

Volume 11 Number 2 (2017): 195-223

<http://www.infactispax.org/journal>

Espacios de Revisión: Literatura Argentina y Pedagogía Hacia la Pazⁱ

Andrea Arce-Trigatti
aa.trigatti@gmail.com
University of Tennessee, Knoxville
College of Education, Health, and Human Sciences

Florencia Beatriz Santucho
fbsloli@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

En uno de sus más memorables discursos al público, la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie habló de los peligros de una historia singular, significando una historia contada desde una sola perspectiva. En su discurso principal, ella declaró que es imposible hablar sobre la historia singular sin hablar sobre el poder, el cual es la habilidad de no sólo decir la historia de otra persona sino hacer la historia definitiva de la persona (Adichie, 2009). A pesar del gran número de inmigrantes y recién llegados a territorio argentino a través de su historia, Argentina sufre de lo que Adichie describe como el peligro de la historia singular. En el caso de Argentina, como en la mayoría de Latinoamérica, la historia singular es la historia de los colonizadores, la élite europea, los que personifican el ideal occidental (Gordillo y Hirsch, 2003; Hoberman, 2007). En la identidad nacional que perpetúa Argentina, es casi imposible

195

identificar un pasado ligado a las comunidades originarias en el imaginario colectivo (Delrio, Lenton, Musante, Nagy, Papazian, y Perez, 2010; Hoberman, 2007). Insistiendo en que una identidad nacional influenciada por tradiciones europeas era el camino hacia el progreso, la generación intelectual del siglo XIX impuso una idea de civilización que se basa en suprimir toda identidad no occidental/europea (Rodríguez, 2006).

Por lo tanto, en un esfuerzo para reivindicar las voces silenciadas de estas comunidades en la construcción de la identidad nacional, nosotros examinamos cómo la literatura argentina es enseñada como parte del currículo de las escuelas públicas sin reflexionar sobre los mecanismos discursivos que legitiman la exclusión de esas voces. Según Foucault (1977, 1982), los mecanismos y las prácticas discursivas son el producto de lucha social, conflicto ideológico, y relaciones de poder; en consecuencia, el discurso dominante reproduce un orden social basado en exclusiones. De este modo, proponemos que la falta de análisis crítico de estos textos en el contexto de su enseñanza ayuda a perpetuar el discurso dominante que forma parte del imaginario social: como la dicotomía civilización/barbarie y lo que ésta implica en las lógicas fundantes de las naciones en formación durante el siglo XIX.

Para ilustrar este punto, en un estudio realizado por Gerbaudo (2006), se analiza de qué manera la importación de las teorías estructuralista y estilística durante los años 70 derivó en una simplificación aplicacionista que reducía dichas teorías a una serie de fórmulas simplificadas. De esta manera, el abordaje de los textos literarios se reduce a la enumeración de sus características principales: autor, personajes principales, secundarios, trama, etc. Siguiendo a esta autora, este tipo de abordaje sigue siendo el más frecuentemente utilizado en las aulas argentinas:

Tradiciones que dominan aún hoy la enseñanza de la literatura, especialmente en el nivel medio, y que han sido reducidas básicamente a una técnica que simplifica las derivaciones metodológicas de los proyectos de base y que omite las derivaciones antropológicas en el caso del estructuralismo (Gerbaudo, 2006, p. 1).

En consecuencia, a través del uso de esta pedagogía aplicada a textos literarios e históricos -cuya influencia en la formación de una imagen nacional ha sido decisiva- el análisis de estos textos se vuelve acrítico y el

mensaje de la voz dominante se perpetúa (Adichie, 2009; Gerbaudo, 2006).

La motivación para incorporar el análisis crítico del discurso en la educación argentina proviene de un llamado global cada vez más grande de líderes internacionales para engendrar la paz entre comunidades diversas en un esfuerzo por mantener y fortalecer la estabilidad de las existentes democracias (Spring, 2015). Esto empieza por una educación que fomente el espíritu crítico, que tienda hacia la paz y tolerancia hacia otros (de Zavaleta, 1986). Parte de este proceso requiere, entonces, una pedagogía que brinde herramientas que hagan frente a los prejuicios a los que todo individuo se ve sometido más allá de su voluntad (Barker, 2012; hooks, 1993). Hablando acerca la pedagogía para la paz, de Zavaleta (1986) propone:

En esta lucha contra el prejuicio se deben analizar objetivamente las opiniones contrarias a las propias y los modos de comportarse de los demás, situándose en el ángulo de mira de los otros, tratando de descubrir sus motivos. Solo así se logrará una actitud de comprensión y de tolerancia (p. 64).

Este trabajo es, pues, un esfuerzo para concretar ese proceso, específicamente con miras a su aplicación pedagógica en el contexto educativo argentino.

Habiendo planteado estas cuestiones, nuestro objetivo es proponer dos lecturas alternativas para ayudar a redefinir lo que Anderson (1983) ha descrito como la *comunidad imaginada*: una identidad nacional que forma una comunidad concebida como una camaradería profunda y horizontal sin importar la desigualdad y explotación actuales que puedan prevalecer (pp. 15-16). En este trabajo presentamos ciertos elementos del contexto de producción de las obras literarias que se analizarán. Luego, delineamos la metodología - ésta incluye elementos del análisis del discurso, de los estudios culturales y de lingüística- que proponemos integrar a la pedagogía de los textos literarios e históricos de las escuelas públicas. Después mostramos cómo se aplica esta metodología a dos textos paradigmáticos del currículo argentino: *Facundo* de Domingo F. Sarmiento y *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla. Estos análisis implican no sólo un trabajo por parte del alumno sino también por parte del docente como formador del espíritu crítico, tendiente hacia la búsqueda de la paz en la comunidad. Como conclusión,

presentamos las ventajas que esta metodología puede tener para la incorporación de herramientas teóricas que permitan una reflexión más crítica, tanto de los textos literarios como históricos. De este modo docentes y estudiantes pueden abrir nuevos espacios de revisión que cuestionen los discursos dominantes.

Elementos de Contexto

En el contexto argentino, el “pasado salvaje” abarca más de diecinueve identidades originarias, cada una con sus propias tradiciones, lenguajes, y forma de vida (Delrio et al., 2010; Minority Rights Group International [MRGI], 2013). La comunidad Wichi por sí sola se expandía sobre 400,000 hectáreas y tenía mil aldeas a través de la región del Chaco y las regiones del norte de Argentina (Rankin, 1995). En el noroeste, los líderes de la comunidad Diaguita Calchaquí gobernaban más de dieciséis comunidades mientras que las comunidades Mbyá/Guaraní tenían una presencia imponente en el área de Misiones con la frontera de Brasil, Uruguay, y Paraguay (vom Hau y Wilde, 2010). A pesar de que en el pasado su existencia era ubicua dentro del territorio argentino, en el presente hay menos de 400,000 descendientes de estas diecinueve comunidades originarias que se puedan identificar con su pasado original (MRGI, 2013). Las poblaciones Guaraní y Mbyá comparten la más grande devastación con solamente 4,000 descendientes y alrededor de 450 miembros representando respectivamente cada comunidad (MRGI, 2013; Rankin, 1995).

Como ha sido mencionado, la erradicación de estas comunidades no fue accidental. Esto comenzó por las campañas políticas y militares a mediados del siglo diecinueve que iniciaron la guerra contra sus propios “hermanos” y “ciudadanos” que anteriormente ayudaron a crear la Nación Argentina en las guerras de la independencia (Quijada, Bernard, y Schneider, 2000; vom Hau y Wilde, 2010). Delrio y sus colegas (2010) postularon que las políticas de los primeros líderes argentinos que contribuyeron a la construcción de la identidad de la nación fueron los que esencialmente propagaron el genocidio de sus anteriores compañeros en armas. En particular, concluyeron que las campañas militares de 1878-1885 terminaron con la autonomía política indígena, por acciones que incluían la eliminación física, prácticas de concentración, deportación, esclavitud, la purificación de la comunidad infantil originaria, y la destrucción cultural (Delrio et al., 2010, p. 139). Efectivamente, según los autores, todo esto suma a conceptualizar este proceso político como

genocidio (Delrio et al., 2010, p. 139).

