobre los indígenas charrúas que se incluye en el texto de cuarto año.

Se realiza una descripción fisonómica de los indígenas. Estos aparecen como personajes que: se «pintan con sangre...», «en invierno usaban un poncho de piel de animales salvajes», «raza pámpida», «de pies pequeños».⁴⁵ Los sujetos representados pasan a ser metonímicamente cuerpos representativos del colectivo: «indios», al que son adjudicados según criterios biologicistas y estético-perceptuales (Masotta, 2000).

Las observaciones y adjetivos utilizados en las descripciones exotizan y alejan a los grupos indígenas del «nosotros» —que en los textos aparece conformado por los españoles (en este caso Azara y el sargento mayor Silva) — quienes los describen desde la distancia cultural y los supuestos de la época. Esto redundando en un alejamiento del lector, a quien no se le explica las diferencias culturales que existían entre los españoles que arribaron y los indígenas que habitaban el territorio americano y que por ello las descripciones realizadas estaban atravesadas por la mirada externa y lejana. Se incorporan los textos de los conquistadores sin analizar la subjetividad de quien los construyó.

Conversando sobre los cambios introducidos en este texto, en relación con el tratamiento de los grupos indígenas, la maestra de tercer año nos dice que el texto más reciente habla de los indígenas, y que a su vez hay un intento por incluir otras visiones de país, integrar lo rural. Pero en cuanto a los indígenas señala que si bien se habla un poco más de lo que se hacía anteriormente le falta contextualización y es muy pobre. Observa críticamente las citas que se incluyen sobre cómo eran físicamente (imagen 3) pues eso no le aporta elementos para comprender ni al grupo social ni al proceso histórico, nos dice. Entonces, señala el texto, observo las citas, entre estas se incluyen dos citas de los antropólogos uruguayos Renzo Pi y Daniel Vidart (entre otros). Pero las citas escogidas al estar descontextualizadas contribuyen a la construcción del estereotipo.

Imagen 3. Extracto de la página 56 del libro de tercer año



44 En: *Descripción e historia del Paraguay y del Río de la Plata*, de Félix de Azara, militar, marino y geógrafo español (1742-1821).

45 Cita del libro de texto de tercer año, pp. 51 y 52.

Por otro lado, al introducir un testimonio de Imbelloni se está citando a un antropólogo racialista que está desacreditado dentro del estado actual del arte de la antropología.

Finalmente, bajo el título: «Con el paso del tiempo»,⁴⁶ se describe que los indígenas «vieron con asombro la llegada de las enormes naves a vela» y «los españoles se afincaron en estas tierras y construyeron las ciudades que hoy habitamos». El relato no introduce ningún tipo de conflicto en el proceso de colonización y construcción de las ciudades; por el contrario, con el título que se utiliza trasmite la idea de un devenir natural de las cosas, invisibilizando el conflicto sociocultural. Tampoco se menciona la participación de los indígenas y grupos africanos en la construcción de las ciudades.

Si bien, contradictoriamente a esto, en la página siguiente se hará mención a la presencia de los «negros traídos de África», de «los indios, mestizos y cuarterones» en la ciudad colonial.

Con relación a las descripciones del carácter de los indígenas,⁴⁷ apuntamos el siguiente diálogo en la clase de cuarto año, que refuerza las ideas que mencionábamos anteriormente:

—Maestra: ¿Cómo vivían los hombres?

—Niños: Libres, salvajes!

—Maestra: ¿Y una persona que vino a civilizar a los indios?

—Niños: Los jesuitas.

—Maestra: Habían unos indígenas que no se dejaban civilizar, ¿cuáles sí?

—Niños: Los guaraníes.

—Maestra: Los jesuitas les enseñaban a plantar, a usar armas... estaban con los jesuitas aprendiendo...

Territorio poblado por inmigrantes

Como describe Real de Azúa (1975) y se detalla en el texto, se trata de un contingente de inmigrantes sin vínculos previos con el ambiente, que llegan al espacio movidos por un dinamismo puramente económico. Es desde el desarraigo y del temor a los «indios fieros y portugueses» que se definirá el territorio que ocuparán.

Nuevamente aparece un sinónimo de salvaje: «fiero», para describir al indígena, sin explicar quiénes eran los grupos indígenas que habitaban la zona, ni sus características, ni lo acontecido con ellos una vez que se fundara Montevideo. Tampoco se destaca su participación en la fundación. Redunda la idea de territorio sin cultura: vacío hasta la llegada de las familias de inmigrantes.

Los grupos de africanos, aparecen (en el libro de tercer año) en su condición de esclavos en el Montevideo colonial. Se describen las tareas a las que se

46 Cita del libro de texto de tercer año, p. 54.

47 La representación de los grupos indígenas en los textos será analizada en profundidad en el capítulo siguiente.

dedicaban, pero no se menciona qué pasó con ellos una vez finalizado el proceso fundacional de la ciudad.

En esta narrativa se comienza a forjar uno de los mitos fundacionales del Uruguay, vinculados a los aluviones migratorios, que contribuirían a la construcción del imaginario nacional de un «pueblo trasplantado» (Achugar, 1992).

Se destacan aquí las contradicciones de las mitologías igualitarias y homogenizadoras de la nación (que presentábamos en el capítulo 1), en el tratamiento diferencial hacia los europeos, lo que muestra las aperturas y los cierres de la nación. «La tentativa de aunar igualdad con homogeneidad exhibe que algunos son más iguales que otros, y que los recorridos hacia la matriz de la nación son más favorables para unos que para otros» (Guigou, 2000a: 85).

Extracto de la página 122 del libro de texto de cuarto año

Los chiquilines que fundaron Montevideo

Toda gente muy joven componía el núcleo de 34 primeros pobladores de Montevideo; aquellos seis únicos matrimonios que se atrevieron a responder al llamamiento de Zabala, y que en los primeros meses de 1726 se vinieron desde Buenos Aires hasta nuestra península desértica. Sólo cinco de esos 34 bonaerenses habían llegado a los cuarenta de edad (...) Se explica la juventud de toda esta gente pionera, mitad exploradores, mitad aventureros, porque hay que tener ánimo para lanzarse a poblar una punta de tierra inhóspita y no muy prometedor, amenazada por indios fieros y portugueses.

Territorio excavado: territorio indígena

A partir de la década de los ochenta (finalizado el período de dictadura),⁴⁸ se replantea la temática de la indianidad con un discurso —que Porzekanski (2000) denomina «informado (académico-científico)»—⁴⁹ como consecuencia de la fundación de la carrera de Antropología (1976)⁵⁰ y a partir de los hallazgos arqueológicos de la década de los setenta, que según la autora no habrían sido, en el momento anterior, insertados adecuadamente en el esquema de la prehistoria uruguaya. Este replanteamiento se enmarca, a su vez, en un contexto latinoamericano en el cual once países (a finales de la década de los ochenta y mitad de

48 La última dictadura cívico-militar en Uruguay se extendió hasta 1985. Tras el golpe de Estado de 1973 se inicia el período donde se actuó por fuera de la Constitución, marcado por la prohibición de los partidos políticos, la persecución, encarcelamiento y asesinato de los opositores al régimen, entre otros elementos.

49 La autora señala que este discurso es un segundo momento del discurso respecto de la indianidad en el Uruguay. Al anterior período lo denomina «etnocentrista», en el cual la visión de la indianidad estaba elaborada sobre parámetros de prejuicio y etnocentrismo. Al tercer momento lo llamará como «construcción del discurso mítico». Es el período en el que el tema se coloca en el arte y en la agenda pública, con diversas manifestaciones de un discurso que la autora denomina «neoiindigenista» (Porzekanski, 2000: 24).

50 En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar).

la década de los noventa) reconocen en sus constituciones⁵¹ el carácter multiétnico, pluricultural y metalingüístico⁵² de sus territorios (Russo, 2007). Russo analiza este fenómeno a partir de cuatro factores principales: la reconstitución de los regímenes democráticos luego de largos períodos de golpes militares; la expansión de las reformas neoliberales que disminuyeron el poder del Estado con una política de descentralización y transferencias de responsabilidades que fortaleció la organización en comunidades locales⁵³ y organismos no gubernamentales; «una mayor intensidad del proceso de globalización que permitió la creación de actores globales en luchas comunes para la sociedad civil mundial y como consecuencia de esa nueva normativa se estableció un estatuto de derechos para los pueblos indígenas a través de organismos internacionales» (Gros, 2000; López e Sichra, 2004; Mato, 2004 en Russo, 2007). A su vez «la globalización de la comunicación hace cada vez más difícil que las naciones cometan abusos de los derechos humanos con impunidad» (Dandler en Méndez, O'Donnell y Pinheiro, 2002: 122).

En el texto se mencionan los hallazgos de la cultura material de varios grupos indígenas en el territorio nacional. Ellos dan cuenta de usos y ocupaciones anteriores a la llegada de los conquistadores al territorio, de lo que luego sería el Uruguay. Nuestra conjetura es que este acontecimiento, a largo plazo, desestabilizó el «esquema simbólico que organizaba los significados, y el imaginario emanado de la fantasía de un sujeto individual y de la ideología de un sujeto colectivo» (Segato, 2007: 73) en relación con el territorio nacional. Para profundizar en este pensamiento retomaremos las teorizaciones de Segato sobre las ideas de «espacio, territorio y lugar». En este proceso de excavaciones se desdibujó el territorio —entendido como espacio representado, trazado, recorrido, apropiado políticamente y marcado por la identidad de la presencia de un sujeto individual y colectivo— para dejar paso por un instante al «espacio físico» como dominio de lo real y precondition de nuestra existencia. Pues con los hallazgos, hasta el momento inéditos o invisibilizados por la historia oficial, se excedieron

51 Para profundizar en los cambios, dificultades e impactos tanto en el derecho internacional con incidencia a nivel universal y a nivel regional: en Latinoamérica, sobre el reconocimiento de los derechos a los pueblos indígenas; así como las políticas y acuerdos internacionales en consonancia con estos, ver la completa síntesis de aquel proceso realizada por Jorge Dandler. En: Méndez, O'Donnell y Pinheiro (2002).

52 «Mientras otros clivajes sociales entraban en decadencia como los sindicales y los ideológicos, el multiculturalismo tendía a asumirse como una política general para el mundo, más allá de las tradiciones y especificidades nacionales» (Grimson, 2011: 80).

53 Para profundizar en este aspecto, retomamos los planteos —desde la sociología— de De Marinis (2005) quien plantea, en el marco de las discusiones sobre el desuso del concepto de comunidad, que las actuales comunidades postsociales (el autor propone reformular el concepto de comunidad de la sociología clásica y distingue entre las comunidades presociales y postsociales) siguen siendo terreno privilegiado en construcción de sentido e identidad y se reactivan. El autor encuentra en estos espacios un lugar para la creatividad; por otro lado, señala que se observa el recalentamiento del lazo social. Esta reactivación va acompañada por un adelgazamiento del Estado, el cual economiza las estrategias de gobierno y por lo tanto reclama la reactivación de las comunidades.

las categorías y medidas antes conocidas, poniendo de manifiesto que nos encontramos ante un espacio al mismo tiempo rígido y elástico, contenido e incontenible, narrable e innarrable, conmensurable y furtivo (Segato, 2007). Luego de los hallazgos emanan otras apropiaciones (hasta el momento material y simbólicamente invisibilizadas) y usos del espacio: el territorio indígena.

Los documentos históricos analizados por Lezama (2009) muestran la complejidad de redes establecidas en el territorio indígena, el profundo conocimiento regional de los grupos sociales afincados allí —anteriores a la llegada del invasor europeo— así como los diversos usos asignados a este y expresa cómo la dinámica económica y política indígena también determinará el espacio geográfico, incluso después de la llegada de los europeos.

Aquí:

el espacio-naturaleza aparece como índice irreductible de lo otro, de la otredad. Ese espacio-naturaleza, juega en la experiencia el papel del límite de las posibilidades del lenguaje y de las obras de la imaginación, garantía contra la omnipotencia voluntarista de los sujetos (Segato, 2007: 77).

Es en el uso de ese espacio-naturaleza que el «otro: indígena» aparece. Con su uso y su cultura material (puntas de flecha, morteros, raspadores, rompecocos, cerámicas, boleadoras, pinturas rupestres, grabados en piedra, enterramientos, túmulos funerarios, etcétera) que testimonian esa ocupación y apropiación distinta del espacio, hoy «territorio nacional».

Otra transformación que plantea el hallazgo de los asentamientos indígenas y la presencia en los siglos XVIII y XIX de campamentos charrúas —a los que se acercarían guaraníes, milicianos desertores y otros paisanos— es la apropiación nómada del territorio, que contrasta con el territorio construido desde el sedentarismo. Esta situación histórica permite pensar estilos o formas de vida que entran en disputa, en choque: por un lado, sociedades o grupos intentando vivir fuera de las estructuras de fijación —sedentarias, compartiendo una sociogénesis penetrada por el nomadismo— y, por otro, grupos que buscan establecerse en ciudades (Basini, 2003).

Territorio patrimonializado

Imagen 4. Extractos de la página 122 del libro de texto de cuarto año



La información sobre la declaración de Colonia del Sacramento como «Patrimonio histórico de la Humanidad» es incorporada recientemente en los textos escolares. Vemos que con dicha declaración se refuerza la valorización de lo europeo en el territorio nacional pues se expresa que se quieren conservar los «numerosos testimonios de la arquitectura colonial portuguesa y española de los siglos XVII y XVIII» (imagen 4).

Las repercusiones de su patrimonialización: la revalorización de la ciudad por parte de los uruguayos y turistas extranjeros está vinculada a dos transformaciones sustanciales en el término patrimonio; por un lado, al surgimiento de la idea de «patrimonio cultural de la humanidad» (en la Convención de la UNESCO de 1972) y, por otro, a su uso turístico y por ende al económico. Este último adquiere especial relevancia en el contexto de globalización. Esta dimensión, sin embargo, convive con las dimensiones política y simbólica, en una complementariedad y retroalimentación. El interés turístico del patrimonio, Peralta lo explica, retomando a MacCannel, para quien el turista moderno, «semiótico y consumidor de signos» (Banducci, 2003), se mueve por la búsqueda de las estructuras «míticas» que pertenecen a un espacio y a un tiempo por sí imaginados. El patrimonio es un soporte especialmente eficaz en la simulación de estos escenarios «auténticos» promovidos por la industria turística, que forma una copia de un pseudopasado impresa en el presente que, por otro lado, al integrarse en la «mitología retrospectiva» se convierte recíprocamente en instrumento de identificación colectiva. Ha habido varias discusiones entorno al potencial de la actividad turística con «base cultural o de tradición cultural» en la construcción de la memoria y en la afirmación de identidades regionales por un lado y en el otro extremo en su incidencia en la descaracterización de costumbres y en los desequilibrios de los ambientes en los cuales se implanta (Banducci, 2003). En este contexto la UNESCO propondría limitaciones normativas, que garantizaran el

desarrollo sustentable y la protección de los bienes culturales, pero sigue estando encuadrado en un modelo de desarrollo capitalista (Machuca, 1998).

En los textos analizados el concepto de patrimonio que se propone es el del patrimonio, principalmente, arquitectónico e histórico (imágenes 8 y 9), tradicionalmente ligado al concepto de Estado nación, desde donde se ha utilizado como legitimador de instituciones y proyectos políticos pues «ha servido como una especie de espejo del imaginario nacional-estatal» (Machuca, 1998: 29). La valorización de diversos monumentos, edificios y lugares se extiende a todo el territorio del Uruguay, trascendiendo la marcada centralidad de Montevideo, que años atrás se observaba en los festejos del Día del Patrimonio.⁵⁴ En este sentido, el espacio nacional es abordado como un espacio múltiple en cuanto a la división en departamentos. Hay un corrimiento del centralismo montevideano, aunque se prioriza la urbanidad, frente a la ruralidad que está ausente, la historia hegemónica frente a las narrativas invisibilizadas y lo tangible frente a lo intangible.

Sobre este último aspecto, observamos que no se incluyen referencias al «patrimonio cultural intangible» cuya incorporación⁵⁵ implica diversas transformaciones, una de estas es la diversificación del patrimonio y de las «identidades» y memorias asociadas a él, pues con este concepto se amplía el término: patri-

54 En Uruguay en el año 1995 se crea el Día del Patrimonio, según se indica en la web del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), bajo la consigna «Descubrir Nuestro Patrimonio», con la finalidad de difundir, enseñar, aprender a visualizar el rico patrimonio cultural y natural de cada lugar, su conjunto, su historia, afirmando la identidad uruguaya. Y se agrega en el texto que el Día del Patrimonio nace con el objetivo de difundir y consolidar el Patrimonio Cultural de cada país, así como también de crear una conciencia de solidaridad internacional en la protección del Patrimonio Cultural Mundial. La idea surge internacionalmente en el año 1982 cuando se realiza un coloquio organizado por el Comité de Icomos (International Council on Monuments and Sites) Túnez, que coincidía con la reunión de UNESCO en Hammamet, se decidió instaurar el Día Internacional de los Monumentos y de los Sitios, susceptible de celebrarse cada año en todo el mundo. (<www.patrimoniouruguay.net/descargas/ANTECEDENTES_D%EDA_del_Patrimonio_WEB.pdf>).

55 En la convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, del año 2003, se define por «patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana» (UNESCO, 2003: 2). La necesidad de diferenciar el patrimonio tangible, también llamado material, del intangible o inmaterial, surge para incluir bienes patrimoniales que en la Convención del año 1972 de la UNESCO quedaban relegados por la preponderancia atribuida, en esta, al patrimonio material (arquitectónico) y natural. Si bien la separación entre uno y otro tipo de patrimonio es algo «artificial», puesto que el carácter patrimonial que se le atribuye a un objeto material está siempre vinculado a la valoración simbólica que un grupo o individuo hace de él, esta incorporación del término inmaterial o intangible permitió la valorización y patrimonialización de bienes culturales invisibilizados, desde aquella perspectiva patrimonial.

monio cultural. Este se hace extensivo a elementos como el paisaje cultural, los usos y costumbres, la medicina tradicional como totalidad de una cosmovisión; la tradición oral, etcétera (Machuca, 1998). De esta forma se ha contribuido a prestigiar e incorporar «otros» bienes culturales, considerándolos como patrimoniales. Lo que anteriormente desde la idea de patrimonio cultural, fuertemente arraigada al Estado nación, arquitectónico y natural, no era posible. Esta idea articula un discurso que expresa una nueva relación con la memoria y que se manifiesta en la manera como abordamos las formas culturales que el patrimonio intangible nombra —la música, los pensares, los deseos, los valores, los conocimientos científicos, los mitos, las leyendas (Escobar, 2005: 236) y los modos como desde ellas establecemos un vínculo con el pasado.

Este concepto permitió la valorización y patrimonialización de bienes culturales invisibilizados, desde aquella perspectiva patrimonial.

Se observa que en el programa nuevo se incluye para el curso de tercer año, «los bienes tangibles e intangibles que constituyen el patrimonio natural y cultural» (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2009), pero esta incorporación aún no se refleja en el aula, ni en los textos utilizados (según lo transmiten las maestras sobre los nuevos textos).

En una entrevista con una maestra de tercer año, nos manifiesta su inquietud de no saber qué puede incorporar para tratar dicha temática. Se le ocurren algunas tradiciones vinculadas a las diferentes corrientes migratorias que recibió el barrio.

Imagen 5. Página 49 del libro de texto de tercer año



Conclusiones

El territorio es representado en los textos escolares (de tercer y cuarto año) desde una visión eurocéntrica, que lo describe como territorio: «descubierto», «vacío», «ganadero» y «semipoblado de salvajes».

