

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

TESIS DE MAESTRÍA
**VISIÓN DEL OTRO EN MANUALES ESCOLARES DE ARGENTINA: LA
CUESTIÓN LIMÍTROFE CON CHILE, 1881-1902.**

TESISTA
Prof. Lydia E. Gómez

SAN JUAN-ARGENTINA
2010

Director de Tesis:

Mag. Mauricio Jara Fernández.

Co Director de Tesis:

Mag. Ana Fanchin de Arredondo

*A mis padres, Pedro y Lydía que me dieron la vida, gracias por cimentar y forjar
mi vocación...*

*A Gerardo y Mariana, prolongación de mi vida, gracias por dar sentido a mi
trabajo y comprender mis ausencias...*

A Roberto, compañero y cómplice de mil vivencias...

AGRADECIMIENTOS:

Hay momentos en los cuales la vida nos permite ciertas licencias y oportunidades para decir las cosas que no dijimos a muchas personas cercanas; creo que es la ocasión, por el valor y el significado de todos y cada uno en mi formación profesional e intelectual, pero por sobre todo en mi crecimiento como persona...

En primer lugar a mi Director de Tesis, Mauricio Jara Fernández, quien aceptó este desafío y en largas conversaciones e intercambios de ideas mantenidas en Viña del Mar, Pucón, Santiago y Mendoza, me brindó además de su tiempo, orientación, estímulo y sugerencias en el camino que juntos transitamos para hacer realidad esta investigación.

También, a Ana Fanchin, mi Codirectora, que con su apoyo incondicional, su cariño y consejos me estimuló a seguir adelante alcanzando la meta propuesta, y más.

Es difícil encontrar las palabras justas para referirme a mi gran amiga chilena, la Dra Consuelo León Woppke, porque encontré en ella a un ser inmensamente generoso, siendo mi pilar allende la cordillera, siempre atenta a todo cuanto necesité en mis numerosos viajes al querido país trasandino; sólo un gracias enorme puede expresar mis sentimientos.

El resultado, no estaría visible sin la invaluable colaboración de mi amigo el Prof. y Lic. Maximiliano Martínez, que con excelente predisposición –mate y cuarteto de por medio- estuvo siempre en cada detalle para la compaginación y edición de este trabajo, gestos como el suyo hacen continuar apostando a la amistad.

Mi reconocimiento y agradecimiento especial al personal del Archivo Histórico, Bibliotecas Franklin, Juan José Nissen y Gral. San Martín (Albardón), todas de la Provincia de San Juan, y Biblioteca Gral. San Martín de la Provincia de Mendoza, por la voluntad y eficiencia con que atendieron cada uno de mis pedidos.

A mis amigos y compañeros de siempre Jorge, Yuyi, Hugo, Graciela, Clarita, Rosita, Gladys, Yamna, Carlota y Amanda, por compartir buenos momentos y de los otros.

Finalmente a mi familia, grande y pequeña, por enseñarme el valor de las cosas por lo que significan; tanto aprendí de ustedes –desde el más grande hasta las más chicas-: que los buenos momentos son mejores si están compartidos, que una buena y larga charla puede curar todo, que la risa hace del mundo un mejor lugar...

Para todos y cada uno ¡¡¡ GRACIAS!!! Por ayudarme a crecer...

“Yo me he dormido de niña en el valle de Elqui oyendo a huasos y a cuyanos trocar sucesos fabulosos de la cordillera, mientras circulaba el mate terriblemente común, y sus caras se me confunden en el recuerdo”

Gabriela Mistral

Escritos Políticos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1. El Tratamiento de las Fuentes	12
2. Mentalidades: la Óptica para Mirar el Tema	15
3. Objetivos, Metodología y Capítulos	19
PRIMERA PARTE: ¿REPÚBLICA POSIBLE ALBERDIANA O REPÚBLICA VERDADERA SARMIENTINA?	24
CAPÍTULO I: GÉNESIS Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO DEL 80	25
1. Marco Ideológico y Lineamientos Generales	26
2. Argentina y sus Vecinos	32
3. Las Alternativas de la Política Educativa	35
CAPÍTULO II: LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN EL PROYECTO DEL 80	41
1. El Sentido en el Ámbito Nacional	42
2. Estructuración del Sistema Educativo	44
3. La Legislación Escolar. Análisis e Implicancias	47
SEGUNDA PARTE: EL ABC DE LA NACIÓN: LOS MANUALES ESCOLARES	54
CAPÍTULO III: LAS FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN	55
1. Descripción de los Manuales Escolares	56
2. Variación de la Problemática Limítrofe en el Tiempo	64
CAPÍTULO IV: CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA VISIÓN DE CHILE EN LOS MANUALES ESCOLARES ARGENTINOS	68
1. De Límites y Fronteras	69
2. Contenidos y Temáticas Comunes en los Manuales Escolares. La Opinión de sus Autores	75

CAPÍTULO V:	
EL SENTIDO DE LA IDENTIDAD ARGENTINA Y LA IMAGEN DEL OTRO: CHILE	90
1. La Cuestión Limítrofe como Factor de Unidad y de Proyecto Nacional	91
2. Afirmación Pacifista de Argentina en los Manuales Escolares	98
3. Palpitando el Centenario	99
CONCLUSIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	
I.Manuales Escolares Usados en la Investigación	103
II.Obras Teóricas-Methodológicas	104
III.Obras Específicas	106
IV.Artículos	108
V.Fuentes Manuscritas	110
VI.Linkografía	110
ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS	
1. Cuadro	60
2. Figura 1	
Tapa Original de Manual de Estudio de Geografía	62
3. Figura 2	
Portada Original de Manual de Estudio de Historia	63
4. Figura 3	
Mapa General de la República Argentina	.65
5. Figura 4	
Mapa de la República Argentina	66
6. Figura 5	
Mapa Político de la República Argentina	67
7. Figura 6	
Tapa Original de Manual de Estudio de Instrucción Cívica Argentina	88
8. Figura 7	
Portada Original de Manual de Estudio de Instrucción Cívica Argentina	.89
APÉNDICE DOCUMENTAL	111

INTRODUCCIÓN:

La nueva construcción del concepto de integración, como proceso que se inserta en el presente debe apelar a los tiempos históricos. No se pueden dejar de lado los conflictos que permanentemente se descubren o surgen desde el pasado, es preciso resignificarlos conveniente y positivamente.

En el presente, cuando el problema de la memoria asume un rol importante y es eje de discusiones intelectuales, es recomendable una visión amplia de los temas que están en la historia, y no solo dejar los desarrollos y el carácter de la integración en manos casi exclusivas de los posibles beneficios del mercado o de las urgencias económicas del momento; ``Una muy importante situación se refiere al cómo se van construyendo las imágenes acerca del otro, no sólo en momentos felices, sino también en momentos conflictivos...`` (Cavieres Figueroa, 2002, p. 213).

Atendiendo a ello el historiador Peter Burke afirmó: ``...sería razonable sostener la tesis (...) de que el significado de las imágenes depende de su contexto social`` (Burke, 2005, p. 227), entendiendo como tal no solo el ambiente cultural y político en general sino también las circunstancias concretas en las que se produjo la imagen y el escenario físico en el que se pretendía que fuese contemplada.

Si hemos de buscar contenidos favorables que permitan orientar la consolidación del proceso de integración, es evidente que la mirada de la historia es de primera importancia, no sólo como proyecto hacia el futuro, sino también como rescate de experiencias comunes del pasado y del presente. En estas experiencias comunes, están representadas imágenes de identidad a nivel de lo cotidiano y de lo colectivo.