Aunque ha habido cierto progreso, incluyendo la Constitución de 1994 - que se focalizó en redefinir Argentina como una nación multiétnica al incorporar varios derechos, incluyendo el reconocimiento de tierras a ciudadanos de las comunidades originarias - esto no hace justicia a los silencios incorporados al pasado nacional que han justificado que en el imaginario se los trate como semi-humanos (Freire, 1970; Greene, 1993; vom Hau y Wilde, 2010). Por ejemplo, a pesar de la protección legal del terreno de las comunidades originarias, entre los años 2007 y 2009 más de sesenta familias fueron desahuciadas con fuerza policial de sus terrenos (Amnesty International [AI], 2013, 2017). Estos actos violentos culminaron en la muerte de Javier Chocobar, un líder de la comunidad Diaguita de Chuschagasta, por disparo policial el 12 de Octubre del 2009 (AI, 2017). En una reciente protesta de paz, Felix Díaz, líder de la comunidad Qom en la provincia de Formosa, Argentina, declaró: “Nosotros queremos vivir como personas humanas. No queremos ser considerados como extranjeros en nuestro propio país, pobres o inútiles. Queremos vivir sin discriminación. No queremos derramar sangre, sólo queremos reclamar nuestra comunidad” (AI, 2013, p. 1). Para añadir otro dato, en el 2016 fueron reportados más de doscientos casos de violación a derechos humanos por parte del gobierno argentino contra las comunidades originarias (AI, 2017, p. 1).

Este tratamiento de las comunidades originarias como semi-humanos viene en parte de una educación que no fomenta un análisis crítico acerca de cómo se formó la actual identidad argentina (Delrio et al., 2010; Freire, 1970, p. 47). Por consiguiente, a pesar de la abundancia de material en las antologías históricas, literarias, y políticas en relación con estos textos específicos y el silencio de las comunidades originarias en la historia argentina, creemos que es justo y beneficioso reanalizar la historia de la Nación Argentina a través de los trabajos de aquellos que tenían el poder de transformar la historia en una historia definitiva. Muchos de ellos, en tanto escritores, contribuyeron mediante sus discursos a anestesiar la violencia que implicó la construcción social y étnica de la Nación Argentina, violencia que significó *borrar* todas las identidades “otras”, no compatibles con el proyecto de nación - de raza blanca - que buscaba ser reflejo de Europa (Gordillo y Hirsch, 2003; Hoberman, 2007). Focalizando en el papel que la campaña del desierto (1870-1884) - el genocidio más grande de los pueblos originarios de

Argentina - desempeñó en el establecimiento de la identidad nacional, este trabajo combina una investigación histórica y política con un análisis literario de dos textos formativos en la generación del ideal argentino: *Facundo* de Domingo F. Sarmiento y *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla. Perpetuando las motivaciones políticas y sociales de la campaña contra los pueblos originarios, las obras de estos hombres “determinaron” la identidad étnica y cultural específica de quienes permanecerían como los “legítimos” representantes de la sociedad argentina.

Más aún, la selección de estos textos fue de importancia primordial para este análisis. En el caso de estos dos trabajos, el contexto histórico y social al tiempo de su publicación fue ideal para fomentar su influencia en el desarrollo del mito de la identidad argentina. Podría decirse que el mecanismo principal utilizado por los constructores primarios de la nación del imaginario argentino fue la palabra escrita. Como Rodríguez (2006) ilustra en su investigación, la literatura en Argentina durante el siglo diecinueve estaba intencionadamente saturada con terminología científica y de la época de la Iluminación, que ayudó a convencer a la gente de su veracidad. En consecuencia, colmado con justificaciones pseudo-científicas, el poder del lenguaje durante la época en que los trabajos de Sarmiento y Mansilla estaban en circulación, elevaron sus palabras a ser la verdad en los ojos de su audiencia (Barthes, 1984; Rodríguez, 2006). Es esta verdad la que llevó, en última instancia, al silenciamiento de las voces originarias y a las políticas polémicas que impusieron que una historia singular dominara dentro del imaginario argentino.

Metodología

Los métodos de análisis utilizados en este ensayo pueden ser abarcados bajo lo que es considerado como elementos del análisis del discurso en los campos de estudios culturales y lingüística. En particular, los dos textos principales de este trabajo – *Facundo* de Sarmiento y *Una excursión...* de Mansilla – son analizados usando dos bases teóricas que están asociadas con este tipo de metodología: análisis crítico del discurso y la teoría de enunciación respectivamente. El análisis crítico del discurso es usado como una fundación teórica principal dentro del campo de estudios culturales para examinar las dinámicas del poder que están presentes dentro de los discursos culturales, contextos sociopolíticos, y narrativas históricas (Barker, 2012). Siguiendo los acontecimientos filosóficos y teóricos de Marx, Gramsci, Foucault, y Derrida, inter alios,

este tipo de evaluación intenta identificar los mecanismos en que desigualdades sociales y políticas, dominios del poder, y luchas económicas han sido reproducidos o resistidos entre los discursos culturales (Barker, 2012; Derrida, 1976; Foucault, 1982; Hall, 1983). Por otro lado, la teoría de la enunciación implica pensar el ejercicio del lenguaje como “una acción (...) cuya significación depende no sólo de las relaciones estructurales entre sus elementos constitutivos sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales” (Filinich, 1999, p. 11). En este sentido, debemos postular una mirada crítica frente al carácter instrumental del lenguaje, puesto que, a diferencia de cualquier otro instrumento fabricado por el hombre - y que está *por fuera* del hombre - el lenguaje no pertenece a una realidad exterior sino que posibilita la definición misma del hombre y de su realidad, estableciendo de este modo la consciencia de sí y del otro y constituyéndose en tanto *sujeto*.

Para clarificar, aunque las técnicas varían, los objetivos de estas estrategias teóricas son similares, pues el objetivo principal de los dos en relación al propósito de este trabajo es identificar los mecanismos dentro de los textos que permiten a la audiencia leer una determinada *mirada* hacia los pueblos originarios que los considera inferiores, ignorantes, o “semi-humanos” con respecto a quien “habla” por ellos (Freire, 1970, p. 47). Debido a que la intención de ciertos discursos está frecuentemente incrustada dentro de los detalles culturales y sociales que forman la imagen de la nación, es difícil distinguir los objetivos iniciales de estos detalles y la posición de tal discurso de lo que es real. Este discurso eventualmente forma parte de lo que es considerado un *mito* (Barthes, 1984). Los *mitos* no esconden nada ni ostentan nada - distorsionan; los *mitos* no son ni una mentira ni una confesión - es una inflexión: es aquí que alcanzamos el principio del *mito* - transforma historia en naturaleza (Barthes, 1984, p. 10). Por lo tanto, solamente a través de los esfuerzos por sacar estos mecanismos a la luz se puede tomar conciencia de cómo ha sido construida la imagen de las identidades originarias en el discurso argentino y cómo esto representa sólo una de múltiples perspectivas (Derrida, 1976). Usando esta metodología interdisciplinaria tenemos la esperanza de clarificar nuestro entendimiento de los textos y traer un sentido de conciencia acerca de los aspectos contextuales y sus consecuencias sociales.

Finalmente, antes de analizar los textos, es necesario determinar

ciertas lógicas que dominaron la escena del siglo XIX, haciendo determinante no sólo una concepción del mundo sino también un modo de lectura de la realidad. Las lógicas fundantes de la modernidad se basaron en el poder del lenguaje para comunicar el mundo. El lenguaje constituía, en la cosmovisión occidental, la “herramienta” universal para comunicar “verdades objetivas”, por lo que el discurso occidental no sólo era incuestionable sino que se imponía a cualquier otro discurso (este último no sólo era desplazado sino también negado) (Copes y Canteros, 2012). Esta concepción contribuyó a consolidar el saber occidental europeo como una *epistemología* hegemónica y universal, puesto que el lenguaje desempeñó en la modernidad la función de representar la realidad: de aquí la idea de *mimesis*, trasladada al lenguaje como expresión de una realidad externa o interna al sujeto (Copes y Canteros, 2012). En este sentido, el sujeto que pertenece a esa cultura, al hablar de un *otro*, está hablando desde un punto de vista unidireccional y parcial, pero en la modernidad es tenido por universal por parte de aquéllos a quienes se dirige (sus potenciales lectores son, obviamente, occidentales).