A partir del análisis de la apropiación del territorio y de la descripción de sus pobladores, observamos que el colectivo de identificación con el territorio es el de «nosotros-uruguayos», dentro del cual el indígena habría sido expulsado, pues su ocupación del territorio es presentada en un tiempo lejano y remoto. La ocupación indígena pasada es suplantada por la ocupación española, que viene a «fundar Montevideo». El indígena desaparece del escenario del territorio nacional. Es en esta oposición español-indígena que se construye la uruguayidad en los relatos históricos (encontrados en los textos escolares) sobre los primeros años de la época de la conquista. Otros grupos son invisibilizados casi totalmente, como es el caso de los esclavos africanos, que aparecerán marginalmente en la construcción de las ciudades, en el Montevideo colonial, junto al indígena (profundizaremos en la representación de ambos grupos en los próximos capítulos).

La nación aparece como una entidad homogénea que se retrotrae imaginariamente muy atrás en el tiempo, naturalizándose su conformación a partir del imaginario postulado que uniformiza entorno a un «nosotros».

Para avanzar en las conclusiones, retomamos una observación de Carretero y Castorina (2010) en relación con los contenidos de la enseñanza de la historia nacional (íntimamente ligados a la construcción de la identidad). El autor señala que la enseñanza de la historia tiende a valorar positivamente al propio grupo social explicando sus características en términos esencialistas y no históricos, rechazando las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, recuperando en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos y tendiendo lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional, entre otros aspectos.

Nos preguntamos entonces —en este análisis que realizamos de los textos—, ¿cuál es el «propio grupo» (que correspondería al grupo formado por los uruguayos, el «nosotros»)? y ¿cuál se representa como tal en los textos escolares?

Respondiendo a esta última pregunta señalamos que en la ocupación y apropiación del territorio del Uruguay (que observamos en los textos) el «propio grupo» corresponde a los españoles. En dicha narrativa nacional el indígena es «mirado, diagnosticado, desde el altar de la civilización, constituyendo una alteridad radical, incapaz de ser incorporado a la mismidad civilizatoria» (Guigou, 2000a: 78) y tampoco a la nación, mientras otros grupos son casi totalmente invisibilizados.

Finalmente nos gustaría apuntar que cuando analizamos la apropiación de los textos por parte de las maestras, en relación con los contenidos aquí analizados, nos encontramos con dos posiciones bien diferenciadas, que introduciremos con la presentación de dos casos paradigmáticos. Por un lado nos encontramos

con una maestra cuya práctica educativa se caracteriza (a grandes rasgos) por el automatismo que describíamos anteriormente (en este mismo capítulo) y por reforzar los contenidos presentados en los textos escolares.

Por otro lado, se presenta una maestra que nos manifiesta una postura bastante diferente a la anterior, que cuestiona los contenidos de los textos, revisa la historia que tradicionalmente aprendió en relación con la formación del territorio oriental y busca transmitir los nuevos aprendizajes a sus alumnos.

En una entrevista nos relata que este proceso le generó mucha angustia, temores y sorpresas, al encontrarse con una historia desconocida hasta el momento —a partir de una experiencia personal que la llevó a acercarse a las ciencias antropológicas y a los planteos que desde dichas disciplinas se han formulado— sobre todo, en lo referente a los grupos indígenas y a la revisión de la identidad nacional.⁵⁶

La angustia que nos describe esta maestra se explica por la imbricación que existe entre la historia aprendida y la identidad social del grupo.

Con relación a estas dos posturas (por parte de las maestras) es interesante lo que postula Carretero y Castorina (2010) sobre las resistencias al cambio histórico. El autor observa que este genera más resistencias que los cambios en el contenido científico, por la estrecha relación que existe entre el contenido histórico y las posturas afectivas e ideológicas de los sujetos. Que implican un involucramiento más subjetivo y personal que pueden cuestionar la propia identidad o referentes identitarios del docente.

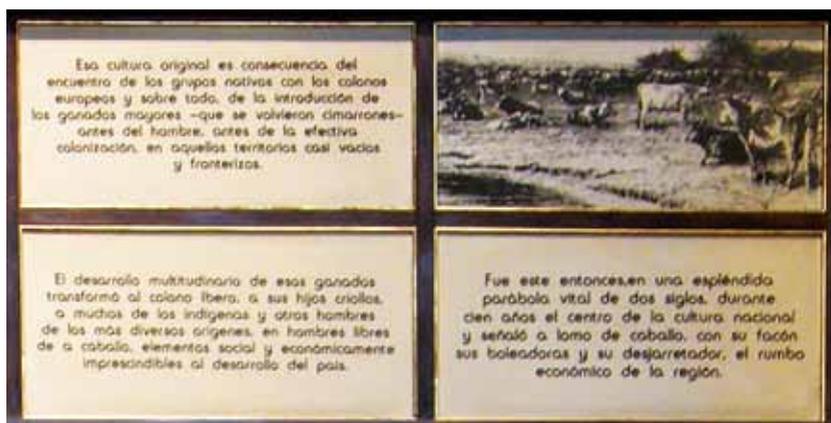
56 Observamos una tensión entre los textos y la formación docente. Hay un fetichismo del texto que no se refleja en la formación docente. La formación docente cambia mucho más lento de lo que cambian los textos. Además de los textos habría que pensar en la formación docente.

El gaucho: pasado incivilizado, presente folclorizado

Uno de los ejemplos paradigmáticos de la presentación de la identidad cultural como algo dado al grupo y estático es el que se condensa en la figura del «gaucho»; «personaje» que se presenta como emblemático de la campaña oriental y en el que los contenidos escolares profundizan, principalmente en sus aspectos folclóricos (vestimenta, costumbres, etcétera), en su rol dentro de la cadena productiva de la ganadería y en sus rasgos de personalidad. Es un personaje situado entre la barbarie (concentrada en el estereotipo del indígena) y la civilización (el europeo).

Este discurso es reforzado en el «Museo del Gaucho y la Moneda», al cual concurren varios de los grupos escolares para estudiar el «tema del gaucho». Así nos lo explica la maestra de quinto año Andrea, quien nos invita a la visita.

Imagen 6. Fotografías del Museo del Gaucho
(visitado con alumnos de quinto año de escuela)



En la recorrida guiada se transmite la idea de que el gaucho nace de la «mezcla de razas; eran hijos de blancos, indios y negros», y que desaparecen en el siglo XVIII con el comienzo de la marcación del ganado. Se lo presenta como un personaje circunstancial del medio rural y acotado a un momento histórico determinado. Predomina un enfoque que ha llevado a que se lo considere:

como producto del determinismo geográfico (imagen 6) —a determinadas condiciones, presencia del gaucho— minimizando la importancia del proceso histórico que le da origen y, consecuentemente, a considerarlo como originario de aquellas zonas —en particular, el actual territorio uruguayo (Lezama, 2008: 83).

Se observa que en este enfoque se simplifican y condensan los procesos de transculturación de los grupos indígenas, africanos y europeos que convivieron en la región durante los siglos de la colonización europea. Proceso que terminaría con la desaparición de los mestizos, según la historiografía tradicional, mediante el relato de la desaparición del gaucho («personaje» en quien se condensan folclorizados los pocos remanentes del mestizaje cultural).

Así el guía nos cuenta que: «para conocer los primeros años de los gauchos tenemos que ir a la época colonial. Podíamos encontrar estos personajes yendo al campo».

El gaucho aparece, según nos cuenta el guía, como un «personaje» «solitario» que «no era muy sociable y que a veces trabajaba en las estancias, y se iba sin saludar». Pareciera vivir solo... sin familia (la esposa del gaucho aparece marginalmente), sin estar inserto en algún grupo social de pertenencia; no existiendo, por lo tanto, una continuidad generacional.

Estos elementos se reflejan en el diálogo siguiente:

—Guía: ¿En qué época habrían gauchos?

—Niños: En el siglo XIX. El guía acota: también en el XVIII.

—Guía: ¿Cómo era todo?

—Niños: Solo pasto.⁵⁷

—Guía: Eran grandes superficies de pradera, ¿qué animales había?

—Niños: Vacas y caballos.

—Guía: ¿Y el gaucho que hacía con ese ganado?

—Niños: Lo mataba.

—Guía: El gaucho ¿lo cazaba?, ¿para qué?

—Niños: Para hacerse ropa, para comerlo.

—Guía: A veces mataba al caballo para hacerse zapatos, las botas, les llamaban las botas de potro» (y muestra como eran las botas de potro).

—Guía: ¿Con qué cazaba?... luego del silencio de los niños responde: con boleadoras y cuchillos. ¿Para qué más usaba el cuchillo?

En la recorrida observamos que el énfasis está volcado a la indumentaria del gaucho, sus herramientas, armas, sus costumbres exóticas (a nuestros ojos «civilizados») y características de su personalidad que contrastan con lo que se espera de las personas civilizadas. Todo esto redundando en la construcción de un personaje marginal y pintoresco del medio rural.

57 Nuevamente, como ya señalamos en el capítulo 2, se reitera la imagen del territorio de la Banda Oriental como vacío.

Imagen 7. Fotografías del Museo del Gaucho (visitado con alumnos de quinto año de escuela)



En este sentido, Lezama señala que «la historiografía tradicional ubicará al gaucho en el ámbito de lo excepcional, ya que —por definición— su comportamiento no puede equipararse al comportamiento normal del habitante de la campaña, que —también definición— no puede ser considerado un marginado» (Lezama, 2009: 82). El gaucho, proto-ciudadano, se presenta, como señala Guigou como «un criollo cuya noble naturaleza podía mejorar y ser transformado mediante la educación» (2000a: 80). Este último punto se relata en el discurso de la visita al museo. El gaucho es domesticado (sobre todo mediante la transformación de las dinámicas económicas y políticas en relación con el ganado) y cuando esto ocurre desaparece, surge entonces: «el peón de campo», «el hombre de campo». Merenson (2009) señala que a mediados del siglo xx, entorno a la industria azucarera, surge en la prensa bellaunionense⁵⁸ y en las referencias de «lo peludos viejos», un nuevo sujeto: «el hombre de campo».

Esta representación, arbitraria como todas en términos de Hall (1990), articula los mejores atributos de la figura del gaucho —en su versión revisitada por la historiografía uruguaya a principios del siglo xx— y los ideales modernos vinculados al *progreso*, identificado con la ciencia, la técnica y la racionalidad empresarial aplicada al campo. *Hombre de campo*, que en su versión local refiere tanto a *los obreros* de los establecimientos azucareros como a *los dinámicos hombres de empresa* (La Hora, 24/8/1945), combina una serie de valores morales identificados con la «tradicición» y la «modernidad»... se perfiló como la representación más acabada del ideal rural neobatllista (Merenson, 2010: 11).

58 Bella Unión: ciudad del departamento de Artigas (al norte del Uruguay) ubicada en el vértice noroeste del departamento, en una triple frontera entre Uruguay, Brasil y Argentina.

Imagen 8. Fotografías del Museo del Gaucho
(visitado con alumnos de quinto año de escuela)



Desde la corriente historiográfica tradicional se establecerá una «diferencia entre “gauchos” y “paisanos”, estando los primeros más o menos fuera de la ley y siendo los segundos, más o menos, el equivalente del “campesino europeo»» (Lezama, 2009: 82).

Sin embargo, el autor recalca que «esta división no es avalada por la documentación,⁵⁹ que más bien parece indicar grados de comportamiento gauchesco, donde el más gaucho es el nómada absoluto, que categorías sociales establecidas» (Lezama, 2009: 82).

Lo «gauchesco», para este autor, es parte de la sociedad tanto rural como urbana, es producto del mestizaje y genera una cultura (que Lezama denomina «panguaraní»⁶⁰) a la que se integrarán —contrariamente a lo que señala la historiografía tradicional (en un esfuerzo por expulsar lo «incivilizado» del país)— los

59 Lezama señala que «esto es así para la inmensa mayoría de los viajeros, tal como lo señala el propio Emilio Coni... toda la población rural es descrita dentro de un único conjunto de comportamientos —según Coni porque en su carácter de extranjeros no alcanzan a percibir las sutilezas de nuestro medio rural. Lo mismo sucede con los observadores experimentados en el medio, como Félix de Azara, quien establece un matiz entre “campestre” y “gaucho”, pero cuando describe sus comportamientos respectivos lo hace en términos absolutamente similares» (Lezama, 2009: 82).

60 Esta es definida por el autor como «un conjunto de rasgos culturales comunes a ambas tribus (tupí-guaraní), la que impone sus comportamientos, sus prácticas y su ideología, y será la referencia para todos aquellos que arriben a estas costas» (Lezama, 2009: 15) (la aclaración del paréntesis es nuestra).

inmigrantes que vayan llegando a la región. En ese sentido Guarnieri (cit. por Lezama) señalará que «han existido gauchos indios, gauchos mestizos, gauchos mulatos y zambos, gauchos negros, gauchos rubios, y hasta gauchos ingleses y españoles» (Guarnieri en Lezama, 2008: 85).

Di Giorgi y Gortázar (2006) señalan que «la gaucha» ha sido una identidad cultural históricamente subalterna dentro de la cultura nacional. Observan que esta es reafirmada en la «Fiesta de la Patria Gaucha» (celebrada anualmente en el departamento de Tacuarembó). Apuntan que esta fiesta: «más allá de su condición de “espectáculo”, revistiéndose de esta dimensión, coexiste en forma subyacente una dimensión política a nivel simbólico en la mayoría de las prácticas que bajo la forma de “atracciones” son desplegadas bajo su invocación» (Di Giorgi y Gortázar, 2006: 68), interpretándola en «tanto *espacio de producción simbólico-política para los actores sociales* que protagonizan la escena durante su montaje (Di Giorgi y Gortázar, 2006: 68). Si bien los autores diferencian dos actores sociales con sus respectivos proyectos simbólicos-políticos, nos centraremos en uno de ellos: las «sociedades criollas»,

que tienen como objetivo central la reproducción y en lo posible ampliación de una identidad cultural particular: la cultura ganadera tradicional del campo y de pequeñas localidades de esta zona del país. Esta proyección utiliza básicamente dos dispositivos básicos de reproducción patrimonial implementados para cumplir con su objetivo principal: los denominados «fogones» y las «pruebas de campo» del ruedo (Di Giorgi y Gortázar, 2006: 69).

La representación de los indígenas en los textos y el aula

«¿Por qué desaparecieron los indígenas uruguayos?» (texto de cuarto año, p. 20).

«¿Cómo sabemos que en nuestro país hubo indígenas?» (texto de cuarto año, p. 16).

Cada una de estas preguntas y los textos que las acompañan nos colocan, ambiguamente, frente a dos narrativas de la relación entre los indígenas y la sociedad nacional. Por un lado, coloca a los indígenas en un tiempo pasado en el que desaparecieron (lo que es reforzado por diversas representaciones del indígena que lo alejan de la civilización, como vimos en el capítulo 1). Por otro, se los enmarca dentro del país y de la nación uruguaya (nuevamente se hace referencia a la preexistencia de la nación uruguaya), incorporándolos —desde la ausencia— al territorio nacional, como una alteridad pasada, lejana, que dejó, según el discurso oficial: algunas palabras, piedras talladas, pinturas y juegos representativos de su forma de vida, totalmente diferentes a los orientales que construyeron el país (imagen 9 y extracto de la página 52).

Extracto de la página 52 del libro de tercer año

La vestimenta de los charrúas

En invierno usaban una especie de poncho hecho de pieles de animales salvajes. Esta prenda se denominaba quillajé. Usaban vincha blanca. Llevaban plumas de ñandú en la cabeza. Las mujeres se ornamentaban con collares de cuentas o de valvas de moluscos de agua dulce.

Imagen 9. Pinturas rupestres



Fuente: Extraídas de la página 53 del libro de tercer año.

En una página del libro de texto aparece una imagen de enterramiento secundario, similar a la que se muestra aquí.

Imagen 10. Enterramiento secundario



Fuente:<<https://encrypted-tbno.gstatic.com/images?q=tbn:AND9GCQXX-w4G7jaml6adt-wTY8KGPwofwq7cdnuevU2XJWPVRLV3IVOT>>

Se destaca la ambigüedad de este discurso puesto que, por un lado, se incluye a los indígenas dentro del colectivo «uruguayos», pero este colectivo en su formación los expulsó del territorio (según el relato: exitosamente). Se los reconoce, entonces, desde su ausencia material y cultural.

Como alteridad a su vez, es no-incorporada desde el estereotipo de: «salvaje», diferente, «fiero», «altivo» y «soberbio».

Los «nativos» son vistos como «carentes y necesitados de la [misión civilizadora]... desde este punto de vista las regiones sumergidas del mundo carecen, por así decirlo de vida, de historia, de cultura, de independencia o de integridad, de algo que valga la pena representar sin Occidente (Said, 1996: 23)

Produciéndose una construcción universal del indígena; este tipo de observaciones aparecen en gobernantes coloniales... «... su vicio principal es la pereza, que es su felicidad. Los trabajos que la necesidad le exige los realiza con desgana» (citado en Syed Hussein Alatas en Said, 1996: 266).

Esta forma de representarlo (desde lo salvaje y el exterminio), señala Basini, hace alusión a la corriente literaria y filosófica: «romántico idealista», dentro de la que se destacan ciertos poetas de los siglos XIX y XX, como Juan Zorrilla de San Martín, considerado «el poeta de la patria uruguaya». A este se le asigna un papel fundamental en su contribución a la conformación de una «estética de la desaparición». Este autor en su poema *Tabaré* (1888) modelará al nativo como un indio bravo, pero al final un indio muerto (Basini, 2003).

«El mito de los indígenas de bronce» y «el mito del Uruguay sin indios»

Imagen 11. Fotografía del monumento «Los últimos charrúas» de la página 20 del libro de texto de cuarto año



Existe una forma de representar a los grupos indígenas que es paradigmática de esta idea de la desaparición e invisibilización del componente indígena en la conformación de la sociedad nacional.

Nos referimos al monumento: «Los últimos charrúas»⁶¹ emplazado en el Prado de Montevideo, inaugurado en el año 1938. Las estatuas representan a los cinco indígenas (Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé, Micaela Guyunusa y su hija Caroline⁶²) capturados por el presidente Rivera (luego de su intento de exterminarlos en la «masacre de Salsipuedes»⁶³) en 1831, y desterrados a Francia

61 El presidente de la Comisión Nacional del Centenario solicitó erigir un monumento para honrar a los indígenas llevados a Francia, para su diseño se basaron en la litografía publicada por F. de Curel en Francia.

62 De acuerdo a la documentación analizada por Arce (2007) ese sería el nombre de la niña.

63 Salsipuedes es el nombre del arroyo localizado al norte de la actual República Oriental del Uruguay (límite de los departamentos de Paysandú y Tacuarembó). Allí se desarrolló la «emboscada de Salsipuedes». Según Acosta y Lara (1989), el General Laguna, se introdujo en el desierto y se contactó con algunos de los principales caciques, en nombre de Rivera. El plan era llevar a todas las tribus dispersas (hombres, niños y mujeres) al Potrero de Salsipuedes para después eliminarlas. La emboscada tenía como estrategia decirles que iban a preparar una supuesta guerra contra Brasil, sabiendo de antemano que los charrúas estaban peleados con el Imperio de Brasil. Lo mejor de las fuerzas regulares del gobierno, se indica en los documentos utilizados por el autor, había sido transferido al norte del país, a un lugar llamado desierto, con la finalidad de limpiar la campaña de bandidos, pacificar a los indígenas, reducirlos a un estado de orden, perseguir salvajes. La presencia de dos Escuadrones de Caballería se justificaba —a la mirada de los indígenas— por la supuesta guerra mencionada, cuando los indios estuviesen confiados, serían atacados, esperando la ocasión que estuvieran desarmados. Se estima que allí murieron unos 400 charrúas, 200 sobrevivientes

en 1832 a pedido de de Curel, comerciante y oportunista de la época (Mónica Sans en Rivet, 2002).