Con frecuencia estudios de historia han impulsado sentimientos de recelo hacia los países limítrofes. La forma de enseñar la historia nacional en la escuela ha tendido a afirmar la identidad propia, mostrando una imagen negativa de los países vecinos. En los inicios de las repúblicas latinoamericanas, las clases dirigentes de cada una de ellas necesitaron construir una identidad nacional a partir de un pasado común, fundamento de un presente y un futuro común. A la historia le cupo esa tarea unificadora: junto con la bandera, el escudo, el himno o la canción nacional, se debía construir fechas patrias, destacando en ellas a los héroes nacionales y padres de la patria. Lo importante y fundamental era que todos se sintieran parte de la nación. En el caso del tema que nos ocupa, los grupos humanos se debían argentinizar o chilénizar, según habitaran al este o al oeste de la Cordillera de los Andes. Para ello se utilizó un producto o instrumento: la historia nacional, y entre sus principales canales de distribución se contó con la educación formal.

Así, este sistema educativo formal fue uno de los principales vehículos de transmisión de los valores y conocimientos que formaron el modelo concreto que la sociedad deseaba; ella fue quien estableció las fronteras entre lo bueno y lo malo, terminando por imponer sus esquemas y escalas de valores; también fue ella quien cumplió las funciones de entrega de contenidos por medio de un cuerpo de textos, es decir, escritos con el valor de documentos representativos de los discursos que los sectores dominantes de la sociedad pretendían transmitir. De acuerdo con lo expresado, el manual escolar llegó a adquirir un rol fundamental en la enseñanza de la historia, ya que en él ``...la imagen del otro deriva, en primer lugar y fundamentalmente, de la percepción de nuestra Nación'' (Romero, 1999, p. 38).

En referencia a los conceptos que aparecen en los manuales escolares, uno de los destacados es la idea de nación y su integración con la noción de estado, estableciendo entre ambas una relación unívoca, que se nutrió de tradiciones ideológicas diversas formadas en la segunda mitad del siglo XIX, paralelamente con la constitución del estado. ¿Qué se decía de la nación en los textos de historia, geografía o civismo? En primer lugar, se postulaba que era anterior al estado; esta fue la preocupación de personalidades destacadas de la historiografía argentina – como Bartolomé Mitre-, que imbuidas del

historicismo romántico aspiraban, precisamente, legitimar al estado en construcción, apoyándolo en una nación que era preexistente. Así, se decía que la nación existió siempre, pero a la vez, ese ser potencial debía ser desarrollado. De ese modo la nación resultó ser, a la vez, sujeto y objeto de los procesos históricos. A partir de cierto momento, esa nación se concretó en un estado, y desde entonces identidad nacional e identidad estatal pasaron a ser la misma cosa.

A fines del siglo XIX, un imperativo generalizado en el mundo occidental era poseer esa identidad nacional. Pero, ¿en qué fundarla?; si bien, la raza y la cultura fueron dos elementos que funcionaron bien en otros países – como Alemania-, en Argentina daban lugar a cuestionamientos y dudas. En consecuencia, no era lo más adecuado para una educación que sólo debía ofrecer certezas. De ahí que la nación argentina reposó principalmente sobre el territorio, un principio en el que confluyeron dos grandes tradiciones occidentales referidas a la nación: la que pone el acento en la fuerza identitaria de la tierra y la que recorta una comunidad política según el territorio que ocupa.

En ese sentido fue que el territorio asumió un carácter atemporal; desde siempre, fue portador de la argentinidad, y con capacidad para transmitirla a sus habitantes, mucho antes de que la misma idea de argentinidad hubiera sido pensada. El territorio determinaba las características de la sociedad y del estado, a través de las relaciones entre posición geográfica, clima y raza, o de la forma, el tamaño y la localización, que definían imperativos para cada nación trazando su destino manifiesto.

Además, si bien el estado ocupaba un lugar central en el relato histórico y geográfico, no era presentado como un problema sino como un actor natural: era la expresión de la nación, y como aquella era homogéneo y unívoco; no siendo ni el resultado de los procesos sociales ni siquiera, de un pacto jurídico.

Las tres disciplinas –historia, geografía y civismo- tenían una común voluntad descriptiva. Su propósito fue fundamentar la existencia de una nación que siempre fue, pero que permanentemente debía ser construida y robustecida, y para la que se reclamaba una lealtad sin dudas. La historia fue la

principal ejemplificadora; la geografía presentó los argumentos sobre los derechos internacionales, y el civismo expresó el derecho del estado a prescribir cómo debía ser el hombre argentino.

En el contexto planteado, la hipótesis central de la presente investigación sostiene que los desarrollos de una historia más o menos oficial, que se retransmite desde el estado, se entremezcla con imágenes depositadas en los subconscientes colectivos que de vez en cuando florecen rápidamente, por motivaciones de diversos trasfondos que caracterizan a las historias de los mismos estados. Por ello, la imagen del otro se construyó a semejanza del estado soberano. Fue su réplica. De ahí que el otro más significativo fuera quien se tenía en la frontera, en el límite del propio territorio, cuestionándose acerca de: qué querían de nosotros, en qué nos perjudicaban, qué nos daban.

Así, momentos de alta tensión o gran conflictividad en las relaciones entre Argentina y Chile se vivieron en el siglo XIX, por ejemplo entre 1873 y 1879, la diplomacia peruana operó activamente en Buenos Aires, para convencer a la Argentina que se involucrara en la Guerra del Pacífico contra Chile. Algunos sectores de la sociedad rioplatense apoyaron estas propuestas, pero el ala pacifista del gobierno argentino rechazó estas manifestaciones.

Años después, la tensión resurgió, la prensa volvió a generar un clima de rivalidad, lanzándose ambos países a una descontrolada carrera armamentista. Para 1901, la Argentina y Chile poseían dos de las nueve flotas mejor armadas del mundo, disponiendo de un poder destructivo propio de grandes potencias. La guerra parecía inevitable, pero los sectores pacifistas lograron imponerse una vez más. Pasaron los años, muchos años, -y aunque ya fuera del marco temporal propuesto, pero para contribuir a una acabada comprensión del tema- nuevamente las relaciones entre Argentina y Chile se resintieron. Para la navidad de 1978, las Fuerzas Armadas de ambos países, ya en sus puestos de combate, esperaban la señal decisiva. Y nuevamente, las diferencias se canalizaron por la vía diplomática, evitándose una vez más el uso de la fuerza.

Estos tres momentos de marcada tensión, lograron superarse por la firma de importantes y trascendentes acuerdos bilaterales como fueron: el

Tratado de Límites de 1881, los Pactos de Mayo de 1902 y el Tratado de Paz y Amistad de 1984.

La importancia de estos documentos jurídicos se aumenta ubicándolos en el marco de la región. Si se comparan las relaciones de los dos países andinos entre sí, y de cada uno con sus vecinos, surge una característica indiscutible: la Argentina se enfrentó en guerras con sus restantes vecinos (Uruguay, Brasil, Paraguay y Bolivia). Lo mismo puede decirse de Chile: tuvo guerras con Perú y Bolivia, excepto con la Argentina.

“...es evidente que los tres acuerdos bilaterales mencionados-1881, 1902 y 1984- significaron grandes beneficios para la Argentina y para Chile, pues les permitieron resolver las cuestiones de límites sin apelar al destructivo camino de la guerra. Sería de esperar, entonces, que esos tratados fuesen ponderados como grandes victorias conjuntas de ambos países” (Lacoste, 2003, p. 16).

De acuerdo con ello y por las características de la temática planteada se toman como años de inicio y fin para el presente análisis, importantes acuerdos binacionales: el Tratado de Límites de 1881 y los Pactos de Mayo de 1902, ya que sin desconocer las dificultades vividas, ni los diferentes intereses, y sin caer en el terreno de la ingenuidad puede decirse que la historia de las relaciones entre ambos países, con todos sus altibajos, deja una enseñanza ejemplar, como es la posibilidad de solucionar siempre pacíficamente sus controversias.