La Creación de Una Historia Singular: Análisis de textos

Primer Ejemplo: *Facundo - civilización y barbarie*

La visión que tenía Domingo Faustino Sarmiento para su nación fue notablemente inmortalizada en el trabajo más influyente de su carrera: *Facundo: Civilización y barbarie*. Cuando se publicó en el año 1845, Argentina sufría una guerra civil entre los Unitarios y Federales que impedía el progreso y estabilidad que la nación había deseado después de la independencia de España en 1816 (Sarmiento, 1998, 2005). La publicación de *Facundo* durante este tiempo de inestabilidad fue crucial para construir la narrativa utilizada por políticos para construir un sistema que iba a reproducir lo que significaba ser parte de esta nación (Arce-Trigatti, 2012; Barker, 2012; Sarmiento, 2005). Como Barker (2012) sugiere, la identidad nacional es una forma de identificación con representaciones de experiencias e historias compartidas; estas se conocen a través de historias, literatura, cultura popular, y medios de comunicación (p. 260). Al escribir *Facundo*, Sarmiento estaba dando forma a lo que significaba ser parte de la identidad argentina al reescribir la historia de la nación que era relevante a su futuro – la parte europea.

Por consiguiente, el siguiente análisis investigará los mecanismos ligados a las nociones culturales y sociales dominantes de su época por los cuales el texto *Facundo* abiertamente excluye la voz de las comunidades originarias de la historia argentina (Barthes, 1984; Foucault, 1982). Esta evaluación se centra en la noción de las batallas de poder dentro del discurso y la dominancia que la élite intelectual, representada a través de Sarmiento, tuvo sobre la población nativa de la región (Foucault, 1977, 1982). Como la primera sección del libro consiste en el esfuerzo de Sarmiento para recrear el pasado de una nación que vehementemente refuta la existencia de la raza humana anterior a la llegada de los europeos, es apropiado focalizar en esta porción del texto para este análisis. Al analizar esta sección, tres mecanismos son resaltados en la descripción de Sarmiento sobre el pasado que finalmente silencia las voces de las comunidades originarias en el propósito de la historia: exclusión, generalización, y asociación.

El poder del lenguaje: una tierra, vacía y desierta (exclusión).

De acuerdo a Rodríguez (2006), usando la ciencia para justificar sus declaraciones, las élites intelectuales del siglo diecinueve abogaban la patología social para purificar las naciones de deformidades genéticas y reemplazarlas con lo que ellos creían eran aspectos superiores de la raza humana. Consistente con las nociones de un patólogo social, Sarmiento excluyó las voces de las comunidades originarias de la historia de la nación para preservar su noción de la aristocracia intelectual (Halperin Donghi, 1972; Katra, 1985). Por ejemplo, a pesar de la vasta y diversa presencia de las comunidades originarias dentro del territorio argentino, Sarmiento lo describió como un territorio *desierto* de ella (Delrio et al., 2010; Sarmiento, 1998). En realidad, ofreció su perspectiva de que Argentina era un país vacío, listo para que los valores de la élite europea pudiesen implantar sus costumbres, tradiciones, e ideales: “Después de la Europa ¿hay otro mundo más cristiano civilizable y desierto como la América?” (Sarmiento, 1998, p. 4). Debido al hecho de que la religión y los rituales de las comunidades originarias no estaban alineados con la aristocracia intelectual que anhelaba para su nación, Sarmiento (1998) negó la existencia de estas costumbres y en lugar de ello, propagandizó los aspectos *cristianos y civilizados* de la región.

Es más, enfatizó los aspectos europeos del pasado de Argentina focalizándose en una dicotomía dentro de la sociedad que solamente incluía miembros con sangre pura de ascendencia europea. Para

acentuar este punto crítico, los principales antagonistas en su historia no son las comunidades originarias que vivían en la Argentina; su principal antagonista es un “hombre divorciado con la sociedad”, más específicamente, un “salvaje de color blanco” (Sarmiento, 1998, p. 27). Una vez más, Sarmiento (1998) pinta una imagen del pasado argentino que sólo incluye a aquellos que tienen la habilidad, de acuerdo con él, de ser “conductores de civilización” dentro de la República Argentina (p. 13). Como resultado de esto, la historia se centra alrededor de la narrativa singular de los descendientes europeos dentro de los territorios de las comunidades originarias. A través del refinamiento intelectual, medido por los ideales de la Iluminación europea, el extranjero todavía tenía el poder de contar la historia de las comunidades originarias como la historia definitiva que forma su imagen de silencio y no existencia (Foucault, 1982).

Finalmente, la principal tesis de Sarmiento (1998) refleja esta exclusión:

Había antes de 1810 en la República Argentina dos sociedades distintas, rivales e incompatibles; dos civilizaciones diversas: la una española, europea, civilizada, y la otra bárbara, americana, casi indígena (p. 33).

En esta descripción, Sarmiento (1998) recrea la narrativa del pasado argentino, que incluye los años antes de la guerra de independencia contra España, y que muestra dos civilizaciones: una con una conexión directa con España, Europa, y la civilización, la otra con una conexión con el nuevo territorio, casi indígena. La palabra clave es *casi* en que puede ser implicado que la segunda civilización a que se refiere deriva de una mezcla de una sangre europea con la de las comunidades originarias. De cualquier manera, ninguna civilización que, de acuerdo con Sarmiento (1998), existió antes de 1810 incluía las contribuciones o las voces de los individuos que comprendían las comunidades originarias: por ende, estas contribuciones fueron simplemente borradas del pasado de la nación en esta versión de historia.

Accidentes que ocurren naturalmente (generalización). El segundo mecanismo que Sarmiento utiliza para quitarles la voz a las comunidades originarias de la historia argentina es a través de la generalización. Debido a que las comunidades originarias no eran los sujetos principales de la historia argentina en el trabajo de Sarmiento,

cuando están mencionados en su obra, suelen ser clasificaciones generales y necesarias de personas y roles de acuerdo a la categoría cultural (Barker, 2012, p. 271). Es decir, a pesar de la variación en su vestimenta, costumbres, tradiciones, lenguajes, y forma de vida, el texto rutinariamente ignora estas idiosincrasias y en lugar de ello, se refiere a las comunidades originarias simplemente como *indígena* (Delrio et al, 2010; MRGI, 2013; Sarmiento, 1998). Aparte de la consecuencia general de distinguir el *nosotros* de *ellos* en la historia, con ignorar las contribuciones únicas e identidades asociadas con las comunidades originarias, Sarmiento enfatiza aún más el poder de la estructura en la cual no es importante hacer distinciones entre los individuos que no son parte de esta historia singular (Foucault, 1982; hooks, 1990; Gordillo y Hirsch, 2003). La historia de los descendientes europeos, y sus particularidades y contribuciones, es así elevada a ser el foco de su imagen de Argentina (Sarmiento, 1998).