Imagen 12. Grabado atribuido a A. Onslow



Fuente: reproducido en el folleto de F. de Curel (en Arce, 2007: 54), en el cual se habrían inspirado los tres escultores: Edmundo Prati, Gervasio Furest Muñoz y Enrique Lussich.

La imagen de esta obra escultórica (imagen 11) se introduce en los textos escolares para referirse y representar a los indígenas que habitaron la región, que actualmente conforma el Uruguay. A partir de esta imagen es que desarrollamos la idea del mito que hemos denominado: «el mito de los indígenas de bronce».

La idea que se refuerza y que constituye «el mito de los indígenas de bronce» es la de que «Los últimos charrúas», los que sobrevivieron al exterminio, fueron enviados a Europa, con ellos el componente indígena sale del país, queda en el «afuera» y reaparece años después con el relato del destino corrido por aquellos indios en el museo y posterior circo francés. Aparece entonces una estatua que lo plasma (expresión artística y cultural occidental) y concretiza.

Barthes (1980) plantea que la función esencial de un mito es naturalizar un concepto y afirma que el principio primario de un mito es pasar de la historia a la naturaleza. No se niegan las cosas, sino que el mito habla de ellas, las purifica, las funda como naturaleza y les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino la de la comprobación; las acerca a lo natural. Y en este proceso consigue abolir la complejidad de los actos humanos, otorgándoles la simplicidad de las esencias; suprime la dialéctica.

fueron trasladados a Montevideo para servir como esclavos y otros fueron llevados a Durazno (departamento del país donde se encontraba el cuartel de Rivera) (Basini, 2003).

Hablamos de un mito, de una construcción social que se alimenta con los rituales: al conmemorarse fechas alusivas⁶⁴ a la cultura indígena diversos grupos de «descendientes de indigenista o aborigenistas» se dirigen al monumento para homenajear a los indios que habitaron nuestro país, pues es una de las pocas imágenes que «personifica» a los grupos indígenas. Paradójicamente esta representa a los indígenas expulsados de, en aquel entonces (1833), naciente país.

La estatua y su fotografía son el soporte del habla mítica. Barthes explica de qué forma una imagen puede ser entendida al igual que un texto como habla, siendo ambas captadas por el mito, puesto que cualquier materia puede ser dotada arbitrariamente de significación, constituyendo también un habla. Su hincapié está puesto no en la forma, sino en el trabajo que tiene que tener la materia pensando en la comunicación adecuada y en reducirse a una función significativa (Barthes, 1980). «Por eso todos los materiales del mito, sean representativos o gráficos presuponen una conciencia significativa que puede razonar sobre ellos independientemente de su materia» (Barthes, 1980: 201).

Con relación al «mito del Uruguay sin indios» y al «mito de los indígenas de bronce», lo que observamos es el pasaje de la historia a la naturaleza. No se explican ni se buscan los hechos históricos que motivaron el traslado de estos indígenas, tampoco se explica el trato que recibieron en aquel país. Se pasa por alto la explicación de que el traslado por parte de de Currel, no fue un hecho aislado, sino que el gobierno (de aquel momento) manifestó en varias ocasiones su voluntad expresa de promover el destierro de los indígenas.

Así lo detalla una declaración citada por Mónica Sans:

El gobierno quiere que por este Ministerio se prevenga a la Capitanía de buques que salgan para ultramar, que se halla dispuesto a franquearles uno o dos charrúas para que los dediquen al servicio que les convenga sin permitirles saltar a tierra ínterin se hallen en el puerto (cit. por Mónica Sans en Rivet, 2002).

Este acto se enmarcaba dentro de una política de Estado que buscaba eliminar al indígena por los problemas que ocasionaba para la organización de un Estado nación que se pretendía homogéneo, blanco y sedentario.

En un siguiente plano, tampoco se explica al lector lo sucedido a los indígenas que sobrevivieron, ni se nombran los componentes culturales que pudieron haberse arraigado en la población actual, sino que las preguntas se anulan en el bronce que se presenta como comprobación de la ausencia indígena.

Podemos decir que este mecanismo operó mediante un proceso de «identificación de elementos étnicos inconvenientes» (Briones, 1988), según consideraciones raciales, de clase, político-ideológicas, que colocaron a los indígenas, o sea a los contingentes no deseados de la población, fuera del Estado nacional, asignándoles un espacio exterior, lejos del territorio nacional: un museo en Francia.

64 El 11 de abril: «Día del Indio» y el 19 de agosto: «Día de los descendientes de indígenas en Uruguay».

Si tenemos en cuenta que la masacre de Salsipuedes ocurrió al año siguiente de declarada la independencia del país, no cabe dudas de que este episodio:

será definitivo en la forma en que el naciente Estado se imaginará, esto es, sobre una identidad contrastativa étnica, eliminando la posibilidad de la diferencia como alteridad, al mismo tiempo en que irá construyendo una identidad socio-racial homogénea (Basini, 2003: 91).

Los relatos oficiales de finales de la década de los treinta confirmarían aquel imaginario, en el que se destacaba la homogeneidad de la población uruguaya y en el cual «el cosmopolitismo uruguayo iba de la mano de una permanente invocación sobre lo beneficioso de la hegemonía de la «raza caucásica» y la omisión del aporte de otras etnias. Al respecto expresaba Celedonio Nin y Silva (1930), en su ensayo sobre los logros del Centenario:

El Uruguay es el único país de América que no tiene población indígena, siendo casi todos sus habitantes de raza blanca. No se le presentan, pues, los inquietantes problemas del indio o del negro, que tanto preocupan a la generalidad de las naciones americanas⁶⁵ [...] (Celedonio Nin y Silva en Frega, Chagas, Montaña y Stalla, 2008: 58).

Estas decisiones y prácticas del pasado son naturalizadas en el presente, según se trasluce en los textos.

El genocidio que algunos grupos indígenas sufrieron se incluye en el libro de cuarto año, a través de la cita de varios textos,⁶⁶ que desarrollan de forma exhaustiva la temática del genocidio indígena, de los diversos factores que llevaron a la desaparición de los grupos (identificando principalmente a los charrúas y guaraníes). Se destaca en el tratamiento de esta temática la incorporación de información proveniente de lo que Porzecanski (2000) denomina «discurso informado (académico-científico)», que profundiza en el proceso posterior a la conquista. Concluyéndose a partir de su lectura que la cultura indígena desapareció, al verse los grupos imposibilitados —por los cambios introducidos por los conquistadores y colonos— de mantener sus prácticas culturales y formas de vida.

Los extractos de textos seleccionados no incluyen las prácticas discriminatorias y genocidas sufridas por los indígenas, como reflejo explícito de un proyecto de país de aquel entonces, sino que se describe que los colonos, los conquistadores, los españoles y portugueses se «apropiaron de la tierra y el ganado», «que las epidemias y las enfermedades leves para blancos y mestizos provocaron un índice de mortalidad del 60 % al 80 % de la población indígena» y se enfatiza «la práctica de arrebatar a sus mujeres».

65 Lo que llevaba implícitamente el supuesto de que el racismo es culpa de los negros.

66 *Los indios del Uruguay* (1993), del antropólogo Renzo Pi; *Las primeras seiscientas generaciones* (2004), del antropólogo Mario Consens; *El mundo de los charrúas* (1996) del antropólogo Daniel Vidart.

Se presenta a los sujetos de la acción en un lugar secundario, pasivos y de manera difusa.⁶⁷ Este último aspecto se refleja condensadamente en el texto que introduce la «masacre de Salsipuedes» que dice lo siguiente: «sobre la acción de Salsipuedes, acaecida en las puntas del Queguay el 11 de abril de 1831, no existen casi detalles. El diario *El Universal*, publicado en Montevideo, dice brevemente en su edición del 15 de abril: «Estamos informados de que en el día 10 del corriente *ha habido una acción en Salsipuedes*,⁶⁸ entre los charrúas y la división del Señor Presidente en campaña, en la cual han sido aquellos completamente destruidos» (Fragmento de *El mundo de los charrúas* del antropólogo Daniel Vidart, citado en la página 20 del texto de cuarto año).

La ausencia mestiza

En los textos escolares no se incluye el proceso de mestizaje, lo que Lezama llama proceso de «criollización» donde el indígena «... será identificado cada vez más como “criollo” o mejor dicho “español” dando lugar al mito de la «colonia europea» (Lezama, 2009: 8). No se introduce el complejo proceso que implicó la ausencia de estos grupos diferenciados —por sus características socioculturales— del resto de la sociedad nacional, ni cuál fue la suerte de aquellos que debieron asimilarse a las categorías de peón de campo o criollo.

Sin embargo, la importancia de estos hechos radica en que dan cuenta de la memoria indígena, pues sus descendientes mantuvieron a través de los soportes de la oralidad los trazos de la memoria étnica; la cual, si bien fragmentada, ha sido resistente al olvido (Basini, 2003).

Basini recoge varios mecanismos jurídicos de control —algunos datan de la época colonial— que tenían el objetivo de que los indígenas sobrevivientes de las masacres, se integraran al modelo homogéneo propuesto (o impuesto) por el Estado. Uno de estos instrumentos de control fue la «papeleta de conchabe» (Barrán, 1990), la cual data de la época colonial. Sobre el uso de este mecanismo de control en el período independiente, Caravaglia, observará que los gobiernos:

demuestran tener bastante menos sensibilidad frente a los derechos —los fragilísimos derechos— de esa pléyade de meros ocupantes que pululaban en la campaña. El recrudescimiento del control, que tendrá como razón fundamental del Estado la creciente apropiación de la tierra por parte de propietarios latifundistas, se apoyará en varios aspectos: el perfeccionamiento de la papeleta de conchabe y sus anexos jurídicos (Garavaglia en Basini, 2003: 113).

Estos mecanismos llevaron, en muchos casos, a los sobrevivientes nativos, señala Basini, a silenciar su pasado étnico y transmutarse en trabajadores rurales de un país agroexportador o en guardianes de las fronteras nacionales: «olvidar

67 Queremos aclarar que esto puede deberse a que las citas fueron extraídas de libros donde el tema se desarrolla en profundidad, pero no se condensa toda la información necesaria para comprender el proceso en cada párrafo del texto. También es oportuno aclarar que no son textos escritos para niños.

68 Las cursivas son nuestras.

la caza y la recolección para enraizarse entre las vacas y las plantaciones; sufrir a la blanca...» (Jaulin en Basini, 2003: 113).

Una de las pruebas de la presencia indígena (el «otro bárbaro» del cual buscaban diferenciarse) y su conocimiento por parte de la clase dirigente es el enorme peso que en la formación de los intelectuales y los gobernantes del Uruguay del siglo XIX —y por supuesto también del actual— tuvo la ideología que contraponía los conceptos de «civilización» y «barbarie», identificando necesariamente la primera con lo europeo no solo en cuanto al orden cultural sino también al racial (Pi, 1998: 34).

Svampa (2010) analiza, cómo esta dicotomía: «civilización y barbarie»⁶⁹ ha estado presente a lo largo de diversos períodos históricos en América Latina y específicamente en Argentina, en diferentes espacios y en la esfera política y cultural, ejerciendo una influencia de largo aliento sobre el pensamiento y la vida política. Contextualiza esta expresión en un primer momento, en Europa en la época moderna, vinculándola al mito de la barbarie (fines del siglo XVIII), donde se presentaba el binomio «civilización-progreso», que dará sustento a la colonización bajo la idea de una «misión civilizadora» sobre los pueblos, juzgados menos evolucionados.

Esta fue la dicotomía que ocupará a los pensadores y políticos latinoamericanos en el proceso de formación de los Estados nacionales, buscando superar «la barbarie», buscando seguir los pasos de Estados Unidos, que habría superado este estado y alcanzado el de civilización (Svampa, 2010).

69 «Civilización y barbarie fue el título original de la obra Facundo que Sarmiento publicó desde su exilio en Chile en 1845, es decir poco más de veinte años antes de que él mismo se hiciera cargo de la presidencia de la República» (Svampa, 2010: 10), inspirado en esta misma dicotomía, entre otros latinoamericanos, en Venezuela Rómulo Gallegos en 1927 publica Doña Barbara» (Svampa, 2010).

Los indígenas en Latinoamérica

Extracto de la página 51 del libro de texto de cuarto año

Los últimos guaraníes Mbyá

En la provincia de Misiones (Argentina) habitan actualmente cerca de 8.000 guaraníes Mbyá. Vinieron del Paraguay a fines del siglo pasado, corridos por los colonos. Entonces, la provincia era puta selva. Hoy, los Mbyá subsisten a duras penas. Sus hijos siguen tirando flechas con arcos de juguetes pero ya queda poco por cazar. Están muy castigados por la desnutrición: «uno de cada dos indios muere antes de los 15 años».

Extracto de la página 61 del libro de texto de cuarto año

Los últimos mayas

Quedan apenas doscientos lacandones, esparcidos por la enorme selva que se encuentra en la frontera entre Guatemala y México.

Estos descendientes de los mayas no han olvidado a los conquistadores españoles que en la batalla final del lago Lacandón, desataron truenos y fuego contra sus antepasados. En el siglo XIX vinieron los madereros. Se llevaron cedros y caobos y les dejaron una gran cantidad de enfermedades para las cuales los indios no tenían defensa. A estas se agregaron las traídas por los «chicleros», —que andaban tras la goma del árbol de chicozapote—, a mediados del siglo XX.

Los sobrevivientes enfrentan hoy otro drama. La población que circunda su territorio —cuyo uso exclusivo obtuvieron en 1972—, creció 15 veces en las últimas décadas, y sus desmontes y talas están encogiendo la selva. Para salvar al ambiente, el gobierno mexicano invirtió un millón de dólares en desarrollar un centro tecnológico que promueva métodos agropecuarios menos destructivos. Pero los indios, saben que sus días están contados. Creen que con ellos desaparecerá el planeta ya no habrá quien sepa rezar para evitar el desastre.

Los indígenas latinoamericanos contemporáneos son presentados como alteridad próxima a situarse en el pasado. En uno de los libros⁷⁰ se introducen dos textos sobre grupos indígenas. Bajo los títulos: «Los últimos guaraníes mbyá» y «Los últimos mayas» se desarrollan las problemáticas que tuvieron estos grupos con los colonos, y que los llevó a la desaparición. Observamos que prima en el abordaje de los pueblos indígenas la idea de que pertenecen a un momento histórico pasado. Al ser estos grupos una supervivencia del pasado, nos lleva a percibirlos como siempre en estado de posible extinción, de acuerdo a dicha perspectiva.

Observamos que en los otros libros no se menciona a los grupos indígenas como parte de la población actual de Latinoamérica. Por el contrario, son abordados o entendidos como identidades inmutables y fijas en el pasado que, al cambiar forzosamente luego de la conquista, desaparecen. No se presentan los

70 Es importante aclarar que este texto no es editado por Primaria, sino que pertenece a una editorial privada. La maestra lo saca de una biblioteca a la que está asociada. Nos explica que es un texto que le gusta mucho porque tiene información y es muy claro.

procesos de transformación, cambio y mestizaje que atravesaron estos grupos, sino que el mestizo es invisibilizado. Una mirada de estas características lleva a «condenar al individuo a permanecer encerrado en la cultura de sus antepasados; presupone además que la cultura es un código inmutable, lo que es empíricamente falso: no todo cambio tiene porque ser bueno pero toda cultura viva cambia...» (Todorov, 1997: 26).

La noción de indio que prima desde la corriente romántica y culturalista es la del indio puro. Este es un indio que no puede mantener relaciones interétnicas porque de lo contrario pierde su sustancia. Estas posturas ven dentro de las situaciones de contacto intercultural o interétnico solo pérdidas culturales (Oliveira Filho en Basini, 2003: 114).

De esta forma la identidad indígena es abordada desde una postura sustancialista, la que:

... conduce a tratar las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o determinados grupos de una sociedad determinada en un momento como propiedades sustanciales, inscritas de una vez y para siempre en una especie de esencia biológica, o lo que tampoco mejora, cultural... (Bourdieu, 1991: 15).

Con este análisis no estamos negando la existencia de procesos de pérdida y aniquilamiento cultural, que sí los hubo, sino que señalamos que también existieron procesos de resistencia y de transculturación.⁷¹ Con este concepto, utilizado por primera vez por Fernando Ortiz (1940), se busca complejizar la teoría del conflicto cultural partiendo de una relación transitiva y multifocal. Esto implica, señala Escobar (1993), flujos de ida y de vuelta que producen nuevos hechos simbólicos. Ya no se entiende a la identidad construida desde la disyunción que enfrenta a solo dos polos, sino desde la trama de identidades múltiples que entran en procesos complejos de colisión, rechazo, cruce y mixtura; de vaciamiento, pero también de renovación.

Para decirlo en otras palabras, observamos que así como existe la situación de pueblos indígenas que debido al avance de la sociedad nacional sobre sus territorios han perdido gran parte su práctica cultural, o se encuentra amenazada, en las últimas décadas ciertas comunidades indígenas comenzaron a desarrollar procesos autónomos de recuperación de algunas formas y técnicas tradicionales, revalorizando pautas que parecían extinguidas o dando vida a nuevas formas que no existían en el patrimonio simbólico de la etnia, y que pueden constituir una fuente adicional de subsistencia. Ante un nuevo mundo de tierras saqueadas y dioses prohibidos, los indígenas tienen la necesidad de imaginar otras formas que lo nombren y lo vuelvan comprensible; unas veces recondicionando sus signos antiguos, otras tomando las figuras del blanco y adaptandolas a sus

71 Este concepto es incorporado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz (1940) en su libro: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, en reemplazo al concepto de «aculturación» que supone un antagonismo básico entre dos culturas; la una, más fuerte, se impone sobre la otra, pasiva y sumisa, la vacía y la rellena con sus imágenes y sus discursos.

verdades o inventando imágenes nuevas mezclando fragmentos de historias distintas (Escobar, 1993).

La complejidad de estos procesos hace que se requiera de minuciosas investigaciones etnográficas para dar cuenta de los diversos procesos que atravesaron las culturas indígenas (entre otros grupos sociales) en la región.

Conclusiones

En este capítulo analizamos las representaciones de los indígenas en los textos escolares. Observamos que las formas que predominan son las del indígena situado temporalmente en el pasado, destacándose dentro de sus características: «lo salvaje, lo fiero, lo altivo y lo soberbio».

La idea predominante que se nos presenta —mediante un juego de reconocimiento desde el Estado nación de ausencia-presencia— es la de que los indígenas fueron exterminados y con ellos su cultura. Esta representación se cristaliza en dos mitos: «los indígenas de bronce» y «el Uruguay sin indios» y en la idea de la desaparición de los «indígenas uruguayos». Estos mitos acompañan en la formación del mito de origen de la nación, caracterizada por su homogeneidad cultural.

Por otro lado, analizamos que el mestizaje o la transformación cultural no se presenta como una posibilidad (como ocurrió en varios grupos indígenas que sobrevivieron a la conquista) ni para el caso concreto de la región ni para el resto del continente, sino que la identidad indígena es entendida como una totalidad abstracta que desaparece en caso de transformarse..