1. El Tratamiento de las Fuentes:

Las relaciones entre Argentina y Chile a lo largo de la historia pueden ser tratadas por medio de diferentes fuentes. La visión que los manuales escolares argentinos transmiten sobre Chile, constituye una particular mirada para el estudio de dichas relaciones. El contenido de esos manuales escolares de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y su valor como fuente para el análisis de las relaciones entre ambos países, pretende ser el aporte de la presente investigación.

El tema abordado ofrece un marco de reflexión diferente para abordar la problemática limítrofe, ya que los manuales escolares fueron generalmente considerados en forma bastante simplista, como documentos de segundo o

tercer orden, ``... sin caer en la cuenta de que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implantación de un sistema generalizado de educación durante la primera mitad del siglo XX`` (Valls, 2008, p. 9). Desde una consideración heurística es bastante evidente que los manuales escolares son sólo una parte de aquello que aconteció en el interior de una clase de historia o de otra asignatura, pero también es claro que intentar investigar el mundo mental de una sociedad no conociendo suficientemente la influencia de un factor tan básico como el imaginario histórico, construido en gran medida a través de la enseñanza primaria y secundaria de la historia, es algo que puede evitar posibles errores de consideración.

No es posible definir un proyecto de investigación o planificar su estrategia sin un conocimiento del estado de la cuestión científica en el campo temático correspondiente; la bibliografía existente sobre un tema es no sólo la primera y fundamental fuente de información, sino que junto con las nuevas producciones es siempre un imprescindible control para el proceso propio de investigación, cuya consulta puede tener, justamente, el resultado de descubrir que un determinado tema no ha sido tratado, o lo ha sido insuficientemente.

En relación a ello y referido a la cuestión de la alteridad, fueron fundamentales los aportes del ya citado historiador Peter Burke al sostener que las imágenes constituyen una forma importante de documento histórico,

``Hace relativamente poco que los especialistas en historia de la cultura se han interesado por la idea del Otro, con O mayúscula (...). Este nuevo interés corre en paralelo a la aparición de la preocupación por la identidad cultural y los encuentros culturales, un ejemplo más de las numerosas preocupaciones actuales`` (Burke, 2005, p. 155).

Otro referente importante fue Marc Augé, quien estudió la alteridad desde su óptica de antropólogo, tomando como base y ejemplos sus investigaciones y vivencias realizadas con pueblos del África.

Las investigaciones de los integrantes del Proyecto Manes¹, dedicados al estudio de los manuales escolares iberoamericanos, fueron fundamentales para su abordaje, en especial la producción de Rafael Valls, profesor catedrático en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, quien destacó la importancia de estas fuentes en la configuración del imaginario social.

En cuanto al análisis de la historiografía argentina en temas de relaciones internacionales y su incidencia en la visión del otro, son destacadas las investigaciones y aportes de Pablo Lacoste.

Por su parte, Luis Alberto Romero realizó la coordinación de un equipo de investigadores para analizar la visión del país vecino en los libros de textos y en el sistema educativo argentino, obteniendo sólidas conclusiones y claros aportes sobre la temática estudiada.

Desde el Centro de Estudios Patagónicos un grupo de investigadores pertenecientes a la Universidad Nacional del Comahue, entre los que se encuentran Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti abordan en sus estudios temáticas patagónicas en los textos escolares, siendo sus resultados presentados en Jornadas y Congresos nacionales e internacionales, analizando la acción de los salesianos, imágenes, representaciones, construcción de la Patagonia en el imaginario escolar; cabe destacar que estas investigadoras utilizan textos del siglo XIX y XX para realizar sus análisis.

En el caso de Liliana Brezzo, analizó en una de las partes de la obra escrita con Beatriz Figallo, el tratamiento que en los textos escolares tuvo la Guerra del Paraguay, constituyendo otro importante aporte para la temática tratada.

Otro estudio destacado es el de dos investigadoras de la Universidad Nacional de Tucumán, Marta Barbieri y Norma Ben Altabef que focalizaron su investigación en la forma de enseñar historia y su relación con las imágenes formadas de Chile.

¹ Integrado por un grupo de investigadores, dedicados al estudio de los manuales escolares iberoamericanos.

Una óptica diferente representa la propuesta que Carlos Ruíz Rodríguez, investigador chileno, realizó sobre la visión que tanto manuales escolares argentinos como chilenos brindan sobre los mapuches.

Otra obra relacionada con la investigación desarrollada, es la de los catedráticos chilenos Rafael Sagredo y Sol Serrano quienes más que hacer una descripción de cada texto, destacaron el factor en torno al cual dichos escritos intentaron construir una identidad propiamente chilena, tomando textos representativos desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

En la investigación realizada por Irene Elena Bricchetti y María del Carmen Cattáneo sobre mitos y verdades sobre el aporte indígena en la construcción de la identidad nacional, a través de los textos del nivel Polimodal, analizan las continuidades y rupturas existentes entre la visión tradicional sobre las sociedades indígenas, la producción académica actual, los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal y los textos de estudio, brindando un interesante aporte sobre el tema.

La presente propuesta se diferencia de los trabajos realizados por los autores nombrados, por cuanto los manuales a analizar corresponden a una época concreta, y a la vez fundamental, por cuanto fueron producidos en la misma instancia en que se intentaba resolver los conflictos limítrofes y se formulaban los nuevos lineamientos educativos, muchos de los cuales aún hoy perduran.

Fueron consultados veintisiete manuales escolares, desglosados en: tres pertenecientes a temáticas de Instrucción Cívica, doce de la materia Geografía y también doce de Historia, publicados por tradicionales y destacadas editoriales como Angel Estrada y Cia., Kapeluz, Peuser y El Ateneo entre otras, los cuales fueron obtenidos a través de la búsqueda en las centenarias Biblioteca Franklin de la Provincia San Juan y Gral. San Martín de la Provincia de Mendoza, además del invaluable aporte de bibliotecas particulares².

² Se decidió generalizar el uso de la denominación manuales escolares y no textos escolares, considerando que los últimos están acompañados de cuestionarios, actividades, bibliografía

2. Mentalidades: la Óptica para Mirar el Tema:

El siglo XX se inició con profundos antagonismos sociales y políticos, jalonado en su transcurso por guerras mundiales, totalitarismos, revoluciones sociales. Este marco favoreció una serie de cambios en la historiografía, donde aparecieron nuevas corrientes ideológicas y espirituales enfrentadas al positivismo. Pero sin duda, el nacimiento de los Annales marcó en profundidad la reflexión de los historiadores, tanto sobre su disciplina como su oficio al plantear una búsqueda de la objetividad histórica a través de la aceptación de los aportes concurrentes venidos de diversas ciencias sociales (sociología, demografía, economía, psicología, entre otras), para concluir en una explicación total, guiando las reflexiones y la práctica historiográfica hacia nuevos planteamientos. Además, se deben recordar los aportes en torno a la larga duración, la negación de la primacía de lo político, el afianzamiento de la historia-problema, enfrentando así una historia antropológica a la vieja historia descentralizada, un estudio del cambio frente a la historia inmóvil, y una perspectiva globalizante en el marco de la dialéctica presente-pasado contra la atomización de las historias.

Esta explicación total demandó la necesidad de abordar nuevos temas (minorías, cultura, sentimientos), y éstos a su vez, la búsqueda de nuevas fuentes o de nuevas metodologías y perspectivas aplicadas a fuentes ya conocidas. Desde estas exigencias el estudio de la dinámica y vivencias internas que mueven los comportamientos humanos –tanto individuales, como grupales- se planteó como necesario e insustituible en la explicación global de los hechos; así algunos historiadores comenzaron a aludir en sus estudios a la antropología, la etnología y la psicología, aportando nuevos campos e instando a la utilización de nuevos enfoques metodológicos, siendo uno de ellos el estudio de estas vivencias internas y que fue denominado historia de las mentalidades.