Un fragmento específico del texto expresa particularmente este sentimiento en el cual Sarmiento (1998) atribuye las costumbres y tradiciones de las comunidades originarias a *accidentes*. Al detallar ocurrencias típicas de nociones tradicionales asociadas con el campo, Sarmiento (1998) comenta sobre los detalles pertenecientes que se pudiese encontrar en una población indígena:

Los accidentes de la naturaleza producen costumbres y usos peculiares a estos accidentes, haciendo que donde estos accidentes se repiten, vuelvan a encontrarse los mismos medios de parar a ellos, inventados por pueblos distintos. (p. 21)

Al generalizar las “costumbres y usos peculiares” como reacciones a accidentes que ocurren naturalmente, Sarmiento (1998) está esencialmente sacándoles a los individuos dueños de estas costumbres sus talentos y habilidades propios (p. 21). Sarmiento (1998) acentúa este pensamiento introductorio con un ejemplo explícito: “Esto me explica por qué la flecha y el arco se encuentran en todos los pueblos salvajes, cualesquiera que sean su raza, su origen, y su colocación geográfica” (p. 22). La generalización no es solamente a las contribuciones tecnológicas de cada comunidad que utilizaba el arco y la flecha como un arma de defensa y estrategia táctica, sino a todos los “pueblos salvajes” sin importar la raza, origen, o ubicación geográfica, por lo tanto expandiendo la generalización de los que pueden ser considerados “salvajes” (Sarmiento, 1998, p. 22). En su obra, Sarmiento (1998) cementa la

distinción entre *nosotros* y *ellos* sugiriendo que estas costumbres eran irreconocibles fuera de su contexto original. Una vez más, ignorando la importancia que la variación que estas costumbres significaban a las diferentes comunidades originarias, Sarmiento (1998) concluyó que para el “espíritu educado europeo” estas dramáticas peculiaridades eran exageraciones fútiles de una naturaleza salvaje (p. 21).

Este último punto lleva a la más grande generalización hecha por Sarmiento (1998): la de una clase civilizada versus una clase salvaje. Más aún, el punto principal de Sarmiento fue generalizar estos conceptos a las ideas mantenidas y reproducidas por ciertos tipos de razas y pueblos. Para enfatizar la veracidad de sus palabras, Sarmiento (1998) habla sobre una gran batalla dentro de los territorios americanos: “la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, la inteligencia y la materia” (p. 21). Dentro de esta frase, Sarmiento infiere que la civilización proviene solamente de fuentes europeas y que trae con ellas inteligencia; en contraste, la barbarie proviene de una fuente únicamente salvaje y que solamente está preocupada con estímulos materiales y no mentales. Efectivamente, como sugiere hooks (1990), cuando la diversidad de una población - peor aún la diversidad entre una sola comunidad - es ignorada, sus contribuciones humilladas, y su inteligencia anulada, se vuelve muy fácil para los que están contando la historia encuadrar estos objetos, nuevamente creados, en categorías que ignoran estas diferencias (pp. 28-29). Esto es precisamente lo que Sarmiento logró a través de *Facundo*: construir un escenario de poder que permitió a tradiciones con bases europeas a ser el centro de la historia mientras que las costumbres accidentales y las tradiciones de aquellos marginalizados se volverían anécdotas secundarias dentro de una historia que refutaba reconocer sus contribuciones.

El problema con la naturaleza (asociación). A través de la descripción del pasado de la Argentina, Sarmiento utiliza el mecanismo de asociación para vincular las comunidades originarias con la noción de la naturaleza combinándolo con lenguaje netamente negativo para ilustrar la noción e influencia de la naturaleza dentro de la historia argentina. Esto crea un escenario en el cual la raza central, superior europea del pasado argentino debe enfrentar y luchar contra la influencia del *otro* para asegurar la sobrevivencia de la aristocracia intelectual que Sarmiento cree que llevará la nación a un futuro próspero y estable (Halperin Donghi, 1972). Por ejemplo, abundan las siguientes palabras en relación

con el término naturaleza: *salvaje, bárbaro, pobre, sucio, miserable, oscuro, vergüenza, gracioso* (Sarmiento, 1998, pp. 13-15). En contraste, dentro de estas mismas páginas Sarmiento asocia las ciudades - regiones donde la presencia de la naturaleza ha sido desplazada - con las siguientes palabras: *comodidades, progreso, talento, pura, hermosas, elegantes* (Sarmiento, 1998, pp. 13-15). Utilizando estas técnicas asociativas, Sarmiento está perpetuando dos caras de una dicotomía dentro del marco del pasado argentino: una que es buena, pura, y asociada a la tradición europea de aquellos importados a la tierra americana; la otra, oscura y miserable, conectada a lo que ocurre naturalmente (Barthes, 1984; Foucault, 1982).

No sólo Sarmiento reafirma la conexión con lo natural con designaciones negativas, sino que además demuestra cómo esta conexión es un problema dentro de la historia argentina. De acuerdo a Sarmiento (1998), la naturaleza y el campo son las causas principales por la cual el progreso y la prosperidad son evidentes solamente en las ciudades:

Lo que por ahora interesa conocer, es que los profesos de la civilización se acumulan sólo en Buenos Aires; la pampa es un malísimo conductor para llevarla y distribuirla en las provincias, y ya veremos lo que de aquí resulta (p. 13).

La pampa, donde las comunidades originarias solían anteriormente residir, y donde también los colonizadores estaban enfrentando dificultades para volver habitable la región, era, para Sarmiento, el obstáculo primario para la implementación de la civilización. Aún más, Sarmiento (1998) enfatizó este punto con la siguiente conclusión, “Todo lo que hay de civilizado en la ciudad está bloqueado por allí” (p. 16). En declarar que las pampas eran efectivamente inadecuadas para la civilización, Sarmiento (1998) le niega a la naturaleza, al campo, y por asociación a las comunidades originarias, cualquier beneficio o contribución que puedan ellos conceder para el progreso de la nación.

Sarmiento aún más fortalece esta divergencia como un problema cuando detalla las diferencias entre las costumbres europeas y nativas recalcando puntualmente el significativo propósito y los intrincados detalles de las costumbres frecuentemente importadas del contexto europeo. Describiendo las ciudades, Sarmiento (1998) asocia las nociones de la Iluminación, la libertad y la democracia al contexto

urbanizado - todos símbolos de progreso. Específicamente, las ciudades eran buenos conductores del progreso porque tenían la capacidad de contener y guardar libros, ideas, instituciones educativas, inter alia, que eran sumamente necesarias para ejecutar la ley justa, procurar el juicio equitativo, y establecer una comunidad organizada (Sarmiento, 1998). Para Sarmiento (1998) los habitantes de las ciudades formaban parte de una “raza inclinada a la civilización, dotada de talento y de los más bellos instintos de progreso” (p. 15). Por consiguiente, este tipo de ambiente, en contraste al ambiente del campo, podría ser solamente implementado y mantenido por una raza europea que entendía la importancia de estos principios (Rodríguez, 2006).

El problema con la naturaleza se hace aún más evidente para Sarmiento cuando analiza lo que ocurre cuando un individuo de descendencia europea tiene contacto con los elementos naturales de origen americano. Sarmiento (1998) describe este escenario en lo siguiente: “Este hombre divorciado con la sociedad, proscrito por las leyes; este salvaje de color blanco, no es en el fondo un ser más depravado que los que habitan las poblaciones” (p. 27). Adicionalmente, él agrega que mucho tiempo en contacto con estos elementos, influenciado por el salvajismo y la pobreza de la tierra, no sólo iba a deteriorar la afinidad del individuo a la civilización, sino también destrozando la única capacidad humana necesaria para el progreso: la inteligencia (Sarmiento, 1998). Acentuando este punto crítico, declaró, “La vida del campo, pues, ha desenvuelto (...) las facultades físicas sin ninguna de las de la inteligencia” (Sarmiento, 1998, p. 20). En fin, la asociación de la naturaleza con un problema dio a entender que no había nada rescatable que podía originarse del contexto natural; las comunidades originarias no eran una excepción a esta conclusión.

Segundo Ejemplo: Una Excursión a los Indios Ranqueles

Lucio Victorio Mansilla (1831-1913) fue un general del ejército argentino quien también se desempeñó como escritor, periodista, político y diplomático. Su obra más conocida, *Una excursión a los indios ranqueles* (1870), relata su viaje hacia una comunidad de ranqueles en calidad de diplomático para establecer un tratado de paz con el cacique Paghitrúz Guor (cuyo nombre cristiano será Mariano Rosas, por ser un protegido de Juan Manuel de Rosas). El texto fue publicado en forma de entregas en el diario *La tribuna*, a modo de cartas que el propio Mansilla dirige a un amigo suyo residente en España, Santiago Arcos (Mansilla,

2006). Hay, pues, un receptor determinado a quien se apela explícitamente a lo largo del relato.