Creemos que el esqueleto de Vaimaca,⁷² repatriado en el 2002, a partir de la solicitud de las asociaciones de descendientes de indígenas y del apoyo internacional mediante (como mencionábamos en el capítulo 1), podría en algún momento sustituir al indígena de bronce, reformulando los basamentos de la identidad nacional, visibilizando a los componentes de la cultura indígena y los procesos que estos grupos vivieron.

Este aspecto es postulado como objetivo de una de las asociaciones de descendientes de indígenas (el INDIA)⁷³ proponiendo «seguir avanzando en el estudio del pasado de nuestros pueblos americanos y en particular en el de los indígenas de nuestra región...» (INDIA). Este proceso ha sido bastante complejo por la invisibilización que existe entorno a las culturas indígenas en nuestro país. Los integrantes de algunas asociaciones declaran que tienen que recurrir al conocimiento científico para reconstruir aquella cultura. En palabras de la INDIA: «tratamos de ser objetivos, por lo tanto actualizamos nuestros conocimientos en base a los estudios que realizan nuestros académicos. Nuestra labor es apren-

72 Vaimaca fue uno de los cinco indígenas llevados forzosamente a Francia para ser exhibidos en el Museo del Hombre de París. En el folleto de Curel (comerciante francés que solicitó el traslado) se asegura que en 1814 había pasado voluntariamente al servicio del general Artigas. Fue también uno de los charrúas que acompañaron al general Fructuoso Rivera en la reconquista de las Misiones Orientales en 1828. En ocasión del ataque por sorpresa de Salsipuedes en 1831, el coronel Bernabé Rivera lo tomó prisionero, al herirlo de un sablazo [...] En febrero de 1833 [...] fue llevado a Francia por François de Curel. (Michoelsson en Basini). En setiembre de 1833 fallece, afectado por la tuberculosis. Sus restos fueron repatriados a pedido de varias organizaciones indigenistas en el año 2002, siendo enterrado en el Panteón nacional.

73 Integrador Nacional de Descendientes de Indígenas Americanos, reconocido legalmente por el Ministerio de Educación y Cultura en 1989, <<http://members.tripod.com/indiauy/princip.htm>>.

der de quienes saben, erradicando místicos preconceptos que muchas veces nos alejan del conocimiento cabal de la realidad».⁷⁴

Más allá de la forma y del contenido que tome esta revisión identitaria, creemos que lo más relevante como dato etnográfico es la existencia de estas agrupaciones que buscan otros referentes identitarios y buscan visibilizar las heterogeneidades existentes en el «constructo» llamado Uruguay.

Otro hecho que consideramos puede brindarnos un mapa para leer «las reacomodaciones políticas y modalidades de empoderamiento de la sociedad civil» (Basini, 2003: 136) es la conmemoración que se realiza anualmente, del «Día del Indio» en Salsipuedes.⁷⁵

Por otro lado, el «discurso informado (académico-científico)» va permeando el ámbito escolar, a través de la inclusión, si bien (hasta el momento) descontextualizada, de diversos textos producidos como resultado de recientes investigaciones arqueológicas y antropológicas en los libros escolares, e indirectamente por la visita de los escolares a otras instituciones especializadas en el tema, como es el caso de algunos museos,⁷⁶ Esto permite acercar a las maestras y a los alumnos a otras versiones de la historia. Un caso paradigmático, en este sentido, es el de un grupo de tercer año que todas las semanas asiste al Museo de Arte Precolombino para tomar sus clases de historia.⁷⁷

74 Esta forma de revalorización del componente indígena muestra cierto paralelismo con la «cuestión de espíritu» que describía el pai Julio a Segato (2007) en su investigación de los cultos umbandistas, diferenciándola de una «cuestión biológica» y también de una dimensión cultural y étnica, «existe una enigmática dimensión incapturable y, por lo tanto imperceptible, del espíritu» (Segato, 2007: 24).

75 Los «Actos de Homenaje a el Día de la Nación Charrúa» el 11 de abril (consagrado por la Ley 18.589, de setiembre de 2009) fueron en 2011 apoyados oficialmente por primera vez, en el contexto de la celebración del bicentenario del proceso emancipatorio. Es recurrente, lo que señalábamos en la introducción de este trabajo, donde observábamos cómo las minorías pasan a ser reconocidas por un mecanismo que las vincula al origen del Estado nación uruguayo.

76 Hay tres museos que se dedican a dar guías sobre la temática en Montevideo, con guías especializados en ciencias antropológicas: el Museo Nacional de Antropología, el Museo de Arte Precolombino y el Museo de Arte Precolombino e Indígena.

77 Es importante destacar que este es un caso excepcional y que surgió como iniciativa de la maestra, la cual fue viable porque varias condicionantes estaban dadas para facilitararlo, como la autorización de la directora de la escuela, la accesibilidad al museo, al encontrarse a unas cuadras de la escuela y el tener una relación directa y cercana con los funcionarios del museo que disponen de ese tiempo para la clase.

La representación de los africanos y sus descendientes en los textos escolares y el aula

El pasado: la esclavitud africana

Con relación a las imágenes que refieren a los afrodescendientes, observamos que en el capítulo que se aborda la fundación de las ciudades, se mencionan y presentan fotografías de los inmigrantes europeos y criollos que fundaron Montevideo, pero los esclavos africanos no son incluidos como parte de esta población que llegó a la región.

Al respecto estamos de acuerdo con la idea que plantea Renzo Pi (1968), de la necesidad de hablar —al referirse a los afroamericanos— de migración forzada, para poder apreciar de manera conjunta el fenómeno de la formación de una sociedad y una cultura nacionales, resultantes (entre otros procesos) de trasplantes diversos.

Por ello, si bien la esclavitud es un «destierro forzado» y se diferencia por ello de las migraciones europeas, opta por tomar este término con una latitud mayor e incluirla y considerar a este contingente migratorio en la formación de la identidad nacional.

En contraposición a este enfoque, en los textos escolares estudiados, observamos que los afrodescendientes son reducidos a la categoría de esclavos y al igual que los indígenas aparecen estáticos y anclados en el pasado y vaciados de sus culturas ancestrales. Un dato que refuerza esta idea es el Censo de población (enviado por el Gobernador Joaquín de Viana en 1761 al rey de España) que se cita en el mismo libro de tercer año, en el que se separa, en varias categorías: varones, mujeres, hijos, hijas, esclavos, esclavas, criados, forasteros, la población del lugar. En el texto no se contextualiza la elaboración de las categorías del Censo poblacional al situar a los esclavos como una categoría aparte a las de hombre, mujer, hijo e hija. Cuando los niños leen el cuadro, se produce una operación de discriminación, donde se lee que por un lado están las mujeres y los hombres, las hijas y los hijos y, por otro, los esclavos.

En el texto de tercer año, se menciona que «los pobladores europeos se afincaron en estas tierras y construyeron en ellas ciudades a semejanza de aquellas que habían dejado en España» y que se destacaba la «presencia de negros traídos de África» en la ciudad colonial. El papel protagónico y activo está adjudicado al poblador europeo.

Junto al texto —que describe las actividades a las que se dedicaban los africanos: «los esclavos varones se dedicaban a los trabajos más rudos», «las morenas

mayores realizaban las tareas de la cocina y el lavado de la ropa de la casa», «las morenitas jóvenes, mientras, hacían de mucamas y niñeras, zurcían ropa, cebaban mate, llevaban los recados de la familia y acompañaban a sus amas a misa o hacer las compras— aparecen imágenes (imagen 13) que representan las actividades realizadas por los esclavos.

Imagen 13. Ilustraciones tomadas de la página 55 del libro de texto de tercer año



Se presentan como una alteridad esencializada. La esclavitud y la situación que vivió este grupo social parece naturalizarse más que explicarse o comprenderse como un proceso de dominación.

Así la idea de esclavo no permite visualizar las diferencias culturales al interior del grupo⁷⁸ ni tampoco valorarlos como portadores de una cultura milenaria, y desconoce un «pasado civilizatorio africano» (Ferreira, 2003) y a un grupo que ha participado del proceso de conformación del Uruguay,⁷⁹ insertos en relaciones de poder que los han colocado en un lugar subalterno.

78 Fueron diversos los lugares de origen de los esclavos traídos al Río de la Plata, Frega, Chagas, Montañó y Stalla señalan que no menos de veinte pueblos africanos tuvieron en los territorios que conformarían el Estado Oriental del Uruguay, y sobre todo en Montevideo, una actividad propia y espiritualmente diferenciada entre ellos, respondiendo a su cultura. Manteniendo, por diversas vías, la forma de comunicarse con sus deidades o con sus espíritus ancestrales, preservando los rituales propios. Borucki para el período comprendido entre 1777 y 1812, señala la procedencia de 5687 esclavos de Angola y Congo, de 1055 de la Costa de Oro, 1740 de Guinea Occidental, 11.425 de Mozambique, 2291 de África s/ especificar, 6207 de otros puertos, 15.155 de Río de Janeiro, 7955 Salvador de Bahía, 6792 de Brasil sin especificar la región (Borucki en Frega, Chagas, Montañó y Stalla, 2008: 14). Observándose una similitud con el sistema esclavista brasileño, donde se observa la permanencia del componente comunitario y religioso (Segato, 2007). La autora destaca la importancia de la continuidad de las «naciones» religiosas africanas en América en el proceso de formación brasilera, a diferencia de lo que ocurrió en Estados Unidos, las cuales conformaron un sustrato sincrético panafricano organizando un ambiente africano en Brasil (Segato, 2007).

79 Los esclavos fueron la mayor parte de la fuerza laboral de la economía rural y urbana del territorio oriental; su trabajo se utilizó en casi todos los rubros desde la época colonial, durante el período revolucionario y tras el establecimiento del Estado Oriental. El servicio

Observamos que en los textos analizados no se plantea el proceso de abolición de la esclavitud y la confrontación de intereses que esto generó; tampoco se incluyen las diversas opiniones vinculadas a las conveniencias económicas para mantener el sistema esclavista y todo lo que este sistema implicaba desde el punto de vista político, social, económico y ético. No se menciona el destino de los ahora libertos afrodescendientes. ¿Qué acogida tuvieron por parte del resto de la población montevideana y nacional? ¿A qué clase social pertenecieron?

La otra ilustración (imagen 14) con la que se los representa es la de los esclavos en las plantaciones de caña de azúcar (pareciera que fuera Haití o Cuba). Estas imágenes descontextualizadas refuerzan la condición generalizada de esclavos, de estos grupos.

A pesar de la abundancia de imágenes, ellas no ayudan a comprender el fenómeno social de la esclavitud, ni a identificar a todos los actores involucrados en él. Al respecto Jean y John Comaroff (1991), recuerdan que la nueva historiografía remarca la importancia de estudiar tanto a los colonizadores como a los colonizados y sus motivaciones, es imposible ver a los individuos como meros reflejos de estructuras culturales monolíticas o fuerzas sociales. Un abordaje de este tipo llevaría a plantear la esclavitud como un proceso histórico, un encuentro colonial que no fueron eventos contingentes, ni una coincidencia cósmica en el que algunos seres humanos se sucedieron arbitrariamente en un texto extranjero, sino que fue parte integral de la revolución social y cultural que acompañó el avance del capitalismo industrial, una expresión del universalismo expansivo.⁸⁰

doméstico, fundamental para los pobladores, era solo parte de la actividad que desarrollaban los esclavos. Trabajaron como vendedores ambulantes, lavanderas, planchadoras, costureras y en las operaciones portuarias. También desempeñaron algunos oficios, tales como zapatería, sastrería, carpintería, albañilería o herrería, y fueron empleados en establecimientos de producción y de comercio, como saladeros, panaderías, velerías. En el ámbito rural realizaron las labores propias de la ganadería (arreo, yerra, faena), así como de la producción agrícola; podían desempeñarse en la fabricación de cal, la molienda del trigo; en estancias de mediana y pequeña dimensión, realizaban labranzas y quintas. Tras la abolición de la esclavitud, el trabajo e inserción social de los afrodescendientes se vinculó estrechamente a su militarización; a partir de las levas de afrodescendientes durante la Guerra Grande y las disposiciones de corrección contra vagos y «malentrenidos», se profundizó su incorporación en el ejército, en las reparticiones policiales o en la Guardia Nacional (Frega, Chagas, Montaña y Stalla, 2008). De acuerdo a los datos que presentan Frega, Chagas, Montaña y Stalla en las primeras décadas del siglo XIX, se sitúa a la población afrodescendiente en Montevideo en cifras que rondan el 25 % —incluso el 30%—.

80 Para profundizar en esta temática véanse los trabajos de Paul Gilroy (1993) *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*, Sydney Mintz (1996) *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna* y Eric Wolf (1987), *Europa y la gente sin historia*.

Imagen 14. Ilustración extraída de la página 56 del libro de tercer año



No se menciona tampoco las formas de resistencia y de supervivencia de la cultura africana que desarrolló el grupo frente a los mecanismos de discriminación y racismo establecidos por los blancos.

Al respecto Frega, Chagas, Montañó y Stalla señalan el papel esencial que tuvieron, en este sentido, las salas de nación; desde la fuerza que estas irradiaban: así como de hechos tan importantes —aunque no tan comunes— como los casamientos de «esclavos» o «libertos», se iba edificando la resistencia cotidiana, concreta, con que se lograba la sobrevivencia en el día a día. Las situaciones límite eran sobrellevadas con el canto, la danza, la relación con sus deidades y la mínima vida marital que se les permitía (Frega, Chagas, Montañó y Stalla, 2008: 36).

Los autores citados destacan la existencia, desde la época de la Colonia hasta el siglo xx,⁸¹ de espacios de la colectividad afrouruguaya, como las salas de nación, las cofradías, las comparsas y las asociaciones que fueron centros de conservación y reelaboración, en algunos casos de prácticas rituales y en otros de expresiones más asimiladas a las costumbres de la sociedad blanca. Para acercarnos a lo que se vivía en las salas de nación, citamos parte de la entrevista que Lauro Ayestarán (musicólogo) realizara a Toribia Petronila Pardo Larraura, quien había asistido acompañada de su madre a la «Sala Banguela». Afirma «entre otras cosas, que en esa sala “hablaban en banguela”, “hacían rezos”, “le mandaban

81 Luis Ferreira (2003) destaca varios acontecimientos en el plano político, cultural y social de la colectividad de afrodescendientes, en 1872 y 1931, se presentaron dos candidaturas al Parlamento, en 1931 se crea el partido PAN (Partido Autóctono Negro), en 1941 se crea el primer ACSUN (Asociación Cultural Social Uruguay Negro), en 1956 el segundo ACSUN, en 1958 otra candidatura al Parlamento, hasta llegar a 1989 con la creación de la Organización Mundo Afro (movimiento y organización no gubernamental). En lo que refiere a publicaciones se destacan en 1872: *La Conservación*, de 1933 a 1948: el mensuario *Nuestra Raza* en 1958 *Bahía Hulan Yack*, en 1981 *Candombe Uno*, en 1988: *Revista Mundo Afro*.

recuerdos a fulano y a mengano”; y finaliza con esta frase: “Era la religión de ellos”» (Ayestarán en Frega, Chagas, Montaña y Stalla, 2008: 54).

Con relación a esto, Ferreira (2003), señala la importancia del estudio de las «invariantes culturales» de las poblaciones africanas, y diríamos aquí de incluirlas en los textos escolares.⁸² Al introducir en el registro público estos componentes de la cultura africana, el autor apuesta a un reconocimiento de estos como africanismos, de una sociedad nacional pluricultural (Ferreira, 2003).

En la experiencia de aula también se observa, según la percepción de la docente de tercer año, un desconocimiento de las culturas africanas por parte de los niños. Andrea nos cuenta, cuando hablamos sobre los afrodescendientes, que los «niños afro» no se sienten orgullosos de pertenecer a una cultura africana, o no dicen que sus antepasados sean africanos, sino que los reconocen como brasileños, pero ella no ve que se sientan orgullosos por su forma de peinarse o de vestirse. Agrega: «Y eso que acá el candombe es importante».

Las lecturas que podemos hacer de estas impresiones de la maestra son diversas; por un lado, puede reflejar que lo afro no se construye desde los lugares que la maestra espera: un peinado o una vestimenta. Por otro, que el color de la piel o una expresión cultural practicada en el barrio no implica una autoadcripción étnica al grupo.

En otro nivel de análisis podemos interpretar, como la maestra expresa, que hay una invisibilización y desconocimiento de las culturas africanas, incluso en aquellos niños que tienen esta ascendencia (según suponemos por los rasgos fisonómicos y el lugar donde viven: un barrio habitado tradicionalmente por la comunidad afrouruguaya).

Pero también es necesario considerar que la alusión a Brasil es una posible reformulación de lo africano y sobre todo que la identidad no puede estar definida por los rasgos externos que observamos, sino que se hace necesario indagar en las adscripciones y prácticas culturales de los propios individuos.

Aquí debemos introducir la discusión de cómo tratar la diferencia cultural, diferenciando la adscripción individual de la variabilidad colectiva, diferenciando a su vez, cultura de identificación (Grimson, 2011). El planteo de la maestra de que los descendientes de africanos deberían reclamar su ascendencia africana implica una tensión identitaria y conlleva una operación de racismo. Pues, uno de los problemas que plantea esta idea de destacar la diferencia es que:

una vez que se ha establecido una identidad cultural, se produce una presión que empuja a vivirla, incluso aunque eso signifique sacrificar la propia individualidad... en este proceso de reconocimiento una persona puede descubrir que se espera de él que se adapte a unas expectativas estrictas de cómo se ha de comportar (Kuper, 2001: 272).

82 Esta es una de las propuestas y reivindicaciones que busca la colectividad de afrodescendientes (congregada en distintas agrupaciones) en Uruguay.

Así Appiah, señala Kuper, rechaza la política del reconocimiento propuesta por el multiculturalismo precisamente porque entra en conflicto con el individualismo liberal.

Otra de las preocupaciones que suscita el multiculturalismo («esencializador naif»⁸³) es su esencialismo implícito, por ello sus críticos buscan apartarse de la idea de que la identidad sea primordial, heredada o biológicamente dada pues tal supuesto asemejaría el concepto de cultura con el desacreditado y conflictivo concepto de raza (Kuper, 2001).

Para salir de la encrucijada, James Clifford propone desarrollar «conceptos que puedan preservar las funciones diferenciadoras de la cultura al tiempo que conciba la identidad colectiva como un proceso de invención híbrido y, a menudo, discontinuo» (Kuper, 2001: 274) y David Chaney, por ejemplo, nos urge a pensar sobre los estilos de vida como «marcos interpretativos» que «facilitan la adaptación creativa», «una ejemplificación particular de una estética de la representación» (Chaney en Kuper, 2001: 277), pero por mucho énfasis que se ponga en actos imaginativos, creativos, observa el autor, los análisis no tardan en reintroducir nociones convencionales de cultura y de comunidad» (Kuper, 2001: 277).

Otra de las objeciones realizadas, a la preponderancia otorgada a la diferencia, señala Kuper, es el hecho de que los inmigrantes parecen arreglárselas muy bien en sus nuevos hogares, dadas las oportunidades que se les presentan, no olvidan sus orígenes, pero se adaptan. Como Gerd Baumann ha mostrado que «los inmigrantes (como los etnógrafos) también pueden aprender a manipular con gran fluidez los discursos dominantes acerca de la cultura, si eso les conviene» (Kuper, 2001: 279). Esto daría lugar a un «esencialismo estratégico».