La preocupación por aproximarse a esa explicación total llevó a observar la existencia de fenómenos con ritmos diferentes, algunos de ellos de una

recomendada y otros tipos de indicaciones que en general no posee el material consultado para esta investigación.

duración superior a la usual, lo cual planteaba nuevas exigencias a los historiadores, así esos mismos discípulos de los Annales detectaron una doble división de roles en la sociedad y, en consecuencia, un doble ritmo: un ritmo lento o casi inmóvil de lo popular y lo etnográfico, y el otro frenético y creativo de las élites. Desde tal perspectiva el trabajo del historiador consistió en confrontar las diversas temporalidades y poner de manifiesto las discordancias entre realidad social y representación ideológica que no siempre evolucionaron en sincronía perfecta. Tal fue el reto que la historia de las mentalidades pretendió acometer, contando entre sus teóricos principales a Lucien Febvre, Georges Duby y Robert Mandrou.

Por su parte, Jacques Le Goff afirmó que la historia de las mentalidades no se definía solamente por el contacto con las demás ciencias humanas y por la emergencia de un dominio reprimido por la historia tradicional, ``Se sitúa en el punto de conjunción de lo individual con lo colectivo, del tiempo largo y de lo cotidiano, de lo inconsciente y lo intencional, de lo estructural y lo coyuntural, de lo marginal y lo general (...) de lo cotidiano y de lo automático...`` (Le Goff, Nora, 1980, p. 85), sosteniendo que es ahí donde se capta el estilo de una época, justamente en las profundidades de lo cotidiano, teniendo este lineamiento planteado clara conexión con lo propuesto en la presente investigación; relación que se hace aún más marcada ante las expresiones del citado historiador al expresar que ante estas nuevas temáticas se debían observar más de cerca fenómenos esenciales como las herencias, la tradición, las rupturas, para dar sólo algunos ejemplos. Finalmente, este planteo fue resumido en una idea profunda y razonada ``La mentalidad es lo que cambia con mayor lentitud. Historia de las mentalidades, historia de la lentitud en la historia`` (Le Goff, Nora, 1980, p. 87).

Se comenzaron entonces a buscar con avidez, los temas de la familia, la infancia, la fiesta, los sentimientos, las representaciones del saber o de las creencias, los sistemas de valores y de relaciones sociales, las edades de la vida, la articulación de lo biológico y lo social, los animales y el clima, la imagen; siendo la réplica, el contrapunto a la historia cuantitativa, el refugio en lo imaginario. A la vez, el hombre pasó de ser objeto a ser sujeto de la historia, esa especie de intervalo en el que se inscribe la historia inconsciente de los

hombres, la misma que los hombres escriben sin saber que lo hacen. De modo tal, y como se ha reiterado, la historia de las mentalidades planteó interrogantes nuevos y perspectivas nuevas, que en ocasiones se concretaron en el estudio de otras temáticas, pero la mayoría de las ocasiones se trataron de abordar los temas clásicos desde planteamientos diferentes, siendo este último el fin que se pretende alcanzar con la presente propuesta.

La mentalidad es el marco de referencia de un grupo, y se adquiere por la asimilación de normas y de valores inmersos en la cultura ambiente, siendo la fuente de cohesión de un grupo, sirviéndole de soporte a su participación social. A modo de síntesis:

“...la mentalidad es un poso cultural –tal vez incluso genético- de creencias, sentimientos, ideas y pensamientos que configuran nuestra forma de ver el mundo y a nosotros mismos en él y que se concretan en una personal escala de valores. Del mismo modo, este poso orienta nuestro estar y hacer en la vida a partir de determinadas constantes de nuestra personalidad llamadas actitudes” (López Torrijo, 1995, p. 57).

A partir de este concepto es obvia la importancia que las mentalidades tienen para la comprensión y explicación de los hechos humanos a través de la historia, aunque si se considera la opinión de Peter Burke “Todavía estamos lejos de la historia total preconizada por Braudel. De hecho, no sería realista creer que este objetivo pueda ser alcanzado alguna vez, pero se han dado algunos pasos más hacia él” (Burke, 1994, p. 37).

A esta altura del relato cabe preguntarse ¿Qué relación con la temática acá abordada tiene esta historia de las mentalidades?, ¿Acaso sus propuestas metodológicas son aplicables al enfoque de esta investigación? Ambas respuestas, y tal como se vino afirmando, son tan contundentes como aseverativas. En efecto, la relación con las mentalidades es absolutamente clara: por una parte, las mentalidades de las élites diseñaron desde la cúspide del poder el modelo de educación que necesitaron implantar para permanecer en su posición y mantener intocables sus privilegios y diferencias. Así todos los planes y reformas educativas propuestas entonces fueron constantes en lo sucesivo, obviamente cada vez más disfrazadas para poder seguir alienando a un pueblo instruido, pero al que precisa y contradictoriamente, la educación seguiría impidiendo la posibilidad de hacerse más consciente y más autónomo.

Pero también, a la inversa, la relación es manifiesta: la educación y las imágenes formadas por su acción, son elementos determinantes y constitutivos de la mentalidad. Determinantes, por cuanto la escuela –en sentido general– fue el instrumento institucional creado explícitamente para producir dichas mentalidades, generando e institucionalizando este mecanismo que, bajo el reclamo de un desarrollo integral, se encargó a través de docentes, aulas y textos, de inculcar unas creencias, unas ideologías, unos valores, unas actitudes e incluso unos sentimientos. Constitutivos, por cuanto ese estilo de vida que la educación impuso llevaba implícita la demanda de una educación similar para seguir reproduciendo y acrecentando esos ideales en las generaciones siguientes.

Adoptando una definición de la ciencia histórica que responda a las líneas trazadas más arriba, se escogió la expresada por Lucien Febvre, quien en sus **Combates por la Historia** sostiene que no hay historia económica y social, sino una historia con unidad, que es absolutamente social porque los hombres son su único objeto, pero no un hombre abstracto, eterno, inmutable y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino comprendido en el marco de las sociedades de que son miembros. Así

“...la historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo comparables unas a otras (...); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades” (Febvre, 1974, p. 40).

Todo ello, sirva para recordar que dicho objeto de estudio no es un fragmento de lo real, uno de los aspectos aislados de la actividad humana, sino el hombre mismo, considerado en el seno de los grupos de que es miembro.

3. Objetivos, Metodología y Capítulos:

OBJETIVOS:

General:

-Analizar la visión que de Chile presentaban los manuales escolares argentinos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Específicos:

- Caracterizar los lineamientos de gobierno propuestos por los grupos que detentaban el poder en la época estudiada.
- Conocer la política educativa en el contexto estudiado y su sentido en los ámbitos nacional y provincial.
- Describir los manuales escolares utilizados, como principal fuente de la investigación
- Identificar la temática tratada en los manuales y la opinión de sus autores, como gravitantes para la visión del otro.
- Establecer la imagen que de Chile contribuyeron a formar dichos manuales.

Otro aspecto a tener en cuenta es el relacionado con la metodología de trabajo utilizada; siguiéndose, al respecto los pasos del método histórico, proponiéndose como fuente principal y eje de la presente investigación los manuales escolares, ya que la educación formal, dentro del proyecto del 80, los utilizó como medios y vehículos para arraigar las ideas en la sociedad y fueron los portadores de la imagen mental y visual del otro. Por lo tanto es de suponer que la imagen forjada del otro, en particular del chileno, fuera una imagen estereotipada, exagerando u omitiendo determinados elementos de la realidad.