Es necesario señalar, además, que el relato se ubica temporalmente en un momento anterior al presente de escritura, por lo que las consecuencias de esta travesía ya han sucedido tiempo antes de empezar a relatarlas. En efecto, algunos fragmentos del texto revelan, como se verá a continuación, el hecho de que el escritor es perfectamente consciente de las consecuencias que el paso del ejército argentino traerá a los habitantes de las tierras cuya exploración nos relata, aún antes de que este evento se produzca, ya hacia el final del libro. La anécdota de este viaje, *aparentemente* relatada día a día, ha sido en realidad narrada de manera que todo lo que irá sucediendo después se interprete como consecuencia *necesaria e inevitable* del choque entre civilización y barbarie. Así, el texto irá construyendo una imagen del ranquel con el propósito de hacer patente la incompatibilidad de dos mundos, representados en la dicotomía civilización/barbarie. Sólo la primera parte de esta dicotomía era acorde a la idea de nación que se pretendía establecer en el siglo XIX (Rodríguez, 2006). En lo que sigue se hará una lectura de esta obra que intenta mostrar otra manera de abordar tanto éste como otros textos literarios utilizando *la teoría de enunciación* como técnica de análisis. Esta técnica subraya los desbalances de poder social que son inherentes en la voz dominante del autor, representando la voz europea/occidental, contra la voz de las comunidades originarias en la historia argentina (Filinich, 2011).

El discurso de la modernidad: el lenguaje dice el mundo. En el texto *Una excursión a los indios ranqueles* asistimos a un relato que, desde la lógica de la modernidad, narra verídicamente el viaje que realiza el coronel Mansilla hacia esa comunidad. En este sentido, se leyó (y aún se lee hoy) como el relato de un “testigo fiel” de aquello que comunica, lo cual se interpreta como lo que en verdad pasó. Esto no es casualidad, sino el resultado de toda una concepción del lenguaje (anterior al siglo XIX y aún muy difundida) que lo había definido como reflejo de la realidad. En este sentido, la interpretación del texto (y del lenguaje en general) como transmisor de hechos verídicos, deriva de concebir al lenguaje sólo en su sentido instrumental, poniendo énfasis en su función comunicativa (Filinich, 1999). La consecuencia principal que resultó de estas concepciones fue, entre otras, que el texto del presente análisis se interprete como un relato *objetivo*; que cuando se lee un diálogo en que

los aborígenes hablan, interpretemos que su voz está realmente presente: se lee, en definitiva, como palabras de otros, cuando en realidad sólo hay un sujeto que habla en todo el relato.

Esta voz que narra la historia en primera persona, es el *sujeto de enunciación* al que se subordinan las voces de los demás personajes (Filinich, 1999). Este sujeto pertenece a un contexto determinado (a una visión del mundo determinada) y despliega un discurso cuyas marcas subjetivas son patentes en el enunciado. En el nivel de la enunciación, es la única voz que puede haber en el enunciado. De esta manera lo plantea Filinich (1999):

La noción que subsume las diversas modalidades bajo las cuales el sujeto se hace presente en lo que comunica es la de *enunciación*:

El proceso de enunciación, de apropiación del lenguaje por parte de un yo que apela a un tú, pone en juego los diversos aspectos de la subjetividad configurada por el propio discurso.

Así, la constitución misma del sujeto de la enunciación (la relación yo-tu implicada por todo discurso), tanto en su dimensión intelectual como afectiva y pasional, la representación discursiva de la temporalidad, la reticulación del espacio, la actividad perceptiva y cognoscitiva del observador, la modalización del discurso son todos componentes del proceso enunciativo a través de los cuales es posible comprender la conformación discursiva de la subjetividad (p. 9).

El sujeto, es decir el “yo”, está hablando desde un *locus de enunciación* determinado cuyo centro es el mundo occidental, y desde el cual habla de sí mismo y de los “otros” en relación a este centro único. La dificultad que encierra tomar conciencia de esta visión parcial de los hechos viene dada por concebir al lenguaje como legitimador de los discursos, a partir de afirmar su veracidad y objetividad (Copes y Canteros, 2012). En definitiva, lo que estamos leyendo en este texto aparenta ser *objetivo* pero en realidad no lo es, y la dificultad de descubrir las marcas subjetivas de enunciación en el enunciado estriba en que, en primer lugar, somos lectores occidentales, por lo que nuestra propia tradición ha venido siempre legitimando las lógicas decimonónicas. En segundo lugar, existen determinadas operaciones discursivas en el texto, que funcionan como una marca de *distanciamiento* del enunciadador para

con su enunciado y que tienen que ver con estrategias verosimilizantes (e.g., el estilo directo, donde se *cede la palabra*).

La clave es ser conscientes de que sólo hay un sujeto de enunciación y que éste sujeto es el *único* que está hablando. Este sujeto transporta todo un conocimiento en el simple acto de *nombrar* o *describir* al “otro”, y en cada momento en que ese “otro” es hablado por el “yo”, el “otro” queda marcado, definido, determinado por esa mirada: lo único que podemos saber acerca de éste es *lo que el “yo” nos dice respecto de él*, comparándolo con sus propios valores (occidentales) (Copes y Canteros, 2012; Filinich, 1999). Desde esta perspectiva, una *mirada* (que es parcial) se convierte a través del discurso en una *visión* (que pretende ser universal y de hecho así se lee), sin que se advierta que una mirada *recorta* lo que mira, lo determina bajo su propio campo de conocimiento, apropiándose de las voces de otros y condenándolas por ello a ser solamente “lo que *no* es el yo” (y, en consecuencia, en “lo negativo” respecto al “yo”). De esta manera, el “yo” es el civilizado porque posee *determinada* cultura, bienes, religión, mientras que el “otro” es el bárbaro porque no las posee, así como no tiene voz para ser escuchado, pues en su misma condición de bárbaro y según la mirada de la *civilización*, su voz no tiene ninguna legitimidad. El “otro” debe, entonces, ser hablado por el “yo” porque no posee la cultura que legitime su discurso. En ese sentido, ya desde la llegada de Colón a América, el europeo se basó en estas “carencias” que veía en el “otro” para legitimar su papel de *evangelizador*, de *civilizador* al tiempo que era *conquistador* (Copes y Canteros, 2012).

El sujeto hablante y los sujetos hablados: las marcas discursivas del “yo”. Una vez planteadas las dificultades que estas lógicas encierran al ocultar en el texto su propia parcialidad, podemos ahora mostrar las marcas visibles del sujeto de la enunciación que se encuentran en el enunciado. Las principales marcas que pueden encontrarse son, entre otras, la ya mencionada de construir al otro como *el carente*: carente de todo aquello que el “yo” posee en tanto valor (su cultura, su lengua, su religión), la generalización que se establece para con los sujetos (los ranqueles son “los otros”, los indios), los prejuicios derivados de un “saber popular” acerca del otro (configurado en la cultura), la valoración positiva hacia los sujetos que tienen algún rasgo en común con el mundo del “yo” (color de la piel en el mestizo, pasado civilizado de un cautivo, costumbres compartidas), etc. Estas marcas

derivan de una constante comparación entre dos mundos, que es dicha desde uno solo de ellos y que en ese acto se apropia de “lo otro” incorporándolo a su propio mundo como lo “no yo”. Por esta razón “el otro” no tiene voz alguna, todo lo que podemos conocer en este texto es al “yo” y a sus valores (Filinich, 1999).