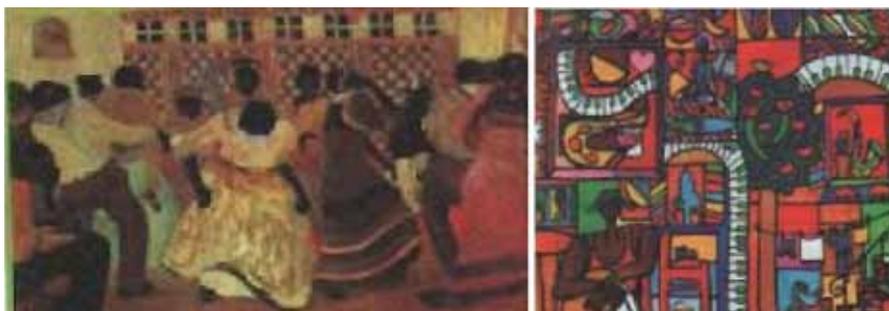
83 Término utilizado por Turner para diferenciar este tipo de multiculturalismo del multiculturalismo que denomina «crítico» (Turner en Kuper, 2001).

El presente: el candombe uruguayo

La otra forma en la que aparecen representados los afrodescendientes, en el texto de cuarto año, es por el baile con el que se los identifica: el candombe⁸⁴ (imagen 15).

Observamos que no se aportan elementos que ayuden a comprender el significado de este ritual y las dificultades que tuvo la comunidad afro para mantenerlo vivo, sino que aparece como una expresión artística, como folclore, vaciada de su contenido, sustancializada y cooptada por la identidad nacional como referente cultural. En este sentido, Grimson, Amati y Kodama señalan que cuando lo oficial incorpora lo popular, selecciona. En su presentación se oculta la historia y la experiencia concreta de esos y otros sectores y por supuesto, también se ocultan las propias operaciones: en la representación folclórica oficial que se presenta en los textos escolares, por ejemplo del candombe, no aparecen ni la violencia, ni la persecución, ni la exclusión que sufrieron estos grupos. Se ocultan como señala Hall (1984), las relaciones de dominación y subordinación (Grimson, Amati y Kodama, 2007).

Imagen 15. Pinturas de los artistas Pedro Figari y Silvia Segundo (de izquierda a derecha) extraídas de la página 79 del libro de cuarto año



Sobre la importancia del candombe para este grupo, Renzo Pi (1968), menciona su funcionalidad compensatoria, al permitir transitoriamente la re-viviscencia de autoridades tradicionales y de hechos vinculados a la memoria común y a la organización étnica del grupo.

Tampoco se explica en el texto que aquel candombe era muy diferente al que conocemos hoy en día. Existían varias formas de ejecutarlo, dependiendo de la nación y también de si se estaba en una ceremonia dentro de la sala o en la calle.

Candombe es el nombre genérico que se les dio a las diferentes danzas de origen africano en estas tierras —señalan Frega, Montaña, Chagas y Stalla—, y ha sido a grandes rasgos, una síntesis o suma, una amalgama, un riquísimo

84 Declarado el 3 de diciembre como Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial, en la Ley 18.059, del 20/11/2006 y recientemente (2009) declarado el candombe, junto con el tango como Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

mosaico en el que fueron confluyendo determinados aspectos de esos diferentes pueblos, que tienen una raíz inequívocamente africana. El papel que cumplió fue fundamental, al resistir todos los embates de la esclavitud y toda la represión que sufrían los afrodescendientes.

Observamos que en el texto de cuarto año a diferencia del texto de tercer año, se describe en el siglo XVIII, la población de Montevideo como: «europea y africana, sus descendientes criollos y fundamentalmente indígenas nacidos en estas tierras». En el texto se trasluce el «mito de igualdad» del Uruguay, pues se describe que todos «trabajaban incansablemente para su construcción y defensa», y a continuación... «en el siglo XIX, cansados de años de guerra y trabajos fatigantes, el primer carnaval de la Patria Nueva de 1830, ya tenía antecedentes de fiesta y tambor y resultó un desborde de alegría popular» (fragmento de texto en la siguiente página). Se iguala a partir de la descripción del festejo: el carnaval, a toda la población de Montevideo. Alfaro, señala que el carnaval es un espacio de recreación donde la identidad nacional es esencializada y fijada en este estereotipo: el «pequeño país modelo» de «prosperidad frágil» y vocación hiperintegradora» (Alfaro en Ferreira, 2003: 15).

No se mencionan las diferencias, ni el origen ni antiguo uso del tambor; y se invisibiliza el proceso de esclavización que sufrieron los grupos africanos portadores de la «cultura del tambor». Tampoco se mencionan cuáles eran «los pueblos originarios», «ni los santos protectores» que se nombran en el texto, como si todo fuera igualado sin diferencias.

En el texto siguiente se describen las llamadas del tambor acompañadas de varias pinturas (imagen 15), recordando un antiguo origen africano (descontextualizado de los contenidos religiosos y sociales que anteriormente detallábamos), pero que con el tiempo se transformaría en «convocatoria y encuentro barrial en el que participan negros y lubolos (blancos pintados con la cara de negro)», con el mismo efecto homogeneizador. Esta representación, a diferencia de la que lo situaba en un tiempo pasado: la esclavitud durante la época colonial, sitúa al afrodescendiente en un presente de una forma que lo iguala al blanco, pero al mismo tiempo desconoce la ancestralidad de la cultura africana.⁸⁵

Es interesante, ver que el fragmento de texto en la siguiente página,⁸⁶ surge en el contexto actual (2004), donde se observa una creciente valorización del candombe y apropiación de este por parte de la sociedad nacional en su conjunto.⁸⁷

85 Ferreira sobre este punto destaca para el caso de Uruguay el postulado de un igualitarismo como valor universalista más un ideal humanista de progreso social que confluyeron en un ideal de uniformización (invisibilización de las diferencias). Contradictoriamente con este paradigma igualitario aparece la construcción de una imagen de la nación como crisol de comunidades europeas —equivalente simbólico de modernidad— la cual llega a tener un viso de criterio de pureza por el cual es ausentada, o desvalorizada en importancia, la minoría no-europea (Ferreira, 2003).

86 Extraído de la muestra del Museo del Carnaval, según se indica en el texto escolar.

87 Se observa un movimiento algo similar hacia otra celebración popular y religiosa con un fuerte componente africano (lo que puede vincularse a una búsqueda de reconocimiento de

Podemos pensar esta transformación como lo que Segato define como «la imagen modernista de nación “antropofágica”, donde la variedad de pueblos es, literalmente fagocitada y digerida» (Segato, 2007: 27). O como un proceso de etnicización y folclorización de las elites, para incluir en su heráldica los símbolos de los territorios apropiados, así como elementos del repertorio de la cultura característicos de aquellas identidades subalternizadas (Segato, 2007).

Fragmento de texto de la página 78 del libro de tercer año

Carnaval: parte de nuestra historia

¿Carnavales eran los de antes?

A fines del siglo XVIII, Montevideo era sólo una pequeña aldea costera con un embarcadero y algunas casas ancladas en las rocas que intentaban no volarse con el viento pampero. Su población europea y africana, sus descendientes criollos y fundamentalmente los indígenas nacidos en estas tierras, trabajaban incansablemente en su construcción y defensa.

La dura jornada de trabajo implicaba picar piedras para edificar las casas, la iglesia, la fortaleza y la muralla que iba creciendo. Además debían plantar, cocer tejas y ladrillos, acarrear agua dulce, criar los niños mestizos que nacían por decenas en cada familia y realizar los variados oficios de la vida en tiempos de guerra.

Pero los pesares tenían su recompensa cuando soñando alrededor del fogón y las velas, se entretejían sueños planificando el futuro. Era el momento de organizar las fiestas del Carnaval y de los santos protectores. Unas y otras tenían inspiración en las ya vividas en sus pueblos originarios. Así, los problemas y los miedos se balanceaban: trabajo y fiesta construyen la alegría de vivir.

Los niños se dormían pensando en las travesuras que harían en estos días festivos en que la disciplina diaria no contaba y armaban excursiones para aprovisionarse de huevos silvestres que eran el arsenal para los juegos callejeros del Carnaval.

En el siglo XIX se produce el fin de la época colonial y ocurren cambios en el país. Cansados de años de guerra y trabajos fatigantes, el primer carnaval de la «Patria Nueva» de 1830, ya tenía antecedentes de fiesta y tambor y resultó un desborde de alegría popular. Volaban los jarros, baldes de agua y cohetes. También existieron

la sociedad nacional por parte de las colectividades, a un cambio desde el estado-nación de reconocimiento hacia las mismas, así como a un reconocimiento social). Desde el año 2000, a pedido de la Federación Afroumbandista y del periódico afroamerindio umbandista, la Fiesta de Iemanyá (uno de los orixá de la religión umbandista) fue declarada de interés turístico y cultural por el Ministerio de Turismo y de Educación y Cultura, respectivamente, y en el año 1994 se emplazó, en la playa Ramírez (el sitio que mayor convocatoria y concurrencia tiene el día de la celebración desde 1993) una estatua de Iemanyá, por iniciativa de uno de los países de la religión. El día de la inauguración se observó el uso de símbolos patrióticos, lo que revela este cambio. Para el antropólogo Renzo Pi «esto tuvo el cometido de afirmar valores culturales sentidos como propios: la estatua envuelta en la bandera uruguaya, la que fue recorrida a los sonos del himno nacional, coreado con unción por los fieles vestidos con sus trajes de religión» (1998: 50). A nivel social, el autor señala que hay pocos acontecimientos que convoquen a tanta gente como esta fiesta popular, concluyendo que «la umbanda, la quimbanda y el batuque de Uruguay conforman un fenómeno de naturaleza peculiar, que ha pasado a formar parte de la cultura popular nacional considerada en su globalidad» (1998: 26). Es importante mencionar que gran parte de los asistentes a la celebración no son practicantes.

bombardeos de huevos de avestruz que al estallar coloreaban sombreros, levitas, sombrillas y los largos vestidos que llegaban al suelo. Durante ese siglo el Carnaval fue haciéndose más popular molestando con su ruidosa algarabía a la Iglesia y a las autoridades de la época.

De este modo, a lo largo del siglo xx se producen ciertas transformaciones en las formas de celebrar.

Las abuelas bordaban con lentejuelas los vestidos y antifaces que usarían en los bailes de Carnaval. En las casas del barrio se organizaban bailes de máscaras. Las serpentinas, los papelitos y pomos de agua pasaron a ser la versión moderna de los juegos más bruscos del pasado. Niñas y niños continuaban disfrutando de la fiesta en los desfiles y corsos barriales.

Aunque tardará en dejar de ser un juego desordenado y colectivo, va pareciéndose al Carnaval actual en el que la mayoría actúa como público espectador de desfiles fastuosos y espectáculos llenos de música, colores y risa contagiosa.

Adaptación en base a texto de la Muestra El Carnaval de Uruguay, Intendencia Municipal de Montevideo, 2004.

Con relación a la ausencia de la «cultura africana», observamos que en ninguno de los textos analizados, se menciona la presencia de elementos de la cultura africana, lo que Ferreira define como «invariantes culturales», en manifestaciones culturales como el tango y la milonga, expresiones consideradas como características de la identidad-nacional y como pertenecientes a la cultura conformada históricamente como «referencia»; pareciera borrarse el componente africano en dichas expresiones culturales y artísticas.

Imagen 16. Texto e imagen de la página 101 del libro de cuarto año



El tango es un fenómeno cultural y un sentimiento que nos pertenece, que compartimos con nuestros vecinos de allende el Plata y que se sustenta fundamentalmente en cuatro de sus expresiones más conocidas: el canto, la música, la poesía y la danza.

Para el antropólogo Daniel Vidart «el tango es una danza antes que nada y sobre todo. El tango es p' al lucimiento del varón. Si la percanta le sigue el tren y lo acompaña en los firuletes, se cumple la Academia (...)».

En contraste con dicha ausencia, Frega, Montañó, Chagas y Stalla (2008) señalan que es posible establecer un hilo conductor en Montevideo desde 1807 hasta 1874, en relación con el tango como expresión de los negros, las comparsas de negros eran contratadas para ejecutar el tango en los bailes de los blancos.

Esta fue una de las

formas que los afrodescendientes encontraron para lograr romper barreras de discriminación y participar en las actividades de la sociedad blanca formando parte de las comparsas de negros que eran contratadas para ejecutar el tango, que tanta aceptación tenía en todos los ámbitos, ya que la entrada a gente negra particular estaba prohibida.⁸⁸

88 Un caso paradigmático de esta segregación es citado por Frega, Chagas, Montañó y Stalla, sobre un extracto de anuncio en el diario *La Opinión Nacional* de 1869, en este, el propietario del Circo Francés afirmaba tajantemente que, en su deseo de que los bailes fueran lo más amenos posible, había dispuesto que únicamente sería permitida la entrada a personas de color blanco y, al efecto, todo enmascarado debería entregar la entrada con la mano descubierta.

Conclusiones

Al igual que con la población indígena (y con otros grupos migratorios) la invisibilidad en la historia oficial de los africanos y sus descendientes presenta la dificultad de conocer los procesos sociales de estos grupos, sus culturas, la transformación de esta por la presencia europea y por los procesos de esclavitud, persecución y resistencia. Aspectos que no se mencionan en los textos escolares, sino que se deja un vacío, como si este fuera consecuencia o reflejo del vacío cultural de estos grupos.⁸⁹

Vemos, entonces, que la imagen que predomina en la representación del afrodescendiente es la esclavitud⁹⁰ (en el territorio que luego sería Uruguay como en otros países de Latinoamérica). Esto lleva, por un lado, a situar a dichos grupos en un pasado muy lejano y, por otro, al peligro de convertir al color de la piel en un signo asociado a un sirviente, perteneciente a la clase social más baja y en relación de subordinación con el blanco. Retomamos en este último análisis, los planteos de Segato—⁹¹ quien señala que

todo sistema necesita signos que puedan representar en actos las posiciones estructurales en él contenidas; «raza es signo»⁹² —significante producido en el seno de una estructura donde el Estado y los grupos que con él se identifican producen y reproducen sus procesos de instalación en detrimento de, y a expensas de, los otros, que este mismo proceso de emergencia justamente segrega secreta y simultáneamente⁹³ (Segato, 2007: 142).

89 Ferreira (2003) observa que este acto de racismo, de invisibilización (denunciado por el director de la revista *Mundo Afro*), es un acto de racismo a nivel del sistema social (a diferencia del racismo cara a cara), en el que las ausencias en las propias representaciones de las raíces identitarias de la nación son resultantes de una operación, de carácter discriminatoria, por la cual es invisibilizada (excluida de la representación) la minoría negra.

90 Esta forma de representar a los afrouruguayos ha sido disputada desde la colectividad afrodescendiente, un caso concreto es el de la reivindicación de la imagen de Ansina, que en la historia nacional, tradicionalmente ha aparecido como fiel servidor y cebador de mate de Artigas. Buscando su reconocimiento como soldado activo. Un hecho puntual que señalan Di Giorgi y Górtazar, marca una señal en esta transformación es que hasta la segunda mitad del siglo xx, la «sombra» del prócer, su fiel asistente, no era más que eso, una sombra. «Ansina» había ayudado a Artigas a trabajar la tierra y le había hecho compañía, mate en mano, hasta su muerte en Paraguay. Las únicas palabras que habría pronunciado habían sido: «Mi general, yo lo seguiré hasta el fin del mundo». Y estas fueron recreadas por diferentes autores. Este era el icono oficial, y el lugar que le correspondía en el imaginario nacional. Pero en 1951 Daniel Hammerly Dupuy y Víctor Hammerly Peverini publican en Buenos Aires dos volúmenes de poesía dedicados a Artigas... la antología presentaba una «novedad» que pasó inadvertida para los letrados de entonces: se publicaban por primera vez los poemas de «Ansina: el fiel payador de Artigas» (De Giorgi y Górtazar; 2005: 74).

91 Estos planteamientos, denominados por la autora como de «eficacia comunicativa», son retomados por ella para fundamentar una política de cupos y discriminación positiva en las universidades brasileñas para los afrodescendientes, recientemente implementada (Segato, 2007).

92 Y «el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años» destaca Quijano (en Segato, 2007: 143).

93 Desde las teorías poscoloniales se puede analizar también este proceso, Katherine Walsh (2007) señala desde esa perspectiva que al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales (blancos, mestizos, indios y negros) se borran las diferencias culturales de estas

Imagen 17. Imágenes extraídas de las páginas 55, 56, 59 y 122 del libro de texto de tercer año



Por otro lado, la ausencia de la cultura africana en los textos puede estar reflejando una característica del Estado nación uruguayo en el que «no se trató de blanquear sino de erradicar cualquier rasgo étnico» (Segato, 2007: 246). Esto va de la mano de lo que plantea Guigou, cuando señala que:

dado que el constructo denominado Uruguay, ha tenido su pilar fundamental en el aunar igualdad con homogeneidad, el lugar otorgado al otro cultural (dentro de este el afrodescendiente) fue construido bajo la égida del otro —integrado... así los diversos grupos sociales fueron tratados como un rico material preciadano, cuyas características culturales y elementos definitorios debían quedar resguardados en segundo lugar, siendo relevante y prioritario— el ser uruguayo (Guigou, 2000a: 64).

La cultura africana es, en uno de los textos, invisibilizada y acotada al pasado y a la esclavitud (imágenes 13 y 14), y en el otro reaparece recientemente con la creciente reapropiación del candombe por parte de la sociedad uruguaya y el Estado. ¿Siendo reelaborado, desde esta matriz del igualitarismo culturalmente descaracterizante (Guigou, 2000a), quizás, o visibilizada (al mismo tiempo que transformada en sus contenidos) como un reflejo de las reivindicaciones del colectivo de afrodescendientes (que ha reclamado el reconocimiento en el plano cultural y político⁹⁴)?

últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de «indios» y «negros», la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental.

94 Algunas de estas acciones concretas más recientes han sido: la creación de una Comisión Honoraria encargada de planificar acciones contra el racismo, la xenofobia y la discriminación (Ley 17.817, del 6/9/2004), la declaración del 3 de diciembre como Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial (Ley 18.059, del 20/11/2006) o el establecimiento de la Unidad Temática por los Derechos de los Afrodescendientes (UTA) en la Intendencia Municipal de Montevideo (resolución 3895/03, del 26/9/2003) (Frega, Chagas, Montaña y Stalla, 2008).

Conclusiones

En los capítulos anteriores buscamos responder a las diversas inquietudes e interrogantes que motivaron este trabajo y presentamos los hallazgos producidos durante el proceso de investigación y reflexión teórica. Nuestros aportes, entonces, pueden ser situados en dos niveles diferentes, por un lado, aspiramos a que este escrito sea una contribución en la comprensión de cómo se despliegan determinados procesos sociales en un espacio y una práctica sociales concretos: el campo educativo.

Y, en otro nivel de análisis, reflexionamos sobre los conceptos principales que lo atraviesan, intentando aportar nuevas perspectivas a varias discusiones de orden teórico-metodológico, sumergiéndonos así en debates que en este momento son relevantes para la disciplina, para diferentes perspectivas teóricas: posestructuralista, posmoderna, poscolonial, constructivista, entre otras, que se preguntan cómo entender las identidades,⁹⁵ cómo definir las, abordarlas y estudiarlas.

En este capítulo, en primer lugar, presentaremos sintéticamente el análisis de las representaciones sociales de los grupos africanos e indígenas, observando que existen elementos dominantes, residuales y también emergentes en las formas de representar a estos grupos y a la identidad nacional. En un segundo momento señalamos el uso y la reapropiación de los textos y su resignificación por parte de las docentes. Luego observamos el papel asignado al discurso académico en los textos y en el aula. Finalmente analizamos las discusiones y reflexiones teóricas entorno al concepto de identidad y las implicancias de estas transformaciones en el campo escolar.