Se procedió a realizar la etapa heurística mediante el trabajo de búsqueda y recopilación de la información en bibliotecas y archivos, ordenando el mismo y elaborando fichas de análisis de las fuentes, para luego realizar la crítica externa e interna de las mismas, a la vez que se definían las variables a considerar en la investigación. Finalmente se plasmaron todos los pasos anteriores en las operaciones de síntesis y exposición de los resultados, que tuvieron como corolario la presente investigación. Para la exposición del trabajo se eligió un estilo narrativo, analítico y crítico coherente con la temática propuesta y las fuentes analizadas.

Así, el texto ha sido organizado en dos partes, que representan los grandes núcleos temáticos abordados: la época analizada y sus rasgos distintivos, y la cuestión limítrofe con Chile a través de los manuales escolares, ambos totalmente complementarios para entender e insertar en un contexto mayor el proceso de formación estatal en Argentina. Reunidos, pretenden ofrecer una

visión articulada en cinco capítulos, desde los cuales se permita reconocer los planteos más significativos considerados en la presente propuesta de investigación:

-Capítulo I: se analiza la génesis, fines y objetivos del proyecto que el grupo conocido como la Generación del 80, ideó para el país, considerando las variables relevantes para la temática propuesta: política, económica, educativa y relaciones internacionales.

-Capítulo II: se ocupa del estudio de la problemática educativa y de la preeminencia que tuvo la misma en el período estudiado, ya que fue en él donde se implementó una política legislativa que tuvo a la educación como una de sus protagonistas. Y fue justamente en la educación, donde claramente se advirtió que en la República Argentina, su organización reposaba casi totalmente, en la obra del estado, quien marcó rumbos y definió las cuestiones fundamentales de la vida escolar, pasando a constituirse en un importante fuente de poder y legitimación. Por ello y para fundamentar lo mencionado se analizaron en este capítulo propuestas de estudio vigentes, como así también la pieza fundamental de esta política educativa: la ley 1420, que en 1884, estableció la educación gratuita, laica y obligatoria.

-Capítulo III: se trata la descripción de los manuales escolares, considerando sus características tanto externas como internas; indagando además sobre sus autores: título o materias de especialización, lugares donde ejercieron sus profesiones o actividades, nacionalidad, otras obras publicadas, etc. Además se examinan imágenes y mapas contenidos en los manuales, considerados importantes para la comprensión y fundamentación de la temática abordada.

-Capítulo IV: se profundiza el anterior al identificar problemáticas concretas tratadas en los manuales escolares que influenciaron en sus destinatarios positiva o negativamente en la visión acerca del país vecino. Así, se encontrarán tratados conceptos básicos para los posteriores análisis como límite y frontera; también los prólogos, propósitos y fines sostenidos por los autores de los manuales, la posición de ambos países andinos en el mundo y en el continente, como también la visión que sobre educación y conceptos

como nación, patria, estado y símbolos patrios brindan dichos manuales, intentando establecer si los contenidos mencionados coincidían con la política del grupo que detentaba el poder.

-Capítulo V: intenta ser la explicación a la problemática planteada, demostrando como la temática limítrofe se constituyó en un factor de unidad dentro del proyecto nacional del grupo gobernante, presentando a través de los manuales escolares a la República Argentina como pacifista y respetuosa de sus acuerdos internacionales, contrastándolo con Chile (el Otro), un vecino expansionista, cuya presencia y cercanía representaba una amenaza constante.

En consideración que integrarse implica la aceptación de un proyecto para configurar una nueva unidad más completa que la individualidad de cada una de las partes que la forman, lo que se traduce en recíprocos beneficios, es posible concebir la integración chileno-argentina como un proceso más avanzado que el de la mera cooperación económica, especialmente desde su óptica humana y social. Sólo superando rivalidades históricas y visiones estrechas o parciales que impiden apreciar el potencial de ambas sociedades en sus relaciones recíprocas, es factible una plena integración en los planes de desarrollo futuros, y por ende en el contexto más amplio de las relaciones internacionales.

Así, un apartado especial, en orden a la importancia presente y futura, se encuentra el tema de otra cooperación: la antártica, donde son incomparablemente mayores las ventajas para ambos países si coordinan sus posiciones, lo cual robustecerá las relaciones recíprocas, permitiendo una labor conjunta de magnitud en esa importante zona, ante las apetencias desmedidas del resto del mundo.

A partir de la instrumentalización del discurso historiográfico en función de los intereses del estado y de los grupos mayoritarios, la educación formal transmitió una serie de criterios negativos con respecto al vecino trasandino que fueron elevados a la categoría de verdades inapelables, vigentes aún en la actualidad en ciertos círculos. Pero, a pesar de los avances a nivel académico, en el ámbito educativo no se ve totalmente plasmada esta nueva óptica en los libros de texto.

Por todo lo dicho a lo largo de estas páginas, y en concreta referencia al tema que fue centro de la investigación, con el convencimiento de la imposibilidad de negar el pasado para enfrentar el futuro, y dado que partes importantes de ese pasado aún no fueron superadas, el futuro debe construirse desde el pasado: andando, transitando, investigando, subiendo y bajando a ambos lados de la Cordillera de los Andes, como desde hace miles y miles de años.

Los avances en la producción académica actual, no se ven plasmados en el ámbito educativo, por ejemplo en los libros de texto, donde los lineamientos propuestos no siempre son tenidos en cuenta por las diferentes editoriales, que continúan repitiendo juicios que impiden superar viejos estereotipos arraigados en el imaginario popular. Por ello, se hace necesario actuar con mayor eficacia para romper la brecha existente entre la producción académica, el material de divulgación y los libros escolares. Sirva este párrafo de invitación a las instituciones públicas y privadas, para que a través de actividades de extensión generen espacios de reflexión, cursos, jornadas y todo aquello que permita el acceso a las últimas investigaciones y aportes sobre el tema.

Así, y parafraseando al historiador inglés Peter Burke, quien en una entrevista concedida en ocasión de su visita a Argentina expresaba: ``Hoy estamos viendo una gran expansión del territorio del historiador, entonces ¿cuáles son las fronteras?, el único medio de saberlo es explorar esos límites'', y es justamente ese el compromiso ético y el desafío intelectual de quienes exploran los desvanes de Clío: registrar y analizar los quehaceres materiales y espirituales del hombre, lo cual obliga a limpiar marañas de apariencias engañosas y brillantes, que ocultan otras realidades que fluyen vivas en el tiempo. Se hace necesario, entonces, refutar una historia oficial que se pretende definitiva, acabada, cuyos actores fueron héroes sobrehumanos, limpios y sin mancha alguna, reviviendo y reivindicando otra historia, la escondida, más consistente, la de mentalidades –tal como se la denominó en esta propuesta-, protagonizada por colectivos que en complejos procesos deconstruyen y construyen realidades, imágenes y utopías.

Sirvan los planteos precedentes para dejar abiertas líneas de investigación con el anhelo de que la contraparte chilena, a partir de sus propias fuentes, plantee el complemento lógico a este análisis, elaborado desde la óptica y fuentes argentinas.

“El historiador es un hombre que ama la vida y que sabe mirarla”

Henri Pirenne

PRIMERA PARTE: ¿REPÚBLICA POSIBLE ALBERDIANA O REPÚBLICA VERDADERA SARMIENTINA?

Los actores que los vivieron, encontraron en los hechos de 1880 una línea divisoria con una nueva etapa de la historia argentina, donde dominó el lema de paz y administración.