Todo lo que queda fuera, pues, de esta lógica no sólo es distinto, sino también condenable y la integración entre unos y otros, imposible (el exterminio de la parte “otra” es la *única* opción). Sin embargo, debemos aclarar aquí que la construcción del sujeto “otro” es *inherente* de la lógica a partir de la cual el “yo” se construye, ya sea como su opuesto, ya como carente, y siempre desde lo negativo: lo civilizado no puede construirse sólo a partir de sí mismo, sino que sólo existe a partir de lo que está por fuera de sus límites (Rotker, 1999). Este procedimiento se cifra, como se verá, a partir de la lógica binaria civilización/barbarie, que implica procesos de selección (de rasgos significativos) y exclusión (de los sujetos “otros”). Como señala Rotker (1999):

Esta identidad depende claramente de establecer diferenciaciones, aunque ‘identidad’ sugiera igualdad, parecido, identificación con otros. La paradoja es que, (...) la Identidad se define a partir de su Otridad: lo marginal, lo diferente, lo que no soy. (p. 40)

Paradoja que es el resultado, en definitiva, de construir representaciones a partir de una lógica binaria. En esta lógica, el lenguaje de la civilización se instaura como visión totalizadora y fundante, se auto-legitima en el discurso una y otra vez a partir de la idea positivista del lenguaje como espejo/mímesis de la realidad.

Mansilla (2006), como representante de un lado de esta dicotomía, la única presente y la única válida en definitiva, se declara como el primero que contará la verdad:

...el deseo de ver *con mis propios ojos* ese mundo que llaman Tierra Adentro (...) e inspeccionar el terreno por donde alguna vez quizás tendrán que marchar las fuerzas que están bajo mis órdenes (...) contra el torrente de algunos hombres que se decían conocedores de los indios. (pp. 16-17) [El subrayado es de las autoras]

Quien cuenta la historia legitima su autoridad de testigo en el acto mismo de declarar que lo que cuenta es lo que “vio”, mientras que ya anticipa la marcha del ejército sobre esas tierras. Veamos a continuación una

descripción clave del espacio, en donde es denominado como *desierto*, palabra que en su misma raíz contiene el sentido de “no estar habitado”. En este caso, no está habitado por el hombre occidental:

Muchos miles de leguas cuadradas se han conquistado.

¡Qué hermosos campos para cría de ganados son los que se hallan encerrados entre el río Cuarto y el Quinto!

La cebadilla, el potrillo, el trébol, la gramilla, crecen frescos y frondosos entre el pasto fuerte; grandes cañadas como la del Gato, arroyos caudalosos y de largo curso como Santa Catalina y Sampacho, lagunas inagotables y profundas como Chemeco, Tarapendá y Santo Tomé constituyen una fuente de riqueza de inestimable valor.

Tengo en borrador el croquis *topográfico*, levantado por mí, de ese territorio inmenso, desierto, que convida a la labor y no tardaré en publicarlo, ofreciéndoselo con una memoria a la industria rural. (Mansilla, 2006, p. 18)

La descripción está claramente configurada desde el aspecto de la *utilidad material* que el terreno tiene para el hombre occidental: “campos para cría de ganados”, ríos, vegetales que “crecen frescos y frondosos”, “fuente de riquezas”, “que convida a la labor” (Mansilla, 2006, p. 18). Esta última frase hace aún más evidente el valor del trabajo de la tierra y el valor de ésta para el hombre occidental. Asimismo, la denominación de *desierto* no sólo borra de un plumazo las identidades otras que pudieron existir alguna vez, sino que invita a aquellos hombres que estén dispuestos a aprovechar este espacio, descrito como un conjunto de recursos “de inestimable valor” (Mansilla, 2006, p. 18). Aquí vemos una forma de anestesiar la violencia en la denominación misma de un espacio: se interpreta así que en el *desierto* no hay ni ha habido nadie - y por tanto tampoco se ha exterminado ni desplazado a nadie - sólo es un supuesto espacio vacío con recursos aprovechables para quien esté dispuesto a explotarlos (Mansilla, 2006).

He aquí un ejemplo en el que se habla de un “otro”: luego de describir a un “indio” llamado Linconao, inmediatamente lo distingue del resto en que “no es pedigüño”:

...se distingue de los demás indios en que no es pedigüño.

Los indios viven entre los cristianos fingiendo pobrezas y

necesidades, pidiendo todos los días; y con los mismos preámbulos y ceremonias piden una ración de sal, que un poncho fino o un par de espuelas de plata (Mansilla, 2006, p. 20).

Hay aquí dos elementos clave a tener en cuenta. En primer lugar, un par dicotómico perfectamente identificable: *indio/cristiano*. En segundo lugar, la visión del “otro” como contracara del “yo” que habla por él, quien borra asimismo las diferencias de ese “otro” a partir de una nominación genérica: *Los indios* señala no sólo a los ranqueles, sino a toda población fuera de los límites de lo civilizado, límites que la separan de Tierra Adentro. Como proponen Copes y Canteros (2012):

El caso del término ‘indio/s’, nomenclatura que conmemora un error fáctico de Colón, se presenta al respecto como paradigmático. Más allá de su uso como categoría jurídica social durante la colonia, éste no designa una etnia, ni una clase, sino la identidad del vencido (p. 73).

En este punto es pertinente adoptar una denominación que se encuentra en *Aventura y relato - Apuntes para una historia literaria de la frontera* (Batticuore, El Jaber, y Laera, 2008). Las autoras comentan de Jens Adermann que, “concibe la territorialidad nacional como ‘un artefacto producido en el discurso’, como el efecto de narrativas dramáticas donde se cuentan *escenas de producción de límites*” [el subrayado es de las autoras] (Batticuore, et al., 2008, p. 15). Si bien en este texto la visión está puesta en la frontera en tanto división de un *espacio* físico o geográfico, sería posible entender la construcción de la lógica binaria “yo”/“otro” en el discurso a través, precisamente, de estas *escenas de producción de límites*: límite de lo que se dice sobre el “yo” (lo que se quiere exaltar como valor) y límite de lo que es aceptable o no aceptable en el “otro” a partir de los parámetros del “yo” (Batticuore, et al., 2008). Los sujetos son definidos, a partir de estas escenas, en la *selección* de los rasgos que el sujeto de enunciación decide convertir en discurso acerca de “otro” (Filinich, 1999). La decisión sobre qué decir de ese “otro” implica ya aquí un rasgo de exclusión, pues el destinatario del texto, si bien señalado como un “tú” (i.e., Santiago Arcos), no es otro que el mismo “yo” (i.e., pertenecen al mismo mundo y comparten los mismos valores), así como lo es el lector en general al que se destinó premeditadamente el texto (Copes y Canteros, 2012). Por lo tanto, la selección ya pone en evidencia, así como en lo que deja fuera, un sistema de valores y representaciones que identifica el par civilización/barbarie con dicotomías tales como *bueno/malo, cristiano/indio,*

aceptable/inaceptable. En algunos casos, la cercanía hacia el lado *civilizado* de la dicotomía es tranquilizadora: por ejemplo, es más aceptable el indio blanco porque se acerca al “yo”.

A continuación citaremos algunos ejemplos de estas *escenas de producción de límites* (Batticuore, et al., 2008):

Sobre todos los pensamientos el que más me dominaba era éste: probarles a los indios con un acto de arrojo, que los cristianos somos más audaces que ellos y más confiados cuando hemos empeñado nuestro honor.

Los indios nos acusan de ser gente de muy mala fe, y es inacabable el capítulo de cuentos con que pretenden demostrar que vivimos desconfiando de ellos y engañándolos.

Achauenrú es entendido y comprendió no sólo que mi resolución era irrevocable, (...) sino algunos de los motivos que le expuse (Mansilla, 2006, p. 26).

En este caso, además de las denominaciones clave antes mencionadas, es destacable la caracterización del Achauenrú como *entendido*, es decir, que comprende la dinámica del hombre civilizado. Baste mencionar un fragmento que sigue poco después:

Le pedí para el efecto un indio, y me dio uno llamado Angelito, sin tener nada de tal. Positivamente los nombres no son el hombre (Mansilla, 2006, p. 26).

Es interesante ver que aquí la relación de un nombre *acorde con un determinado carácter* se realiza a partir de que este nombre es cristiano, en tanto que no menciona esto si se trata de un nombre ranquel (y sólo si además explica su significado en español). Es a partir del supuesto de que, en el sistema de representaciones del “yo”, el nombre sí es el hombre, que esta observación puede ser discurso (Batticuore et al., 2008).

Otro ejemplo de la asimilación de conceptos es la superposición de dos términos:

...cuando fuimos acometidos por unos cuantos indios que, lanza en ristre, y viniendo hacia mí gritaban: ¡winca! ¡winca! ¡matando! ¡matando, winca!