95 Concepto que a pesar de las críticas que ha recibido desde diversas teorías, como señala Hall (1984), no han surgido conceptos que lo reemplacen, por lo que se sigue utilizando, aunque bajo otros paradigmas.

Representaciones sociales de indígenas, africanos y la narrativa identitaria nacional en los textos: lo dominante, residual y emergente

En un primer momento nos preguntamos por los cambios producidos en el marco del «nuevo capitalismo» (Tedesco, 2005), puesto que en el contexto de los procesos de globalización y mundialización recientes, el «capitalismo integrador» tuvo diversas transformaciones que incidieron en distintos ámbitos: económico, social, político y cultural. En particular nos ocupamos aquí de los cambios (y permanencias) producidos en la narrativa identitaria de la nación, enfocándonos empíricamente en el campo escolar, en Uruguay.

Para comprender y enmarcar este proceso, apuntábamos en un comienzo las particularidades, que en el marco del «capitalismo integrador», tuvo el proyecto identitario del Estado nación uruguayo: la idea de «terror étnico» (Segato, 2007) y su grado de institucionalidad, elemento que se expresa en la idea de ser «la Suiza de América».

Observamos, que en el contexto de sociedades que invisibilizaron a algunos grupos migratorios y culturas originarias, en el Río de la Plata los Estados nación se han construido mirando hacia Europa, tomándola como modelo, homogeneizando a partir de ese patrón cultural e instaurando un modelo hegemónico identitario entorno a este. Proceso en el que la escuela (entre otras instituciones) tuvo un rol central, principalmente en la trasmisión de la narrativa identitaria de la nación y en la producción de una determinada hegemonía.

Nos preguntamos allí hasta qué punto se manifiestan aquellas transformaciones en el caso de la escuela uruguayo, en particular cuáles son las representaciones de los indígenas y afrodescendientes que se presentan actualmente en los textos escolares, y cómo son utilizados y reapropiados por las maestras.

Encontramos en nuestro análisis la presencia de componentes tanto «dominantes», como «residuales» y «emergentes» (Williams, 1980).

Para responder a esta pregunta exploramos los textos, en un primer momento, a partir del concepto de «territorio», entendido como «apropiación política del espacio»,

representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos... es espacio apropiado trazado, recorrido, delimitado (Segato, 2007: 72).

Así, las distinciones geográficas, entre el territorio propio y el ajeno, señala Said (2002), son arbitrarias, y explica que utiliza:

la palabra «arbitrario» porque la geografía imaginaria que distingue entre «nuestro territorio y el territorio de los bárbaros» no requiere que los bárbaros reconozcan esta distinción. A «nosotros» nos basta con establecer esas fronteras en nuestras mentes; así pues, «ellos» pasan a ser «ellos» y tanto su

territorio como su mentalidad son calificados como diferentes de los «nuestros» (Said, 2002: 87).

Y a aquellas fronteras geográficas le siguen las sociales, étnicas y culturales (Said, 2002).

De esta manera, la poética del espacio —en el sentido que lo describe Bachelard—⁹⁶ desde la perspectiva del espacio conquistado por el europeo, se transformó en una metáfora tan poderosa que permanece hasta nuestros días. Señalábamos en el capítulo 1 que encontramos en los textos escolares al territorio representado como territorio: «descubierto», «vacío», «pradera», «ganadero» y «semipoblado de salvajes».

A partir del análisis de la apropiación del territorio y de la descripción de sus pobladores, observamos que el colectivo de identificación con el territorio es el de «nosotros-uruguayos», dentro del cual el indígena habría sido expulsado, pues su ocupación del territorio es presentada en un tiempo lejano y remoto y, por tanto, el indígena desaparece del escenario que deviene territorio nacional esencializado. Es en esta oposición español-indígena que se construye la uruguayidad en los relatos históricos (encontrados en los textos escolares) sobre los primeros años de la época de la conquista. Otros grupos también son invisibilizados casi totalmente, como es el caso de los africanos, que aparecerán marginalmente en la construcción de las ciudades, en el Montevideo colonial.

La nación aparece como una entidad homogénea que se retrotrae imaginariamente muy atrás en el tiempo, y las imágenes que la acompañan explican y justifican los vínculos entre grupos heterogéneos en el presente a partir de hermandades remotas que se encarnaban en héroes y acontecimientos únicos del pasado. Estas relaciones primigenias son pensadas como la base de una entidad colectiva que, desde tiempos antiguos, ocupa un espacio (Anderson, 2007). Su conformación se naturaliza a partir del imaginario postulado que uniformiza entorno a un «nosotros». El grupo representado en el «nosotros», en la ocupación y apropiación del territorio del Uruguay (que observamos en los textos) corresponde a los españoles. Y observamos que la acción de habitar, diseñar y construir un territorio (a partir de la implantación de diversas actividades) está asignada al blanco que conquista, asociando sujeto activo al conquistador y pasivo a los grupos originarios.

En el discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Cultura (MEC), en el momento de la repatriación de Vaimaca, se trasluce que la lucha del cacique por la independencia, junto al héroe de esa «comunidad imaginada» es uno

96 «Sentido real o imaginario de los espacios, diferente del espacio objetivo, el cual es mucho menos importante que la cualidad de la que está dotado poéticamente y que, en general, es una cualidad con un valor imaginario o visual que podemos nombrar y sentir: así una casa podrá estar embrujada, podrá sentirse como un hogar o como una prisión, o podrá ser mágica. El espacio adquiere un sentido emocional e incluso racional por una especie de proceso poético a través del cual las extensiones lejanas, vagas anónimas se llenan de significaciones para nosotros, aquí» (Said, 2002: 87).

de los principales elementos destacados, para justificar su repatriación e incluirlo en el colectivo nacional.⁹⁷ Así se deja ver en su palabras (citadas en los periódicos uruguayos):

Hay además, en el caso de este hombre que venimos a enterrar hoy, una circunstancia histórica que lo eleva, una circunstancia que además justifica por sí sola con creces que se lo entierre en el Panteón nacional: luchó junto a Artigas y alcanza con eso.⁹⁸

Más adelante, sus palabras hacen referencia a «la gente del Uruguay profundo» manifestando la existencia de una «frontera simbólica interior» (Merenson, 2010) que da cuenta del lugar asignado a los indígenas, a quienes se los reconoce, con la repatriación de Vaimaca, como «otros» internos. Coincidiendo con la idea predominante que se presenta en los textos — mediante un juego de reconocimiento desde el Estado nación de ausencia-presencia— de que los indígenas fueron exterminados y con ellos su cultura. Esta representación se cristaliza, como analizábamos, en el capítulo 3 en dos mitos: «los indígenas de bronce» y «el Uruguay sin indios». Por otro lado, observamos que no se presenta como una posibilidad el mestizaje o la transformación cultural ni para el caso concreto de la región ni para el resto del continente, sino que la identidad indígena es entendida como una totalidad abstracta que, en caso de transformarse, desaparece.⁹⁹

97 De forma similar Alejandro Gortázar (2006) analiza el modo de representar a la minoría africana, en la figura de Ansina: Artigas como motivo principal para su representación. Este autor analiza la figura de Ansina y sus transformaciones a lo largo de la historia en las narrativas de la nación, si bien destaca los intentos de la colectividad de afrodescendientes por romper con esta imagen, observa que este «héroe menor» es recordado e incluido en la historia nacional mayoritariamente como fiel compañero y soldado de Artigas. Esto queda reflejado en diversas instancias, una de estas es el monumento —inaugurado en 1943 luego de la repatriación de los restos de Ansina desde el Paraguay (más adelante retomaremos este episodio y su significación) con motivo de la conmemoración del «Día del Soldado»— que representa a Ansina. Gortázar plantea que en aquel monumento el Estado fijaba el significado de aquella relación entre Artigas y su asistente negro, «por un mecanismo a través del cual Artigas es el motivo de la creación de Ansina. Pues Ansina aparece sentado, empuñando una lanza, y detrás de él, una reproducción del cuadro de Juan Manuel Blanes Artigas en la ciudadela (1885) en el que el prócer aparece parado, con su uniforme militar y sus brazos cruzados. Artigas parado / Ansina sentado, cierra perfectamente el relato de un Ansina subalterno» (Gortázar, 2006: 128).

98 Esta reivindicación no es ajena a algunas de las asociaciones de descendientes de indígenas que al conmemorarse 180 años del episodio de Salsipuedes. Las organizaciones de descendientes de la nación charrúa también destacan el carácter artiguista de los aborígenes ultimados en Salsipuedes (<http://www.uypress.net/uc_14772_1.html>).

99 Del mismo modo, bajo esta perspectiva esencialista, en el análisis de los cambios culturales vividos por los grupos de afrodescendientes en Argentina, Frigerio (1993), observa que los cambios en cuanto a la adscripción y a los referentes que la comunidad negra tomaba, fueron entendidos como desaparición o disminución, esto se debe, explica el autor a aquella postura, la cual no introduce el proceso de cambio cultural como constitutivo de las identidades llevando a que las descripciones del candombe argentino, estuvieran basadas en un estereotipo de los que habría sido el candombe «original», y se sustentaban en el candombe uruguayo, con lo cual se negaba la existencia del candombe argentino, al no coincidir con

Al igual que con la población indígena (y con otros grupos migratorios) la invisibilidad en la historia oficial de los africanos y sus descendientes presenta la dificultad de conocer los procesos sociales de estos grupos, sus culturas, la transformación de esta por la presencia europea y por los procesos de esclavitud, persecución y resistencia. Aspectos que no se mencionan en los textos escolares, sino que se deja un vacío, como si este fuera consecuencia o reflejo del vacío cultural y de resistencia de estos grupos.

Vemos que la imagen que predomina en la representación del africano es la esclavitud (en el territorio que luego sería Uruguay como en otros países de Latinoamérica)- lo que lleva, por un lado a situar a dichos grupos en un pasado muy lejano y, por otro, al peligro de convertir al color de la piel negra en un signo asociado a un sirviente- perteneciente a la clase social más baja, en relación de subordinación con el blanco.

aquellos relatos. Frigerio señala que este hecho constituye la base desde la cual se ignora y descalifica a las manifestaciones culturales afroargentinas posteriores, a estas manifestaciones se las considera, nuevamente quedando de manifiesto el marco teórico esencialista, como supervivencias degeneradas de formas tradicionales; se invalida cualquier manifestación cultural afroargentina más reciente como señala el autor a partir de la comparación con un «candombe-tipo» construido a partir de las descripciones del candombe uruguayo.

«Claves de nuestra identidad»¹⁰⁰

En el libro de cuarto año (página 145) se presentan tres imágenes que refieren a: el templado de tambores de una cuerda de tambores de candombe, un jinete y su caballo en las domas y una ilustración de un partido de fútbol.

Si bien como vimos en este y los anteriores capítulos, los grupos africanos y los indígenas (entre otros grupos sociales), han sido invisibilizados en las narrativas de la historia nacional, primando una visión de identidad nacional europea y homogénea, vemos que cuando se buscan referentes para «ilustrar» la identidad nacional, aparecen los tambores de candombe (objeto y símbolo de la cultura afrodescendiente¹⁰¹), las jineteadas y el gaucho (referentes del mestizaje) y el fútbol, inseparable de «la garra charrúa».¹⁰²

¿Estas imágenes en los textos contradecirán entonces la transmitida comprensión del Uruguay como supuesta «entidad culturalmente homogénea» (Geertz en Guigou, 2000a: 63), caracterizada por un igualitarismo culturalmente descharacterizante, (que constituyó la piedra angular de la construcción de la nación) (Guigou, 2000a)?

¿Se visibilizarán así las «otras historias» que componen la historia nacional?

¿O es desde la homogeneidad cultural que se presentan estas imágenes, vaciándolas de sus significados y descontextualizándolas de los procesos sociales en el que surgieron?

¿O nos encontramos ante un proceso de etnicización y folclorización de las élites, a través del cual se incluyen en su heráldica los símbolos de los territorios apropiados, así como elementos del repertorio de la cultura característicos de aquellas identidades subalternizadas? (Segato, 2007).

¿Se visualizara aquí, al decir de Guigou, un caso de folclorización (en tanto un conjunto de rasgos culturales diacríticos que tal o cual grupo posee), en el marco del laicismo uruguayo que aboga un espacio cultural común más allá de las diferencias eventuales que pudieran tener los sujetos habitantes de la nación (Guigou, 2000a)?

100 Título extraído del libro de cuarto año, p. 145.

101 Reapropiado en las últimas décadas por diversos grupos sociales como símbolo de manifestación política (Ferreira, 2003).

102 Bajo este término se extendió la idea de que el plus o rasgo distintivo de los equipos de fútbol uruguayos era justamente: «la garra charrúa», aludiendo a lo salvaje, a lo fiero de la etnia indígena que habitó la región. Este imaginario sobre las virtudes de la masculinidad nacional, trasladado al deporte puede ser analizado a partir de los planteos de Eduardo Archetti (2003) quien en su trabajo: *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina* observa como determinadas figuras como el «gaucho», el «compadrito» y el «futbolista», pueden analizarse (por su relevancia en las narrativas de la identidad nacional) como ejemplos del proceso de construcción simbólica de lo nacional y de la masculinidad. Al lado de los gauchos y /compadritos/, arquetipos de la reflexión sobre lo nacional, encuentra a los futbolistas, héroes más populares y más reales. Estas distintas narrativas, observa Archetti, expresan la temporalidad cultural de lo nacional y lo masculino y, por lo tanto, remiten a una situación social transicional: el pasaje de un tiempo y espacio rural a un tiempo y espacio urbano.

Al respecto, podemos decir, por un lado, que es necesario un estudio etnográfico en el campo social¹⁰³ que queramos indagar para responder estas preguntas, pues como hemos observado la heterogeneidad de estos procesos sociales exigen de estudios de caso que ayuden a desentramar la complejidad de cada contexto político, histórico y social.

Por otro, para el caso específico del campo educativo, observamos que es crucial la apropiación que se haga de estas imágenes y el uso que incorpore en la práctica educativa, pues el texto que las acompaña no es clarificante de lo que antes se invisibilizó ni de los procesos que llevaron al surgimiento de estas expresiones culturales.

En este sentido, se destaca en el discurso de algunas maestras la inquietud por la ausencia de información en relación con los procesos sociales de mestizaje, y al conocimiento de los distintos grupos sociales invisibilizados.

Silvina, maestra de tercero, nos cuenta que fue a una charla de un arqueólogo sobre los indígenas, en la que se encontraba la directora de Primaria. En la presentación se habló de lo mal que se estaba tratando el tema indígena en la escuela. Ella, entonces, se acercó a hablar con la directora al finalizar la charla y le dijo lo mucho que le costaba trabajar el tema por la falta de información. Nos cuenta, algo desconcertada, al mismo tiempo que resignada, que la directora le dijo que era una cosa normal —al impulsar un cambio— encontrarse con dificultades, pero no le transmitió mayor preocupación. Observamos en este hecho y en los relatos de otras maestras, cierta tendencia a dejar que las propias maestras amortigüen los cambios, las transformaciones y llenen los vacíos. Pues lo relatado por otra maestra, en relación con el programa nuevo, refuerza esta idea.¹⁰⁴

Estas preguntas, a su vez, pueden ubicarse en la discusión que plantea Grimson (2011) sobre la articulación entre neoliberalismo y multiculturalismo en América Latina, al observar, que en la década de los noventa se da un espacio para las demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, encontrando un lugar más propicio para incidir en la arena pública (así como en otros sectores) y expresar sus reclamos en términos de respeto a los derechos humanos, a la pluralidad y a la diversidad. Los gobiernos neoliberales no se opusieron a estos procesos, sin embargo, «intentaron restringirlos al plano de los valores al

103 Utilizamos aquí la idea de campos sociales en el sentido que son definidos por Bourdieu: «espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias» (Bourdieu, 1988: 108).

104 Esta preponderancia del rol docente en la implementación de los cambios curriculares queda expresado en el mismo Programa Nuevo: «De esta manera en marzo de 2009, entra en vigencia el Programa de Educación Inicial y Primaria, dando por descontado que la profesionalidad de los maestros, profesores de educación física, profesores de diferentes campos artísticos, profesores y maestros de segundas lenguas y lenguas extranjeras, permitirá que el mismo cumpla su cometido, siempre bajo la actitud docente crítica y comprometida con el derecho de los niños a una educación de calidad y la construcción de una sociedad más justa y solidaria» (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2009).

no aceptar promover los reclamos de tierras ni el control de recursos» (Hale en Grimson, 2011: 80). En este contexto surge una crítica «ético-política», por parte de diversos autores, a la pretensión de universalidad del multiculturalista, vinculando esa pretensión a la globalización impuesta del modelo de sociedad estadounidense (Segato en Grimson, 2011: 80). Y a su vez se afirma que las luchas por el reconocimiento cultural deben ir acompañadas de una distribución económica y social (Grimson, 2011).

Otras representaciones sociales

Frente a la invisibilización de la etnicidad en la construcción de la identidad nacional observamos que el país es presentado (principalmente en uno de los textos) como múltiple en cuanto a su división y diferenciación en clases sociales, géneros, edades, división política en departamentos —lo que lleva también a una diferenciación implícita entre urbanidad y ruralidad, regiones fronterizas— actividades económicas, diversidad lingüística, diversidad alimentaria, habitacional, variaciones climáticas, etcétera.

Así el texto de cuarto año se inicia mediante la presentación de dos niños y tres niñas pertenecientes a cinco departamentos: Artigas, Tacuarembó, Rocha, Colonia y Montevideo. Este último con notoria centralidad en la presentación, y es además el lugar donde se inicia el encuentro ficticio de estos niños.

A través del relato de este grupo de amigos se introducen diferentes temáticas, comenzando por una descripción de cada departamento, con los elementos «típicos» del lugar en cuanto a costumbres sociales, características geográficas y productivas.

Se observa la búsqueda por integrar «otras historias» y vivencias del Uruguay, desde la incorporación de carnavales diversos en distintos puntos del país, hasta la incorporación de prácticas locales, por ejemplo a través de la incorporación de la producción de artesanías o el desarrollo de diversos oficios e industrias, dentro de los que se destacan: la pesca artesanal e industrial; la recolección y clasificación de residuos; la producción de arroz, de lácteos, de caña de azúcar, cárnica bovina, lanar; la destilación de alcohol; la vitivinicultura (esta junto a la lechería son las únicas actividades que se asignan a un grupo cultural en particular: «los inmigrantes europeos»), el turismo de sol y playa e histórico-cultural; la industria papelera y minera (de reciente auge) y la industria de software informático. Observamos que en la presentación de esta «diversidad domesticada», conviven propuestas de desarrollo contradictorias, por un lado, se propone la conservación del medio ambiente y el cuidado del agua y, por otro, se observan propuestas extractivas que dañan aquel y las redes sociales que se generan en torno a él. Con relación a este punto, observamos el desacuerdo de una de las maestras en transmitir el modelo de desarrollo que se promueve desde el Gobierno actual. En una de las visitas a su clase nos muestra varios folletos que le enviaron desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para que reparta a los alumnos. Estos folletos proponen y detallan la forma de producción papelera, como ejemplo de industria. Frente a esto la maestra se muestra molesta y señala su desacuerdo con ese modelo de desarrollo,¹⁰⁵ por ello tomó la decisión de no repartirlos a los niños. Observamos que tiene cierto margen de elección en lo que trasmite a los alumnos.