Cuando se hizo cargo Julio Roca de la presidencia de la República Argentina, en una posición de fortaleza política que reconocía pocos antecedentes, sus ideas y pensamientos, reflejaron una clara preferencia por la centralización política y administrativa, proponiéndose sentar las bases de la república posible alberdiana, teniendo en ello como oposición a su propio partido y a otros actores sociales y políticos, que crearon las condiciones para ponerle fin a la república posible y dar paso a una república verdadera

“La inteligencia y la fidelidad en el ejercicio de todo poder, depende de la calidad de las personas elegidas para su depósito, y la calidad de los elegidos tiene estrecha dependencia con la calidad de los electores”

Juan Bautista Alberdi

Así, mientras Argentina se debatía entre la república posible y la república verdadera, la tensión se estableció entre la letra de la Constitución Nacional - promoviendo la llegada masiva de trabajadores-, y un sistema vigente de instrucción pública que en lugar de formar sujetos para el trabajo y para la vida -construyendo su riqueza individual, y colectiva de la nación-, los preparaba, de un modo casi exclusivo, para la participación política, generando así, sujetos dependientes del Estado.

Los ejes temáticos propuestos apuntan a subrayar la afirmación que, los diferentes aspectos de la vida nacional, donde sobresalió una fórmula política predominante encarnada en el roquismo, mostraron una clara puja de opiniones en torno a las cuestiones claves a resolver.

CAPÍTULO I

GÉNESIS Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO DEL 80.

1. Marco Ideológico y Lineamientos Generales:

A partir de 1880, se elaboró el cuerpo doctrinario de ideas que dio forma a lo que se denominó el proyecto del 80,

“Que constituyó más bien una asociación significativa entre un conjunto de ideas y de hechos, gestada en las décadas previas e impulsada por pensadores y estadistas que como Alberdi, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Vélez Sarsfield y otros (...) pugnaron por organizar el país con criterios modernos y ópticas de signo liberal que correspondían a intereses y grupos de poder cuyo difícil proceso de homogeneización se lograría a través del accionar político de Roca” (Rapoport, 2003, p. 11).

Pero si el General Julio Roca invitó a admirar, en la emergencia del estado que su victoria consolidó, la conquista que justificó retrospectivamente seis décadas de desdichas y discordias nacionales, también al contemplar con mente más crítica el surgimiento de su régimen se tiende a colocar al estado en el centro de sus preocupaciones.

Así, la evolución de este estado moderno que surgió a partir de 1880, estuvo muy ligada a la vigencia del modelo económico que le sirvió de sustento. Lo esencial de las ideas económicas de los hombres que impulsaron este proyecto, pueden resumirse en tres puntos fundamentales:

- La constatación de que el desarrollo económico argentino, solo podía basarse en la inserción en el mercado mundial especializándose en el tipo de actividades que permitían utilizar el único recurso del que se disponía en abundancia: la tierra.

- La certidumbre de que para que dicha riqueza pudiera aprovecharse era menester suplir dos carencias básicas: la de capital y la de mano de obra.

- La idea de que para hacer posible ambas cosas era imperioso expandir la frontera agropecuaria, resolviendo el problema del indio, y unificando el mercado interno.

Existieron ciertas diferencias entre aquellos que dieron un marco ideológico y doctrinario al esquema agro exportador y los que finalmente lo implementaron. Por ejemplo desde el punto de vista político se dieron desvíos significativos entre las intenciones iniciales de aquellos que elaboraron la Constitución Nacional y los primeros cuerpos legales, y la realidad posterior. En Argentina, a partir de 1880 coexistieron en su seno dos repúblicas, una abierta hacia todos los hombres del mundo que quisieran habitarla, tal como lo prometía el Preámbulo de la Constitución, y una república restrictiva, en la cual las libertades políticas estaban condicionadas por la estructura del poder.

No sorprende entonces, el hecho de no encontrar paralelo fuera de la Argentina al debate en que Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi, esgrimiendo sus pasadas publicaciones, se disputaban la paternidad de la etapa de historia abierta en 1852. Sarmiento coincidía con Alberdi en la

necesidad de un fuerte incremento de población proveniente de la inmigración. Pero su república requería también la presencia ciudadana de los inmigrantes a través de la educación, que aseguraba la práctica plena del ejercicio electoral y, de esta manera, el éxito de una democracia política y social. El célebre sanjuanino, en 1883 subrayaba la excepcionalidad de la reciente historia argentina que residía

“...en que solo allí iba a parecer realizada una aspiración muy compartida y muy constantemente frustrada en el resto de Hispanoamérica: el progreso argentino es la encarnación en el cuerpo de la nación de lo que comenzó por ser un proyecto formulado por los escritos de algunos argentinos cuya única arma política era su superior clarividencia” (Halperin Dongui, 2005, p. 31).

El 12 de octubre de 1880, el General Julio Argentino Roca asumió la primera magistratura de la nación, concentrando todos los atributos del poder. Con su asunción, comenzó a consolidarse el proceso de formación del estado nacional, iniciado en 1862 con la unificación del territorio nacional, hasta entonces escindido entre el Estado de Buenos Aires y la Confederación Argentina.

La estructuración del estado nacional asumió varias instancias decisivas. En primer lugar, la formación de un aparato de seguridad otorgó al poder central el monopolio legítimo de la violencia frente a toda disidencia interior o peligro exterior que amenazara la soberanía territorial. Para formalizar este objetivo, el ejército nacional fue consagrado como la única fuerza militar del país. El gobierno del General Roca prohibió a las autoridades provinciales la formación de cuerpos militares y, durante su segunda presidencia, en 1901, instauró el servicio militar obligatorio y la definitiva profesionalización del cuerpo de oficiales. La organización de una policía con jurisdicción nacional y la creación de las policías provinciales aseguraron, por su parte, el control del orden para el conjunto del territorio y en cada uno de los respectivos distritos.

Otro aspecto clave, fue la formación de un aparato administrativo que implicó la expansión de la burocracia central: se conformó un sistema de obtención y distribución de los recursos fiscales de la nación, y el gobierno pasó a controlar la salud pública. Agentes sociales tradicionales como la Iglesia, debieron resignar funciones a favor del estado. La administración de

cementerios en 1881, la creación del Registro Civil en 1884, la ley de Matrimonio Civil en 1888, fueron hitos del proceso por el cual diversos espacios de la sociedad civil fueron secularizados y apropiados por el ámbito estatal. Estas reformas enfrentaron al estado liberal con la Iglesia, dando lugar a una importante confrontación ideológica, reproduciendo el conflicto entre el estado moderno y la Iglesia que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX en Europa. Estas relaciones no hicieron más que presagiar las discrepancias entre liberales y católicos argentinos, que alcanzaron su pico de mayor intensidad tras el Congreso Pedagógico de 1882 y la consecuente sanción de la ley 1420, en 1884. El gobierno reaccionó severamente a los actos de oposición de la Iglesia Católica: el Nuncio Apostólico fue expulsado y algunos profesores de extracción católica perdieron sus puestos.

En esas circunstancias, surgieron los debates en torno a la federalización de Buenos Aires, que lograda por el General Roca, puso fin a una larga lucha entre la oligarquía porteña y el resto del país; por ejemplo en 1880, Leandro Alem trató de defender la autonomía de Buenos Aires contra el proyecto de federalización, sugiriendo que la cesión de dicha ciudad implicaba reforzar aun más el ya poderoso gobierno central, dándole al ejecutivo nacional el control del único resorte de poder independiente que quedaba en la república. Lo cierto es, que la clase portuaria desarrolló su poderío controlando la ciudad puerto, permitiéndole dominar de manera absoluta el comercio de la exportación e importación, imponiendo la política arancelaria y posibilitando la apropiación de las rentas aduaneras invirtiéndolas en beneficio propio. El mantenimiento de la ciudad bajo el control directo de la oligarquía porteña impedía, además, la verdadera unidad nacional pues negaba al gobierno federal su asiento natural. Estos perjuicios y peligros derivaban solamente de la pertinaz negativa por parte de la oligarquía porteña a federalizar Buenos Aires y organizar el país.