Eché una mirada a mi alrededor, y vi que mi gente estaba

resuelta a todo, y con disimulada irritación, le dije a Bustos: -
¿Pensarán éstos hacer alguna barbaridad?

Los bárbaros estaban ya encima (...) Los indios bramaban de coraje. Felizmente, el incidente no pasó de ahí (Mansilla, 2006, p. 91).

Aquí los “indios” pasan a ser “bárbaros” en el continuo hilo del discurso y por medio de la denominación “barbaridad,” que implica a su vez un acto de violencia (Mansilla, 2006, p. 91). De este modo a la primera identificación (*indio-bárbaro*) se le suma la de *violento*. Nótese asimismo el verbo “bramaban”, verbo que contribuye en el texto a un proceso de animalización del habitante nativo (e.g., los toros braman) y en este sentido se vuelve *menos* que un ser humano (Mansilla, 2006, p. 91). Siguiendo el planteo de Rotker (1999):

El rechazo al Otro (el indio, la montonera) no era sólo racial, sino que representaba el temor autoproyectivo que el esquema liberal modernizador tenía hacia el espacio no urbano, el espacio de la frontera, donde todo era móvil, inestable, desordenado: justo lo opuesto de los límites y confines estables que buscaba la nueva nación. Además, si el proyecto civilizador tenía como objetivo convertir a la familia americana-argentina en una sociedad urbana al estilo europeo, ese otro espacio debía ser borrado y, junto a ese espacio, sus habitantes (p. 48).

Por último, ya hacia el final de la obra, se puede leer lo siguiente:

Oigamos discurrir a los bárbaros. Conversando un día con Mariano Rosas, yo hablé así:

-Hermano, los cristianos han hecho hasta ahora lo que han podido, y harán en adelante cuanto puedan, por los indios.

Su contestación fue con visible expresión de ironía:

-Hermano, cuando los cristianos han podido nos han muerto; y si mañana pueden matarnos a todos, nos matarán. Nos han enseñado a usar ponchos finos, a tomar mate, a fumar, a comer azúcar, a beber vino, a usar bota fuerte. Pero no nos han enseñado ni a trabajar, ni nos han hecho conocer su Dios. Y entonces, hermano, ¿qué servicios les debemos? (Mansilla, 2006, p. 393).

A partir de una escena como ésta se plantea que el “otro” (el indio, en este caso) no puede cruzar el límite que lo separa del “yo” sin traer consigo las características negativas que el “yo” ve en él: en este ejemplo específico, resulta revelador el hecho de que se ponga en discurso la voz de ese “otro” como si fuera la voz real (en estilo directo) y no a través de una mediación, pero sólo para decir “no nos han enseñado a trabajar, ni nos han hecho conocer su Dios” (Mansilla, 2006, p. 393). El primer elemento, la falta de *cultura del trabajo*, es uno de los ejes fundamentales de la sociedad civilizada, y por tanto ya es una carencia que lo condena. El “intento de civilización” no ha servido de nada. Y cobra un nuevo sentido el fragmento del capítulo I, en esta obra en la que, como se dijo, nada pasa a medida que se narra, sino que ya sucedió antes de ser narrado: “Más tarde todo es lo mismo; con guantes o sin guantes, con retoques o sin ellos, ‘la mona aunque se vista de seda mona se queda’” (Mansilla, 2006, p.16).

En fin, utilizando *la teoría de enunciación* se puede deducir que el “yo” en esta obra, no tiene intención de ser humanitario: es más, el “yo” va a borrar al otro no sin antes hacernos ver que no es compatible con “nuestro” mundo occidental y que no hay otra manera de proceder (Filinich, 1999). Nuevamente la violencia hacia los sujetos “otros” es anestesiada por un discurso que, al “hacer hablar” al “otro”, al cederle la palabra (i.e., ilusión de la lectura en estilo directo) se condena a sí mismo al exterminio.

Pedagogía Hacia la Paz

Para los docentes argentinos que enseñan literatura, utilizar elementos del análisis crítico del discurso en las aulas implica dar una herramienta a los alumnos que les ayudará a abrir los ojos a los desbalances de poder que perpetúan la voz dominante en la historia argentina. Historia que deriva de las luchas por la dominación de unos pueblos sobre otros, y de los esfuerzos por legitimar la superioridad del vencedor deslegitimando a su vez al vencido (Gordillo y Hirsch, 2003; Hoberman, 2007). Por ende, para cambiar el contexto actual de los pueblos originarios en Argentina - un residuo negativo de esta historia donde su voz fue silenciada - se deduce que la actitud del imaginario social tendría que cambiar hacia la paz y la total inclusión de estos pueblos (Anderson, 1983; Rodríguez, 2006). Esto subraya la importancia

de la educación para la paz, e implica que docentes sean comprometidos con su realidad social y que guíen a sus estudiantes al enfrentar y superar las fronteras concernientes al conocimiento, para transformar el aprendizaje en una oportunidad única de evaluar críticamente los saberes establecidos (hooks, 1993, 1994).

Greene (1993), en su polémico ensayo sobre la importancia de incorporar el pluralismo dentro de la democracia, declaró que la comunidad democrática, siempre una comunidad en formación, no depende tanto de lo que se ha conseguido y fundado en el pasado; se mantiene viva y es motivada e irradiada por una conciencia de las posibilidades futuras (p. 19). Agrega que aprendiendo a entender dentro de múltiples perspectivas, los jóvenes pueden ser guiados a construir puentes entre sí; atendiendo a una gama de historias humanas, y ellos pueden ser motivados a sanar y transformar (Greene, 1993, p. 19). Citando a Piaget, de Zavaleta (1986) propone lo siguiente al implementar la pedagogía hacia la paz:

La tarea del educador en presencia del problema internacional, será entonces adaptar al alumno a dicha situación sin ocultarle su complejidad. Es formar dentro del [alumno] un instrumento espiritual - no un hábito nuevo, ni una creencia nueva - sino un nuevo método que le permita comprender y conducirse. (p. 63).

Es entonces que al enseñar literatura argentina, como los ejemplos presentados en este trabajo, el estudiante forma este método con el que, guiado por objetivos de la pedagogía de la paz, puede comprender mejor la realidad de los pueblos originarios y reconocer que los privilegios que brindan los que representan la voz dominante tienen un origen basado en la violencia ejercida sobre otros (Barker, 2012; de Zavaleta, 1986). Al entender esto, pueden ser agentes del cambio que convierta la violencia generadora de separación a la paz que crea la inclusión.

Implicaciones y Conclusiones

Hablando sobre el concepto de la identidad nacional y problemas de etnicidad, Barker (2012), comenta que dentro de occidente, la gente que no es blanca ha sido frecuentemente representada como una serie de problemas, objetos, y víctimas (p. 285). En el tiempo de la formación de Argentina existía una clara división de clases entre los que estaban dirigiendo el estado (i.e., representación el occidente) y los que vivían de la tierra (Rodríguez, 2006). Parte de estos últimos incluía a las

comunidades originarias que eran cazadores, granjeros, o nómadas, y por tanto el estilo de vida campestre se asociaba a la mentalidad de estas comunidades (MRGI, 2013; Rodríguez, 2006). Más aún, como aquellas eran, a diferencia los colonizadores europeos, nativas del territorio americano y por tanto un elemento natural del contexto, su imagen se asociaba necesariamente a la naturaleza (Delrio et al., 2010). En términos metafóricos, las concepciones que se tenían de una cultura “inferior” y “superior” estaban a su vez relacionadas con las nociones de coexistencia y respeto por la naturaleza, por un lado, y con la “conquista” o “dominio” del entorno, por otro (Criscenti, 1993). Sumado a esto, muchas comunidades originarias, a diferencia de los conquistadores europeos, no concebían la tierra en términos de propiedad privada (Gordillo y Hirsch, 2003; Rodríguez, 2006). Por lo tanto, al ver a estas comunidades como parte integrante del entorno, resulta inevitable que se convirtieran en un elemento más a ser dominado, ya no siendo sujetos sino objetos.