105 Este concepto ha sido analizado desde las ciencias antropológicas, estudiando su origen y las implicancias ideológicas y políticas de su utilización. Con relación a su origen G. Esteve señala que W. Benson, antiguo miembro del Secretariado de la Organización Internacional del Trabajo inventó el término de «áreas subdesarrolladas» en 1942 y Truman lo utilizaría en 1949 como emblema de su política, momento en que este término se expandiría a nivel

Estas transformaciones en la representación de país y de incorporación de referentes culturales diversos se deben al cambio político que transita el país desde principios de la primera década del siglo XXI, al asumir un gobierno de izquierda.

Imagen 18. Texto e Imágenes de la página 77 del libro de texto de cuarto año

El norte en Carnaval, Carnavales del Uruguay

El Desfile de Carnaval en Bella Unión. Los carnavales "desfilan" por las calles típicas y sofisticadas vestuario.

La Murga. Las murgas, que en los últimos años se han convertido en una manifestación artística que se desarrolla en todos los rincones del país.

El desfile de Llamadas en el Departamento de Durazno ya se ha convertido en una fiesta tradicional en la que año a año aumentan las comparsas participantes y la convocatoria de público.

- Durante el verano se da un gran despliegue sobre el Carnaval de Uruguay, y como muestra de ello se ven las distintas participaciones de Carnaval en Bella Unión.
- ¿Por qué se dice que los carnavales de "Carnavales del Uruguay" tienen un carácter tradicional?
- El Carnaval es uno de los festivales típicos y tradicionales que celebran los uruguayos. ¿Es "desfile" o "desfile carnavales"? ¿Cómo se celebran en sus localidades y en qué época?

El Norte en Carnaval, Carnavales del Uruguay
En las imágenes se muestra el Desfile de Carnaval en Bella Unión, las distintas escuelas participan con sus carros típicos y sofisticados vestuarios.

A continuación, hay una imagen de una murga, y se señala que las murgas, en sus inicios eran un fenómeno típico del carnaval montevideano, actualmente se han constituido en una manifestación artística que se desarrolla en todos los rincones del país.

La tercera imagen es del «Desfile de llamadas», junto a la imagen el texto expresa: el desfile de llamadas; en el departamento de Durazno ya se ha convertido en una fiesta tradicional en la que año a año aumentan las comparsas participantes y la convocatoria de público.

En lo que refiere al aspecto religioso, no se menciona ninguna religión en particular, haciéndose mención únicamente de la fe católica a la llegada de los colonizadores, pero esta es ausentada del discurso históricamente construido de nación y de la representación del Uruguay actual.

Esto se puede explicar por la fuerte impronta del laicismo batllista, que como señala Guigou, tuvo en la conformación del Estado nación su modelo laico,¹⁰⁶ en el cual se desestimularon las diferencias culturales. Sin embargo sí

mundial. Desde la antropología del desarrollo se lo ha cuestionado y problematizado. En tal sentido el posestructuralismo, analiza al desarrollo como discurso, explicando como se ha constituido como «marco interpretativo» (Ferguson en Escobar, 1996: 8), «invención» y «fuerza directriz del pensamiento y de la conducta» en la mentalidad moderna (Esteva, 1992) desde el cual se aprende la realidad social, y se construye al «otro» y al «nosotros» (Esteva, 1992), como subdesarrollados. Grillo, también fundamentará la importancia del estudio del discurso, señalando que el discurso incluye lenguaje pero también, implica a lo que ese lenguaje representa, el cual identifica formas apropiadas y legitimadas de practicar el desarrollo así como de hablar y pensar sobre él.

106 Guigou señala que la expulsión religiosa de la escuela pública se da a partir del Decreto de Ley de Educación Común del año 1877 en el que se impone la educación laica, reservando la educación de la religión católica como opcional. Estableciéndose un mínimo del tiempo curricular de un 4 % para tal objetivo. En 1909 pasará a constituirse en delito la referencia a cualquier denominación religiosa (Guigou, 2000).

existieron los espacios sagrados, pues «en esta experiencia del espacio profano siguen interviniendo valores que recuerdan más o menos la no-homogeneidad que caracteriza la experiencia religiosa del espacio. Subsisten lugares privilegiados, cualitativamente diferentes de los otros... (Mircea Eliade, 1994: 28). Para el caso del Uruguay, Guigou observa que la sacralidad estaba reservada para el espacio de la polis, por ello el autor hablara de «religión civil».

Los textos y sus resignificaciones en el aula

Uno de los resultados más interesantes del trabajo fue el que surgió del análisis del uso de los textos, observando de qué forma son reapropiados y leídos en un contexto educativo concreto y en una práctica educativa en particular. En este proceso nuestra interpretación de los textos dialogó con el uso cotidiano que hacen las maestras de ellos.

En los relatos de las docentes se plantea la preocupación por la falta de los textos correspondientes al Nuevo Programa, situación que es resuelta de diversas formas por cada una de las docentes: utilizando los textos que tienen disponibles en el aula (guardados de años anteriores), fotocopiando materiales de algún texto escolar para entregar una copia a cada alumno, retirando de alguna biblioteca el texto de la editorial de su preferencia o recurriendo a otros soportes discursivos, como es la pequeña *laptop* que acompaña a cada niño.¹⁰⁷

Dentro de estas diferentes estrategias también visualizamos formas heterogéneas de apropiación de los textos y de enseñanza de los contenidos tradicionalmente transmitidos en la escuela.

Por un lado, nos encontramos con una práctica docente caracterizada (a grandes rasgos) por el reforzamiento de los contenidos presentados tradicionalmente en los textos escolares, utilizando para ello los textos escolares de primaria (anteriores al programa de 2009), entre otros materiales, como textos escolares editados por editoriales de preferencia de la docente y revistas para niños. A diferencia de esta práctica docente, en el salón de al lado, otra maestra tiene una propuesta pedagógica que cuestiona los contenidos de los textos, buscando revisar la historia que tradicionalmente aprendió en relación con la conformación del país, incorporando para ello elementos de otras disciplinas como la antropología y buscando transmitirlos a sus alumnos. Fue un proceso que generó mucha angustia, temores y sorpresas a la docente que nos relata la experiencia, porque se encontró con una historia desconocida hasta el momento, sobre todo, en lo referente a los grupos indígenas y a la revisión de la identidad nacional, apoyándose para esta elección en la propuesta educativa de un museo. Esta idea de la docente trasluce cierta autonomía de las maestras en cuanto a la posibilidad de introducir nuevos contenidos y prácticas educativas diversas, como la visita semanal a un museo.

107 Lo que plantea varias dificultades, según expresan las maestras, pues al realizarse la búsqueda temática en el servidor de las computadoras infantiles, las páginas que se cargan no son preseleccionadas y los materiales no están escritos para la comprensión de los niños.

Con relación a estas dos posturas es interesante lo que postula Carretero y Castorina (2010) sobre las resistencias al cambio en el contenido histórico. El autor observa que este genera más resistencias que los cambios en el contenido científico, por la estrecha relación que existe entre el contenido histórico y las posturas afectivas e ideológicas de los sujetos, que implican un involucramiento más subjetivo y personal que puede cuestionar la propia identidad o referentes identitarios del docente.

Otra de las propuestas pedagógicas que encontramos fue la de una joven docente que enmarcaba su práctica docente en el paradigma presentado en el programa nuevo, a pesar de no contar con el soporte material para eso.

Los relatos de algunas maestras dan cuenta de que la propuesta epistemológica del «nuevo programa» está enmarcado en una corriente crítica de pensamiento (esto se refleja en el texto del programa). Este hace eco en las docentes más jóvenes, una de ellas nos cuenta que decidió no repartir determinados materiales a los alumnos por ser contrarios a su parecer y sobre todo por expresar y transmitir, desde su mirada, el lineamiento del Estado sobre una temática con la que no está de acuerdo. Observamos que si bien cuestiona estos aspectos, por lo general esta postura crítica de la docente se refleja en torno a temáticas y opiniones que ya están conflictivizadas en la sociedad, que hay opiniones encontradas en la prensa y en algunos colectivos sociales. Pero la misma docente no tiene una postura crítica frente a otras temáticas que enseña a los alumnos. Lo que puede explicarse porque algunos elementos del discurso se han naturalizado y pasan desapercibidos a la lectura crítica de los discursos.

En lo que respecta al programa nuevo, algo preocupada por la falta de tiempo para preparar las clases, el desborde de los problemas de conducta en la clase, la falta de materiales, el descuido que tienen los niños con los textos, la falta de lectura y estudio, etcétera, Cristina nos cuenta que tuvo un problema con una inspectora de Primaria. Quien luego de presenciar su clase le dijo que no había abordado uno de los temas nuevos del programa 2009. Entonces, ella le explicó a la inspectora que ese tema no estaba en el libro que le habían dado (porque no se llegaron a repartir los textos del nuevo programa en todas las escuelas). La inspectora la sanciona y le observa que puede buscar material en otros lados: internet, otros libros, etcétera. Algo molesta por la actitud de la inspectora, nos dice que está todo el día en la escuela y que no puede vivir para la escuela, y que si tiene el cumpleaños de un nieto no va a dejar de ir por la escuela. Se observa en estos casos citados una tensión entre los cambios de contenidos y epistemológicos que se proponen en los nuevos programas y se reflejan en los nuevos textos y la formación docente. Los textos se cambian a un ritmo desacompasado de la formación o actualización (en los casos de maestras ya recibidas) docente.

Observamos, en este caso y en otros hechos —como la incorporación de nuevas tecnologías en el aula— cierta tendencia a dejar que las propias maestras amortigüen los cambios y las transformaciones.

Al respecto nos gustaría apuntar que sería interesante buscar la forma de implementar el nuevo programa gradualmente, para eso es necesario transitar un proceso de familiarización y formación docente en los nuevos contenidos. Lo que le implicará al docente romper con la mecanización de las clases que forman parte de su práctica educativa año a año. En contraste a esto, se observa que muchas docentes no tienen el programa nuevo ni los textos para los niños que le corresponden al programa (en la escuela donde se desarrolló el estudio ni las maestras ni los niños tenían los textos), por lo que la incertidumbre en torno a cómo y qué enseñar se hace presente, así como la manifestada angustia, al no poder cumplir con los requerimientos de lo establecido en el nuevo programa, situación que vulnera a las docentes.

El discurso académico en la escuela

En el capítulo 3 observábamos cómo el «discurso informado (académico-científico)» va permeando el ámbito escolar, a través de la inclusión, si bien (hasta el momento) descontextualizada, de diversos textos producidos como resultado de recientes investigaciones arqueológicas y antropológicas en los libros escolares, e indirectamente por la visita de los escolares a otras instituciones especializadas en el tema, como es el caso de algunos museos. Esto permite acercarse a las maestras y a los alumnos a otras versiones de la historia. Sin embargo, la falta de información sigue siendo manifestada por las docentes.¹⁰⁸

Lo que nos lleva a preguntarnos ¿cuál es la causa de que no se incorporen en el campo educativo las investigaciones sobre las minorías étnicas y sobre las transformaciones sociales, si existen instituciones públicas dedicadas a la producción de este conocimiento?

Uno de los elementos que lo podría explicar es que el ámbito escolar es un campo más conservador que otros en el momento de introducir nuevos conocimientos y revisar postulados anteriores.

Por otro lado, se observa una actitud paradójica en la academia en su relación con la sociedad y la difusión del conocimiento científico. Puesto que, por un lado, la academia, reclama la falta de atención que la sociedad manifiesta hacia sus producciones, pero, por otro, critica o no premia a aquellos investigadores que se introducen en tareas de difusión o comunicación del conocimiento científico.¹⁰⁹

La escuela, entonces, no introduce en sus contenidos las reformulaciones y transformaciones identitarias que se observan en la sociedad. La preocupación a la cual nos referimos aquí es la escasa «difusión» del conocimiento científico en el ámbito escolar.

Con relación a la importancia de construir una relación fluida entre conocimiento científico y escuela, Edward Said señala que la tarea del intelectual:

con respecto al consenso sobre la identidad grupal o nacional [...] consiste en mostrar cómo el grupo no es una entidad natural o de origen divino, sino una realidad construida, manufacturada, e incluso en algunos casos un objeto inventado, con una historia de luchas y conquistas tras él, que a veces es importante explicar (Said, 1996: 48).

Lo que el autor remarcará es la necesidad de que el intelectual asuma un rol comprometido con la cultura en la que está inserto o de la cual escribe y a la cual representa; tiene que «plantear cuestiones, distinguir entre unas cosas y otras, recuperar para la memoria todas aquellas cosas que el juicio y la acción colectivos tienden a pasar por alto o a toda prisa» (Said, 1996: 48), buscando desentrañar aquellas nociones que están dadas como naturales y que muchas veces responden a relaciones de poder que naturalizan y sustentan vínculos interculturales desiguales.

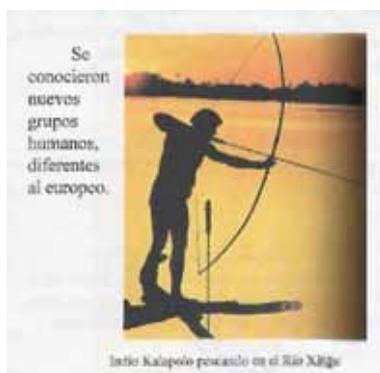
108 Aún son escasas las investigaciones que dan luz sobre los procesos sociales de invisibilización de los grupos indígenas y africanos, así como de los procesos de transculturación que atravesaron.

109 La reciente curricularización de las actividades de Extensión Universitaria puede incidir en este aspecto.

Revisiones del concepto de identidad, el surgimiento de nuevas formas de articular la diversidad y su abordaje en la escuela

Observamos que en los textos examinados una de las formas en que se presenta a las identidades —principalmente vinculadas a la identificación étnica— es como entidades aisladas, homogéneas, integradas, sin conflictos, donde prima una idea de identidad que subraya la mismidad, la permanencia, ignorando alteridades y clivajes internos (Rubens Bayardo, 2000). Se presentan como esencias inmutables, que al transformarse se desvanecen... desaparecen. Esto se observa principalmente en el tratamiento de los grupos indígenas¹¹⁰ (imagen 19) y los afrodescendientes: dos grupos que aparecen como anclados en el pasado y ausentes en el presente.

Imagen 19. Imagen de la página 100 del libro de texto de cuarto año (*Encuentros con la Historia*)



Desde las ciencias sociales vemos la relevancia que tuvo en los setenta el cambio en los abordajes teóricos de este concepto. Frente a las investigaciones tradicionales de la antropología, tendientes a abordar a las culturas como totalidades, posibles de ser estudiadas desde un enfoque sincrónico y sin conexiones

110 Al respecto se refiere Lezama, aportando datos de cómo estos grupos han sido representados desde la historiografía tradicional como entidades aisladas unas de las otras. El autor señala, (a partir del análisis de investigaciones arqueológicas y documentos históricos) que si bien la mayoría de los estudios acerca de las culturas indígenas de la Cuenca del Plata, han tendido a ver el panorama indígena precolombino como un mosaico de parcialidades yuxtapuestas en el escenario geográfico, potenciándose el aislamiento entre parcialidades por el «énfasis puesto en que cada una tiene lenguas distintas, utilizan recursos distintos, etcétera existen diversas pruebas de que la realidad fue muy otra, ya que se constata, por un lado que los guaraníes, los que se autoidentifican como tales, están distribuidos por todas partes, ya sea dominando vastas regiones o insertados en los otros grupos; y por otro lado, porque la comunicación entre los diversos grupos de indios es permanente: comercio, alianzas, guerras y lazos de parentesco los mantienen en un reiterado intercambio de cosas, de gentes, de noticias y de ideas...» (Lezama; 2009: 15). Así como existirán pruebas de que el español se integrará a esta cultura «panguaraní», produciéndose un mestizaje cultural y no la total desaparición de las culturas indígenas o su transformación a la cultura europea.

con otros sistemas socioculturales, que entienden a la cultura y a la identidad como estáticas y «dadas» al grupo de forma natural, surgen abordajes que introducen la idea de identidad como constructo social (Wilde, 2000).

Uno de los elementos que se modificaron con el cambio hacia posturas menos esencialistas y estáticas para abordar el concepto de identidad tiene que ver con una forma diferente de entender el cambio cultural, ya que este no necesariamente anula la —llamada por las teorías sustancialistas— «esencia» de una identidad cultural determinada, sino que la identidad no es definida por un rasgo en concreto, sino por la forma en que este es integrado al sistema sociocultural, por lo que la ausencia de aquel rasgo no implica la desaparición de la cultura, como señala Grimson (2011) las culturas son más híbridas que las identificaciones.

La reformulación del concepto de identidad ha llevado, por otro lado, a poner el acento en la construcción de las identidades en relación con otras, dejando de entenderlas como entidades aisladas, sino, por el contrario, construidas en las relaciones con los «otros» que están interactuando con el grupo en la demarcación de los límites, de los cuales escribía Frederik Barth.

Otros aportes, como los de Pierre Bourdieu proponen, hacer una lectura «relacional» en contraposición a la postura esencialista; esta última, dice Bourdieu:

...conduce a tratar las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o determinados grupos de una sociedad determinada en un momento como propiedades sustanciales, inscritas de una vez y para siempre en una especie de esencia biológica, o lo que tampoco mejora, cultural, conduce a los mismos errores en la comparación ya no entre sociedades diferentes, sino entre periodos sucesivos de la misma sociedad (Bourdieu, 1991: 15).

Stuart Hall también aborda esta idea y señala que este cambio en la forma de entender las identidades y de construirlas debe ser leído junto a los procesos de globalización y modernidad, acompañados por una migración masiva; estos implicaron una transformación importante en las identidades anteriormente «constituidas». Señala que en este contexto las identidades son construidas junto a la representación, lo que ha llevado a preguntarnos, no tanto por ¿quiénes somos?, sino por ¿quiénes queremos ser? (en relación con el uso político del término). En este proceso se incluye tanto la invención de la tradición como la tradición misma, cuya narrativización es necesariamente ficcional, pero por ello no lleva a quitarle su efectividad política, material o discursiva. Señala que:

justamente porque las identidades son construidas no fuera del discurso, sino que en este, necesitamos entenderlas como producidas en sitios históricos e institucionales específicos junto a discursos y prácticas específicas, por estrategias enunciativas específicas. Emergen junto al juego de modalidades específicas de poder y por ello son más el producto del hacedor de diferencias y exclusión que el signo de una unidad idéntica, natural y constituida (Hall, 1984).

A su vez, destacará la constitución de estas identidades en relación con lo «otro», ya que estas son constituidas a través de la diferencia y no fuera de ella, lo

que lleva a reconocer que es solo a través de la relación con el otro que le permite constituirse como identidad. La homogeneidad de la identidad que parece dada como natural no es tal, sino que es también posible, por la construcción de un otro que está afuera.

A los análisis constructivistas, que mencionábamos anteriormente, si bien se les han reconocido aportes importantes, como los ya mencionados (entre estos la superación de las teorías objetivistas y esencialistas) —antes de pasar sus posibles incidencias en el campo educativo—, es oportuno situarlos en las discusiones actuales sobre el concepto de identidad, que buscan superar algunas de sus limitantes. Entre estas Grimson destaca los elementos producidos por el ser humano que incide en sus prácticas cotidianas. En palabras del autor: «inventos humanos sedimentados en los modos de percepción, significación y acción» (Grimson, 2011: 26). En esta misma línea, Jean y John Comaroff, plantean, que si bien:

los enfoques posmodernos han señalado la indeterminación del significado y la acción de eventos y procesos en la historia; han hecho la advertencia de considerar a la cultura no como un sistema de signos sobredeterminado y cerrado, sino como un set de prácticas polivalentes, textos e imágenes que pueden en cualquier momento ser disputados; y hecho la invitación a ver al poder como polifacético, por lo general, como fuerza elusiva y difusa implicada siempre en la cultura, en la conciencia y la representación; y la importancia de abordar la escritura de historias como un modo genérico de hacer ambos: el pasado y el presente (Comaroff y Comaroff, 1991: 17),

se plantean otras interrogantes y se distancian de esta corriente teórica y de sus herramientas conceptuales. Cuestionan cuál sería la explicación a que, si todo significado esta potencialmente abierto a ser disputado y todo poder potencialmente sin construir, la historia siga generando hegemonías que por largos períodos parecen estar capacitadas para imponer cierto grado de estabilidad y orden en el mundo. Plantean que mucha gente vive en mundos en donde muchos signos, y por lo general los que más cuentan, parecen estar eternamente contruidos.