Por otra parte, la constitución de una burocracia gubernamental recortó de hecho las autonomías provinciales pese a la proclamación de la fórmula federal. El Poder Ejecutivo Nacional fue reforzado, mientras que los poderes provinciales y municipales quedaban debilitados. Para reducir las tensiones generadas entre el poder gubernamental nacional y los poderes locales, se

recurrió a la práctica frecuente de nombrar o sustituir gobernadores desde el poder ejecutivo central. De esta manera, se trataba de garantizar el apoyo provincial a la gestión del gobierno nacional o se procuraba asegurar que, de acuerdo con el sistema indirecto de elección, se conformarían listas adictas de electores para presidente y vicepresidente.

Bajo el lema Paz y Administración, el General Roca puso fin a las turbulencias políticas precedentes, en un período caracterizado por la paulatina desaparición de los conflictos inter e intraregionales. Con respecto a este tema, los sectores dirigentes que condujeron a Argentina desde Pavón hasta la Primera Guerra Mundial coincidían, generalmente, en el rumbo económico del país, pero discrepaban, en muchos casos, en el ámbito de la política exterior. Estas controversias persistieron durante años y en varias ocasiones se acercaron al borde de una guerra o alentaron carreras armamentistas que interfirieron en la evolución económica de los países del Sur de América. La mayoría de estas cuestiones, que se prolongaron desde la época de la independencia, fueron agudizándose en la segunda mitad del siglo XIX, reflejando un fenómeno asociado al proceso de consolidación de los estados nacionales sosteniendo como prioridad la defensa del espacio territorial, en el contexto de un sistema económico que tendía a valorar los recursos naturales de cada país y, consecuentemente, los respectivos territorios.

De lo dicho anteriormente se desprende como consecuencia, que el triunfo de Roca en el 80 tuvo como sentido: crear un asiento federal al gobierno nacional, unificar definitivamente al país, dar carácter nacional al puerto y a la aduana y poner fin al peligro balcanizador pues, segregada Buenos Aires como país independiente, las provincias interiores se hubiesen convertido en un nuevo país latinoamericano ahogado y sin destino propio. ``Fue así, en definitiva, como la verdadera organización nacional resultó a la postre una imposición de las provincias que venían luchando por ella desde sesenta años atrás`` (Galasso, 1971, p. 22).

Pero a la vez que una victoria del interior del que era oriundo – hijo de un familia tucumana-, el triunfo de Roca era el del estado central, que desde tan pronto se había revelado difícilmente controlable, sea por las facciones

políticas que lo habían fortificado para mejor utilizarlo, sea por quienes dominaban la sociedad civil. Su emergencia en el puesto más alto del sistema político argentino había sido lenta y sabiamente preparada a lo largo de una carrera que lo había revelado servidor eficazísimo de ese estado en los campos de la guerra externa y la lucha civil, y a la vez agente igualmente eficaz de los sucesivos presidentes en el laberinto de una política provinciana cada vez más afectada por su progresivo entrelazamiento con la nacional; ``... Argentina es al fin una, porque ese Estado nacional, lanzado desde Buenos Aires a la conquista del país, en diecinueve años ha coronado esa conquista con la de Buenos Aires'' (Halperin Donghi, 2005, p. 144).

La sucesión presidencial en 1886, que llevó al poder a Miguel Juárez Celman, cuñado del General Roca, reveló el montaje de un sistema político orientado al control de dicha sucesión, por el cual un reducido número de participantes transfería el poder, excluyendo a la oposición considerada peligrosa para el mantenimiento del régimen, y acordando con la oposición moderada, transando cargos y candidaturas. En esta república restrictiva, solo podían participar en el gobierno los habilitados por la riqueza, la educación y el prestigio. Se trataba de una oligarquía entendida como un sistema de hegemonía gubernamental desplegado sobre la gran mayoría de la población, la pasiva y no interviniente y los miembros del estrato superior que emprendieron una actividad opositora.

La construcción del estado nacional implicó la integración social, política y económica del país en un orden coherente con las necesidades del crecimiento económico. Para este objetivo, las autoridades nacionales contribuyeron decisivamente a la configuración de una clase dirigente nacional resultado de una alianza entre Buenos Aires y el interior, con hegemonía de los sectores terratenientes pampeanos. Emergió así, un estado estrechamente ligado a determinados sectores económicos y sociales. La alta burocracia gubernamental que condujo este proceso se integraba con hombres provenientes de la Universidad de Buenos Aires, y en menor grado de la Universidad de Córdoba, sobre todo de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales. Los políticos profesionales que operaban en el orden nacional – además de pertenecer a familias donde la educación universitaria era una

norma- poseían orígenes sociales similares y formaban un círculo muy cerrado: familias tradicionales, estancieros, miembros de clubes selectos. En consecuencia, para posicionarse dentro de la élite estatal, fue más importante la pertenencia a estos grupos que la afiliación a los partidos políticos. Los vínculos familiares y de amistad constituían un sólido reaseguro frente a las vicisitudes de los cambios políticos. Era una oligarquía que se enriquecía y disponía del poder político.

Dos factores facilitaron a la élite dirigente su permanencia y su capacidad de maniobra. Por un lado, la fuerte expansión económica que, sostenida durante largo tiempo, superó las expectativas personales de la población, y, por otro, el hecho de que el 60 o 70 % de la población masculina fuera extranjera y, por esa razón, estuviera excluida de la vida política. Al respecto, la legislación había creado condiciones favorables para la inmediata incorporación de los inmigrantes a la estructura económica, pero no a la política. El migrante no se sentía empujado a adquirir la ciudadanía, procedimiento judicial lento y costoso, en un ambiente político de características nada alentadoras. En consecuencia, la participación política formal de los extranjeros fue generalmente baja. En este sistema, la representatividad pasó a ser una cuestión secundaria. Las elecciones eran manipuladas, los mecanismos por los cuales se agrupaban las dirigencias de las distintas fuerzas políticas eran complementados por un elemento clave que las conectaba con la población en general: los caudillos electorales, que controlaban los procedimientos prácticos necesarios para ganar una elección, desde la compra lisa y llana de votos, hasta la realización de diferentes pasos conducentes al fraude electoral, lo que daba lugar a cuestionamientos provenientes de los sectores desplazados de la oligarquía.

2. Argentina y sus Vecinos:

Alrededor de 1880 se afirmaron todas las constantes en la política exterior argentina: pacifismo, aislacionismo, evasión por medio del derecho, moralismo, oposición a los Estados Unidos y europeísmo, desmembración territorial –

aunque, respecto de ella, hubo tangibles excepciones entre 1879 y 1884-. El conjunto de dichas tendencias reveló escaso interés por la política exterior.

A las constantes enumeradas habría que añadir dos elementos peculiares del período. Por un lado, una corriente xenófoba – reacción contra el culto al extranjero que la Constitución recogió de Alberdi-, manifestada en la literatura, por ejemplo: el último libro de Sarmiento publicado en vida, Condición del extranjero en América. Por el otro, lo que se dio en llamar el nacionalismo liberal, representado por hombres e instituciones como Adolfo Saldías, Vicente y Ernesto Quesada, Eduardo Zeballos y el diario La Prensa; cuyo ideario incluía la defensa del territorio, la compra de armamentos adecuados, el revisionismo histórico, entre otros tópicos.

“En esta perspectiva, recientemente se ha señalado la presencia y la acción de la generación argentina del destino manifiesto es decir, un grupo de intelectuales y políticos que, aunque minoritario, gravitó en el pensamiento de la época con un programa ideológico muy distinto al que finalmente se impuso” (Ferrari, 1980, p. 673).