De este modo, como fue escrita la historia por parte de los colonizadores, anestesia la violencia que la dominación de un grupo por otro implicó en cuanto a su persecución y exterminio (Delrio et al., 2010; Hoberman, 2007; Rodríguez, 2006). En este trabajo, proponemos que esta anestesia a la violencia histórica de las comunidades originarias se perpetúa en cómo se sigue enseñando e interpretando estas historias a través de los textos que estudiamos en las escuelas: sin un análisis crítico, el abordaje de los textos literarios se reduce a la enumeración de sus características principales - autor, personajes principales, secundarios, trama, etc. (Gerbaudo, 2006). Lo que ofrece el análisis crítico de estos textos - como presentamos en los ejemplos de este trabajo - es poner en foco los mecanismos y prácticas discursivas que establecen el discurso dominante como la única voz de la historia y deconstruir la totalidad y permanencia de este discurso (Foucault, 1977, 1982). Siguiendo este punto, Derrida (1993) argumenta que la desconstrucción del discurso a base de la metodología del análisis crítico del discurso ofrece una forma de exponer los desbalances de poder en los que el discurso intenta significar y cómo es, en realidad, interpretada como una forma de resistencia al discurso dominante.

En cuanto a los textos de Sarmiento y Mansilla, se ve la desconstrucción de la voz dominante del colonizador que se refleja en el discurso, por un lado asociada a la práctica cultural (e.g., exclusión,

generalización, asociación) y por otro a la práctica literaria (e.g., enunciación del “yo” y del “otro”, técnicas de verosimilitud, procesos de animalización, etc.) (Barker, 2012; Filinich, 1999; Foucault, 1982). Haciendo esto, se abre un espacio para poder entender una versión de la historia que incorpora más que una voz (hooks, 1990). Por ende, es necesario que tomemos consciencia de que aún hoy la lengua es portadora de sentidos y de las operaciones intrínsecas que pueden pasar desapercibidas puesto que en la concepción general se toma a ésta como una simple “herramienta” que tiene el poder de decir “la verdad” sobre el mundo. La lengua dice el mundo, sí, pero un mundo con valores determinados y una visión siempre parcial. Es momento de dar un paso al costado y dejar que las voces que han sido injustamente habladas por otros sean oídas a partir de sí mismas, mientras que debemos ser críticos de nuestra propia mirada y de nuestra historia, abandonando de una vez por todas las pretensiones de universalidad en los textos decimonónicos occidentales. Como se ha ilustrado, la implementación de una pedagogía hacia la paz tiene el potencial de engendrar este espíritu crítico y de diálogo en que todas voces pueden ser escuchadas e incluidas en la conciencia social argentina.

Notas

ⁱ Las autoras agradecen a Beatriz y Pedro quienes aportaron una ayuda sumamente importante en la traducción de pasajes significativos para la finalización de este ensayo.

Referencias

- Adichie, C. (2009). The dangers of a single story. *TedGlobal 2009*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en
- Amnesty International [AI]. (2013). Indigenous peoples in Argentina: 'We are strangers in our own country'. *Amnesty International Indigenous Rights Forum*. Recuperado de <http://www.amnesty.org/en/news/indigenous-peoples-argentina-we-are-strangers-our-own-country-2013-08-09>

Amnesty International [AI]. (2017). Argentina 2016/2017. *Amnesty International Annual Report*. Recuperado de <https://www.amnesty.org/en/countries/americas/argentina/report-argentina/>

Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. London, UK: Verso.

Arce-Trigatti, A. (2012). Redefining civilization: Investigating Argentina's social and cultural dichotomy through Domingo F. Sarmiento's interpretation of Benjamin Franklin's principles. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations -Paper 5489*. Recuperado de <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/5489>

Barker, C. (2012). Ethnicity, race, and nation. *Cultural studies: Theory and practice* (4th ed.). London, UK: SAGE Publications.

Barthes, R. (1984). Myth today. (A. Lavers, Trad.). En *Mythologies*, (pp. 1-26). New York: Hill and Wang. (Trabajo original publicado en 1957).

Batticuore, G., El Jaber, L., y Laera, A. (2008). Aventura y relato: Apuntes para una historia literaria de la frontera. En B. Vitero (Ed.), *Fronteras escritas: Cruces, desvíos y pasajes en la literatura argentina*, (pp. 1- 26). Rosario, Argentina: Viterbo.

Copes, A. y Canteros, G. (2012). Políticas de la memoria y emergencia social en América Latina: Imágenes de un pasado que cambia. *UNL Revista Culturas: Debates y perspectivas de un mundo en cambio*, 6(1), 69-86.

Criscenti, J. (1993). *Sarmiento and his Argentina*. Boulder, CO: Lynn Rienner Publishers, Inc.

de Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago, Chile: UNESCO - OREALC.

Delrio, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy, M., Papazian, A., y Perez, P. (2010) Discussing indigenous genocide in Argentina: Past, present, and consequences of Argentinean state policies toward native peoples. *Genocide Studies and Prevention*, 5(2), 138-159.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. (G. Chakravorty Spivak, Trans.). Baltimore: John Hopkins University Press. (Trabajo original publicado en 1967).

-
- Derrida, J. (1993). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences. In J. Natoli, & L. Hutcheon (Ed.), *A Postmodern Reader*, (pp. 223-242). New York: State University of New York Press.
- Filinich, M. I. (1999). *Enunciación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gerbaudo, A. (2006). Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación. *Teoría literaria I. Santa Fe: UNL, archivo digital en el Entorno virtual de la Universidad Nacional del Litoral*. Recuperado de <http://entornovirtual.unl.edu.ar/>
- Gordillo, G., y Hirsch, S. (2003). Indigenous struggles and contested identities in Argentina: Histories of invisibilization and reemergence. *Journal of Latin American Anthropology*, 8(1), 4–30.
- Greene, M. (1993). The passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, 22(1), 13-18.
- Hall, S. (1983). The problem of ideology: Marxism without guarantees. En B. Matthews (Ed.), *Marx: 100 Years On*, (pp. 54-84). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Halperín Donghi, T. (1972). *Argentina: la democracia de masas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hoberman, G. (2007). *Rethinking ethnicity and democracy: Argentina and its silenced voices*. Paper presented at the Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies Conference (ILASSA), Austin, TX, February 1 – February 3, 2007. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2007/hoberman.pdf>
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. (1993). A revolution of values: The promise of multicultural change. In S. Daring (Ed.), *The cultural studies reader* (2nd ed.) (pp. 233-240). London: Routledge.

-
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London; Routledge.
- Katra, W. H. (1985). *Domingo F. Sarmiento, public writer (between 1839 and 1852)*. Tempe, AZ: Center for Latin American Studies, Arizona State University.
- Mansilla, L. V. (2006). *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, Argentina: Gradifco.
- Minority Rights Group International [MRGI]. (2008). Argentina: Overview. *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples*. Recuperado de <http://www.refworld.org/docid/4954ce2f23.html>
- Quijada, M., Bernard, C., y Schneider, A. (2000). *Homogeneidad y Nación, con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX*. Madrid, Spain: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rankin, A. (1995). 'Real history' revives Argentina indians. *History Today*, 45(6), 8.
- Rodríguez, J. (2006). *Civilizing Argentina: science, medicine, and the modern state*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Rotker, S. (1999). *Cautivas: Olvidos y memoria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Sarmiento, D. F. (1998). *Facundo: Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga* (ed. 10). Buenos Aires, Argentina: Editorial Porrúa.
- Sarmiento, D. F. (2005). *Recollections of a provincial past: Library of Latin America (Bilingual Edition)*, (E. Garrels y A. Zatz, Ed. y Trad.). New York: Oxford University Press.
- Spring, J. H. (2015). *Globalization of education: An introduction (2nd Ed.)*. New York, NY: Routledge.
- vom Hau, M., y Wilde, G. (2010). 'We have always lived here': Indigenous movements, citizenship and poverty in Argentina. *The Journal of Development Studies*, 46(7), 1283-1303.