El aporte de estas discusiones y revisiones al campo educativo

Los elementos que nos aportan estas teorías y que consideramos pertinentes incluir para el abordaje de las identidades en la escuela es que la cultura desde esta mirada es entendida como un resultado más que como una característica primaria y definitiva de la organización del grupo —como la concebían las posturas «esencialistas». Se introduce la idea de movimiento y dinamismo en la conformación de las culturas y las identidades (conceptos que están interrelacionados, pero no son intercambiables como veíamos en el capítulo 2).

En su estudio sobre el tratamiento de la temática de la migración en la escuela, Gabriela Novaro, señala la importancia de rever la forma en que se aborda aquella temática y propone en cambio

una visión compleja de la diversidad de los contenidos educativos (en este caso el tratamiento del tema de la migración), que propicie en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del conocimiento de situaciones de contacto cultural, el cuestionamiento de la universalidad de su cultura, la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad y el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales (Novaro, 1999: 167).

Coincidimos también con Novaro, en que estos conceptos son complejos y deben ser planteados de manera de facilitar la comprensión de ellos por parte de los niños.

En el mismo sentido, Carretero y Castorina señalan que a partir de la resignificación del rol estatal se ha abierto la posibilidad de encarar nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia y proponen la aspiración a pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre «múltiples narrativas históricas» (Carretero y Castorina, 2010). Para ello proponen abordar cuestiones controvertidas, afrontando los componentes conflictivos didácticamente en toda su complejidad, sin que este sea solapado, señalando que «si se trabaja el pasado histórico sin apelar a la noción de conflicto se niega su protagonismo como fuente de cambios en la historia»¹¹¹ (2010: 116).

Al respecto Castorina, Barreiro y Carreño (2010), proponen un pensamiento crítico mediante el cuestionamiento de las creencias sociales respecto de la historia, la identidad nacional, etcétera. Para los autores, con tal enfoque, se producirían,

rupturas epistemológicas en el aprendizaje de las ciencias sociales porque... algunos de sus conceptos se adquieren a condición de tomar distancia de los saberes cotidianos, de sistematizar en definiciones artificiales nociones que se caracterizan por una asociación de contenidos figurativos y por un esencialismo cargado de valores (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010: 150).

Estas nuevas propuestas de enseñanza de la historia tiene el objetivo de formar ciudadanos críticos y autónomos, buscando que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente (Carretero y Castorina, 2010).

Desde los estudios pos coloniales Catherine Walsh (2007), propone y analiza las leyes y la «oficialización de programas especiales (incluyendo la etnoeducación) para enfrentar las prácticas personales e institucionales de racismo y opresión, para cambiar los sistemas hegemónicos del poder que dan importancia a ciertas experiencias y ciertas formas de pensar y conocer, y para postular la creación de nuevos ordenamientos sociales y condiciones de poder, saber y ser, distintas. La autora destaca casos en que se apunta a la creación de una educación propia fuera del marco del Estado, la que la gente esta llamando

111 Grimson observa que —en contraposición a la existencia de fronteras fijas, coherencia, estabilidad y estructura— «las investigaciones muestran que la realidad social se caracteriza por la variabilidad, la inconsistencia, el conflicto, el cambio y la agencia» (Grimson, 2011: 84).

«afroeducación», marcando una distinción con la etnoeducación de estatus oficialista. Estas posturas también han suscitado controversias, pues «allí donde se rechaza la escritura o se desea imponer una enseñanza monolingüe a una sociedad bilingüe —ya sea en la lengua dominante o en la subalterna— hay elementos fundamentalistas». La interculturalidad, señala Grimson:

implica reconocer que la diversidad cultural no es valiosa en abstracto sino que hay ideas, procedimientos y tradiciones que son valiosos para distintos grupos en diversas historias culturales. Desde esta perspectiva, la convivencia no sería preservación y la diversidad podría procesarse democráticamente en la interacción (2011: 82).

Trabajar en las mediación es responsabilidad nuestra.

Bibliografía

- ABBAGNANO N. y VISALBERGHI A. (1992) *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- ACHUGAR, H. y CAETANO, G. (comps.) (1992) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- ACOSTA y LARA, E. F. (1989) *La guerra de los charrúas en la Banda Oriental*, 1:1-252; 2:1-203, 2a edición. Librería Linardi y Risso, Montevideo.
- ANDERSON, B. (2007) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- APPADURAI, A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- ARCE, D. (2007) «Nuevos datos sobre Tacuavé y la hija de Guyunusa». En: ROMERO, S., *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Nordan-Comunidad, Montevideo.
- ARCHETTI, E. (2003) *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*, Antropofagia, Buenos Aires.
- BALIBAR, E. (1993) *La filosofía de Marx*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- BANDUCCI, A. (2003) «Turismo cultural e patrimonio: a memoria pantaneira no curso do Rio Paraguai». En: *Horizontes Antropológicos*, año 9, n.º 20, Porto Alegre.
- BARRAN J. P. (1990) «El disciplinamiento (1860-1920)» en *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo. Tomo II.
- BARTH, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- BARTHES, R. (1980) *Mitologías*, Siglo XXI, Ciudad de México.
- BARTOLOMÉ, M. (1997) *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*, Siglo XXI-Instituto Indigenista Interamericano, Ciudad de México.
- BASINI, J. (2003) *Indios num país sem índios: a estética do desaparecimento. Um estudo sobre imagens índias e versoes étnicas no Uruguai*, tesis de doctorado del Programa de Pos-Graduação em Antropología Social, UFRGS, Porto Alegre [inédita].
- BATALLA BONFIL, G. (1987) *México Profundo*, Grijalbo, Ciudad de México.
- BAYARDO, R. (2000) «Cultura y antropología: una revisión crítica». En: *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 11, ICA, FFYL, Universidad de Buenos Aires.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (2001), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Buenos Aires.
- *et al.* (1988) *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- BRIONES, C. (1988) *La alteridad del «Cuarto Mundo». Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- BRISSET, D. E. (1999) «Acerca de la fotografía etnográfica». En: *Gazeta de la Fotografía Etnográfica*, n.º 15, Universidad de Málaga, Málaga.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001) *Más allá de la identidad*. En: *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año 3, Buenos Aires.
- CAETANO, G. y GEYMONAT, R. (1997) *La secularización uruguaya (1859-1919)*, Santillana, Montevideo.

- CAETANO, G. y GEYMONAT, R. y RILLA, J. (2005) *Historia contemporánea del Uruguay*, Fin de Siglo, Montevideo.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Buenos Aires.
- COMAROFF, J. y COMAROFF, J. (1991) *Of revelation and revolution. Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*, vol. 1, University of Chicago Press, Chicago.
- COUSINET, R. (1968) «El automatismo en la enseñanza». En: ABBAGNANO, N. y VISALLBERGHI, A. *Ideas pedagógicas del siglo XXI*, Losada, Buenos Aires.
- CUCHÉ, D. (2007) *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- DANDLER, J. (2002) «Pueblos indígenas e imperio de la ley en América Latina: ¿tienen una oportunidad?». En: MÉNDEZ, J.; O'DONELL, G. y PINHEIRO, P. (comps.) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Paidós, Buenos Aires.
- DE GIORGI, A. y GORTÁZAR, A. (2005) «Condición subalterna, representación y ritual: el caso de Ansina en la Fiesta de la Patria Gaucha». *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay 2004-2005*, pp. 67-78.
- DE MARINIS, P. (2005) «16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)». En: *Papeles del CEIC*, n.º 15, CEIC, Universidad del País Vasco, País Vasco.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003) *La Caída del Ángel Novas: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, ILSA, Bogotá.
- DOUGLAS, M. (1996) *¿Cómo piensan las instituciones?*, Alianza, Madrid.
- DUSSEL, I. (2004) «Inclusión y exclusión en la Escuela Moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista». En: *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.º 122, mayo-agosto.
- ELIADE, M. (1994) *Lo sagrado y lo profano*, Labor, Barcelona.
- ESCOBAR, A. (2005) «El “postdesarrollo” como concepto y práctica social». En: MATO, D. (coord.) *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- (1996) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas. Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- ESCOBAR, T. (1993) *La belleza de los otros. Arte indígena del Paraguay. La memoria prohibida*, RP Ediciones, Asunción.
- ESTEVA, G. (1992) «Desarrollo». En: VIOLA, A. (comp.) *Antropología del Desarrollo*, Paidós, Buenos Aires.
- FABIAN, J. (1983) *Time and the Other. How anthropology makes its object*, Columbia University Press, Nueva York.
- FERREIRA, L. (2003) *El movimiento negro en Uruguay (1988-1998). Una versión posible*, Ediciones Étnicas-Mundo Afro, Montevideo. Acceso: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/mNovneg.rtf>>.
- FREGA, A.; CHAGAS, K.; MONTAÑO, O. y STALLA, N. (2003) «Breve historia de los afrodescendientes en Uruguay». En: SCURO, L. (coord.) *Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay*, PNUD, Montevideo.
- FRIGERIO, A. (1993) «El candombe argentino: Crónica de una muerte anunciada». En: *Revista de Investigaciones Folklóricas*, n.º 8, pp. 50-60, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R. A. (1994) *Antropología de la Educación*, Eudema, Madrid.
- GIDDENS, A. (1999) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza, Madrid.

- GILROY, P. (1993) *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*, Universidad de Harvard, Cambridge.
- GIROUX, H. (1985) «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico». En: *Cuadernos Políticos*, n.º 44, Montevideo.
- GOODY, J. (1995) *Cocina, 'cuisine' y clase. Estudio de sociología comparada*, Gedisa, Barcelona.
- GORTÁZAR, A. (2006) «Ansina: ¿un héroe en clave afrouruguaya? Los héroes fundadores. Perspectivas desde el siglo XXI». En: DEMASI, C. y PIAZZA, E. (comps.) *Héroes de papel*, CEIU-Red académica, Montevideo.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2003) «La nación después del (de) constructivismo», *Nueva Sociedad*, n.º 184, Caracas.
- y AMATI, M. (2007) «Sentidos y sentimientos de la nación». En: GRIMSON, A. (comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- GRIMSON, A. y KODAMA, K. (2007) «La nación escenificada por el Estado. Una comparación de rituales patrios». En: GRIMSON, A. (comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. (1996) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase, Argentina 1930-1970*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- GUIGOU, N. (2000a) *A Nação laica: religião civil e mito-praxis no Uruguai*. Acceso: <<http://www.antropologiasocial.org.uy/tesis.htm>>.
- (2000b) «De la religión civil: Identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos». En: ROMERO, S. *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Editorial Nordan, Montevideo.
- HALL, S. (1984) «Notas sobre la desconstrucción de lo popular» y «En defensa de la teoría» en SAMUEL, R. (ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1992) *Una historia para el desierto argentino*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- IANNI, O. (1998) *La sociedad global*, Siglo XXI, Ciudad de México.
- KOSSOY, B. (2001) *Fotografía e historia*, Biblioteca de la mirada, Buenos Aires.
- KUPER, A. (2001) *Cultura la versión de los antropólogos*, Paidós, Barcelona.
- LEVI-STRAUSS, C. (1981) *La identidad*, Ediciones Pretil, Barcelona.
- y SERRES, M. (1981) «Discurso y Recorrido», en *La identidad*, LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (comp.) Barcelona, Ediciones Pretil.
- LEZAMA, A. (2009) *La historia que nos parió. Ensayo sobre el origen de la idiosincrasia rioplan-tense*, Linardi y Risso, Montevideo.
- MAGGI, C. (1995) *Artigas y su hijo el Caciquillo. El mundo pensado desde el Lejano Norte o las 300 pruebas contra la historia en uso*, Fin de Siglo, Montevideo.
- MACHUCA, J. (1998) «Percepciones de la cultura en la posmodernidad», *Alteridades*, 8 (16), Ciudad de México.
- MASOTTA, C. (2000) «Almas Robadas: Exotismo y ambigüedad en las postales etnográficas argentinas». En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 19, pp. 421-440, Buenos Aires.
- (2007) *Paisajes en las primeras postales fotográficas argentinas del siglo XX*, La Marca Editora, Buenos Aires.

- MATO, D. (2002) «Des-fetichizar la “globalización”: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores». En: *Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, 2, Clacso, Buenos Aires.
- MÉNDEZ, J. E.; O'DONELL G. y PINHEIRO P. S. (comp.) (2002) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión social en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.
- MERENSON, S. (2010) *A mí me llaman peludo. Cultura, política y nación en los márgenes del Uruguay*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales [inérita].
- MIGNOLO, W. (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Editorial Del Signo, Buenos Aires.
- (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa.
- MILITA, A. (1992) «La empresa y las identidades uruguayas». En: ACHUGAR, H. y CAETANO, G. (comps.) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- MINTZ, S. (1996) *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna*, Siglo XXI, Ciudad de México.
- NOEL, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*, Unsam, Buenos Aires.
- NOVARO, G. (1999) «Diversidad cultural y conocimiento escolar: El tratamiento de los indios en los contenidos educativos». En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18, Presidencia de la Nación, Secretaría de Cultura, Buenos Aires.
- OGBU, J. (1993) [1981] «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en HONORIO VELASCO (y otros), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.
- ORTIZ, F. (1940) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, JESÚS MONTERO Editor, La Habana.
- OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001) «Introducción». En: OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- PI HUGARTE, R. (1968) *El legado de los inmigrantes*, 2 tomos, Ediciones de Nuestra Tierra, Montevideo.
- (1998) *Los indios del Uruguay*, Ediciones de La Banda Oriental, Montevideo.
- (2003) «Sobre el charruismo. La antropología en el sarao de las pseudociencias». En: ROMERO, S. *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Nordan, Montevideo.
- PORZECANSKI, T. (2000) «Indios, africanos e inmigrantes europeos: la búsqueda del origen en los nuevos discursos del imaginario uruguayo». En Catálogo de la exposición *Como el Uruguay no hay*, Museo Municipal J. J. Blanes, Coordinación H. ACHUGAR, pp. 83-103.
- QUIJANO, A. (2000) «Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina». En: LANDER, E. (comp.) *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, Buenos Aires.
- RAMOS, A. (1992) «The hiperreal indian». En: *Serie Antropológica*, n.º 135, Brasilia.
- REAL DE AZÚA, C. (1975) *Historia visible e historia esotérica*, Arca, Montevideo.
- RIVET, P. (2002) *Los últimos charrúas*, Ediciones de la Plaza, Montevideo.

- ROCKWELL, E. (1994) «Schools and the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930». En: GILBERT, J. y NUGENT, D. *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.
- ROMANO, A. (2010) *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- ROMERO, S. (2007) «Interrogaciones en torno a la cuestión “afro” y la discriminación en Uruguay. Escenario para transformaciones identitarias». En: GUIGOU, N. *Trayectos Antropológicos*, Nordan, Montevideo.
- ROMERO, L. A. (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- RUSO, K. (2007) «Cuando otros mundos se encuentran: movimientos indígenas e a contrucao de una identidad étnica transnacional no forum social mundial». En: MATO, D. y MALDONADO, A. (comps.) *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.
- SAID, E. (2002) *Orientalismo*, Debate, Barcelona.
- (1996) *Cultura e imperialismo*, Anagrama, Barcelona.
- SANSONE, L. (2002) «Da Africa ao Afro. Usos e abusos da Africa na cultura popular académica brasileira durante o último século». En: *Revista Afro-Ásia*, n.º 27, pp. 249-269, Brasília.
- SEGATO, R. (1997) «Alteridades históricas-identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global». En: *Simposio Central del VIII Congreso de Antropología*, Bogotá.
- (2007) *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de La Identidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SONTAG, S. (2000) *Sobre la fotografía*, Alfaguara, Buenos Aires.
- SVAMPA, M. (2010) *El dilema argentino, civilización o barbarie*, Taurus, Buenos Aires.
- TANI, R. y ROSSAL, M. (2000) «Varela y Rodó: Dos actitudes culturales complementarias del imaginario uruguayo». En: ROMERO, S. *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Nordan-Comunidad, Montevideo.
- TEDESCO, J. C. (2005) *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*, Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires.
- TRIGO, A. (1997) *Cultura uruguaya o culturas linyeras. Para una cartografía de la neomodernidad posuruguaya*, Ediciones del Vintén, Montevideo.
- TODOROV, T. (1997) *El hombre desplazado*, Taurus, Madrid.
- UNESCO (2003) *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, 32.ª reunión, París.
- (2005) *Convención de la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París.
- VAN HAU, M. (2004) *Imaginario nacionales y libros escolares: un estudio comparativo de Argentina, México y Perú*, Flacso, Buenos Aires.
- VAIN, P. (1997) *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, Universitaria, Posadas.
- VARESE, S. (1996) «Parroquianismo y globalización. Las etnicidades indígenas ante el tercer milenio» En: VARESE, S. (coord.) *Pueblos indios. Soberanía y Globalismo*, Ediciones Abya-Yala, Quito.
- VELASCO, H.; GARCÍA CASTAÑO, J. y DÍAZ DE RADA, A. (eds.) (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- VIDART, D. (1996) *El mundo de los charrúas*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

- WALSH, C. (2007) «Interculturalidad, colonialidad y educación». En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, n.º 48, mayo-agosto, pp. 25-48, Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín.
- WILDE, G. (2000), «Problemática de la identidad en el cruce de perspectivas entre antropología e historia. Reflexiones desde el campo de la etnohistoria». En: 2.º *Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*. Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología. Acceso: <<http://www.naya.org.ar/congreso2000/index.htm>>.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- WOLF, E. (1987) *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, traducción de HORACIO PONS.

Documentos

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2009) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Textos.
- AMEJEIRAS, M. y SINISCALCO, M. (s/d) *Libro de Quinto*, «Encuentros con la historia», «Aprendiendo Historia», Editorial Monteverde.
- CAMPOS, A. y MÉREGA, H. (2005) *Te cuento acerca de... Ciencias Sociales, Historia y Educación Ciudadana*, Editorial Santillana.
- FORTEZA L. y RODRIGUEZ A. (2007) *Libro de Cuarto Año*, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria.
- ROLAND, M. y ROSTAN, E. (2002) *Ciencias Sociales. 6º Año*, Editorial Aula.

Este libro aborda las formas de representación de los indígenas, africanos y sus descendientes en las narrativas de la nación en Uruguay, en los textos escolares y su apropiación por parte de docentes y alumnos.

La autora observa dos elementos que se destacan en el proceso de construcción de la narrativa identitaria de la nación por parte del Estado: la idea de «terror étnico» y su singularidad institucional en el marco de una ciudadanía «hiperintegradora». La institución escolar fue uno de los mecanismos principales que transmitió este proyecto identitario en el proceso del «capitalismo integrador».

En esta obra D'Ambrosio se pregunta qué ocurre cuando el capitalismo integrador, en los procesos de mundialización y globalización es transformado y surgen nuevas formas de articular la diversidad cultural desde los procesos de «globalización desde abajo».

ISBN: 978-9974-0-1363-6



9 789974 013636