Pero fundamentalmente, en el ámbito de la política exterior las diferencias se articularon en torno a la opción americanismo-europeísmo, es decir, una mayor convergencia con los intereses continentales o un reforzamiento de los vínculos con Europa, por un lado, y a la resolución de los conflictos fronterizos con los países vecinos, por otro. Así, mientras los mercados marcaban los perfiles de una relación privilegiada y cada vez mas excluyente con Europa, la agenda diplomática de la cancillería argentina sostuvo como prioridad la defensa del espacio territorial del estado, teniendo en cuenta una serie de litigios limítrofes con todas las naciones fronterizas.

Al concluir la guerra de la Triple Alianza, Argentina mantuvo una dura disputa con las autoridades paraguayas en torno a la región chaqueña, ubicada entre el río Paraguay y el Pilcomayo. Esta cuestión quedó saldada en 1878 mediante el arbitraje del presidente estadounidense R.B. Hayes, quien falló a favor de los reclamos de Paraguay. Como Brasil había respaldado las pretensiones de Asunción, la relación entre Buenos Aires y Rio de Janeiro se fue deteriorando, hasta el punto de llevar a ambos a una situación cercana a la ruptura y la guerra. Los celos aumentaron por las diferencias que las dos

naciones tenían sobre la zona de las misiones jesuíticas y los ríos circundantes. El caso fue resuelto en 1895, cuando el arbitraje de otro presidente de los Estados Unidos, Grover Cleveland, falló a favor de las pretensiones del Brasil.

La cancillería argentina tuvo también una controvertida disputa con Uruguay por la cuestión limítrofe en el Río de la Plata, y con Bolivia, referida a territorios chaqueños, la Puna de Atacama y la provincia de Tarija. Pero, la más grave de todas las controversias fronterizas y la que más cerca estuvo de llegar a un enfrentamiento militar, fue la que se sostuvo con Chile y se prolongó, combinando ciclos de hostilidad con otros de relativa distensión, a lo largo de tres décadas.

Ante la pretensión del gobierno chileno de someter a arbitraje la totalidad de los límites de la Patagonia, el gobierno argentino acordó con su similar trasandino el tratado definitivo de límites en esa región. En 1881, se logró concluirlo, según el interesante planteo de una destacada investigadora chilena porque

“...en la sociedad chilena, como tal vez en la argentina, existen variados círculos que funcionan de manera independiente y relacionada; por eso es posible apreciar cómo se consultan, se influyen y respetan mutuamente sus decisiones, cómo comparten una actitud de pacifismo en las relaciones con Argentina” (León Woppke, 1974, p. 173).

Pero surgieron nuevas desavenencias entre las dos naciones dada la diferente interpretación de dicho acuerdo, lo que generó una carrera armamentista por parte de ambas Fuerzas Armadas, alcanzando gran tensión hasta mayo de 1902, en que se suscribieron los llamados Pactos de Mayo que pusieron fin al conflicto.

Estas querellas repercutían de modo desfavorable sobre la marcha de la economía. Durante los años `90, la dinámica del conflicto con Chile se imponía por la gravitación de hechos que parecían irremediabilmente destinados a desembocar en una guerra. Como es natural, el clima de intranquilidad que generaban estos acontecimientos no era el más adecuado para alentar a los inversores, a la vez que las presiones presupuestarias derivadas del equipamiento militar producían fuertes desequilibrios en las cuentas públicas.

En torno a estas cuestiones los debates en el seno de la dirigencia argentina enfrentaron a idealistas contra realistas, a pacifistas contra belicistas, a quienes defendían la prioridad del comercio contra los partidarios de la política de poder e influencia. Terminaron imponiéndose los intereses ligados a privilegiar el crecimiento económico que propiciaban la solución negociada de los diferendos y la moderación en los gastos militares. Según la consigna roquista, era necesario preservar el clima de paz y orden para que el país pudiera dedicar su esfuerzo en dinamizar los factores de la producción. La proyección de estas tendencias tuvo su expresión más visible en la adhesión de la diplomacia argentina a los procedimientos arbitrales. Sin embargo, las diferencias de criterios sobre la política exterior que separaban a los integrantes de la oligarquía provocaron una verdadera fractura en su interior en ocasión de la firma de los Pactos de Mayo. Y, en ese contexto, los conceptos de Carlos Pellegrini reflejaban con precisión el pragmatismo de los sectores realistas en referencia a posiciones más americanistas del grupo de los idealistas:

“...no es posible crear vínculos artificiales entre pueblos que no tienen intercambio comercial; tenemos que vivir en nuestra época y hoy ese intercambio y los intereses que de él nacen es lo que informa la política internacional de todas las naciones” (Rapoport, 2003, p. 22-23)

Es oportuno destacar que la opinión de este influyente político argentino no era aplicable a todo el ámbito de la República Argentina, ya que la verificación de una historia nacional referida a la segunda mitad del siglo XIX puede considerarse una tarea dificultosa, resultando más factible encontrar y explicar un conjunto de historias ocurridas en ámbitos regionales que paulatinamente se fueron incorporando al estado nacional. Así, lo que era conveniente para el poder central, podía no serlo para el interior, siendo este el caso de las áreas andinas, cuyas condiciones de mediterraneidad y aislamiento favorecieron su natural desvinculación del mercado nacional y una mayor integración con diversas zonas de Chile. Numerosos estudiosos se han ocupado de este tema, entre ellos la historiadora neuquina, Susana Bandieri, quien en uno de sus planteos sostuvo “...hasta hace muy poco tiempo, la historiografía nacional afirmaba, con un alto grado de generalidad, que la producción de los territorios patagónicos se había orientado en esta etapa mayoritariamente hacia el

Atlántico, desconociendo la perdurabilidad de los contactos comerciales con el área del Pacífico” (Bandieri, 2001, p. 10).

3. Las Diferentes Alternativas en la Política Educativa:

El período comprendido entre los años 1880 y 1930 tuvo para la educación argentina, una importancia crucial. No solo se sancionaron allí las leyes que organizaron respectivamente los ciclos primario y superior de la enseñanza, sino que también se produjo un debate político-educacional cuyos términos se mantuvieron vigentes. Fundamentalmente ese debate demostró que en esa etapa la política educativa argentina tuvo ante sí varias alternativas: una que se podría denominar enciclopedista clásica, impuesta primero por la oligarquía gobernante y defendida después por sus opositores. La misma oligarquía pretendió luego reformar esa orientación introduciendo nuevas posibilidades, pero se encontró, al hacerlo, con la eficaz oposición de los sectores medios que consolidaron la vigencia de la primera de las alternativas planteadas.

Toda la gestión realizada por la generación del 80 estuvo basada en un modelo de país agro exportador, dominado por una élite central que había asimilado las pautas culturales y políticas de los países desarrollados. Entre los historiadores que se ocuparon de este período existe un consenso bastante generalizado acerca de las notas más salientes de esa política, necesarias para encuadrar la política educativa dentro de un marco general. Dichas características se pueden resumir en dos proposiciones:

- 1- Desde el punto de vista económico, el desarrollo iniciado en ese período estuvo basado en una situación de complementariedad y dependencia de Argentina con respecto a los centros industriales avanzados. Esto motivó que se concentraran los esfuerzos en la producción agraria, desalentando los intentos de creación de industrias locales. El auge de la producción agraria se basó tanto en la incorporación de grandes cantidades de mano de obra inmigrante como en la expansión del área aprovechable; sin embargo no se modificó la estructura de la propiedad agraria, a la cual los nuevos pobladores no tuvieron acceso.

- 2- Desde el punto de vista político, el poder se concentró en manos de un sector reducido que tendió a incrementar el margen de autoridad del estado y a impedir la renovación legítima de sus miembros.

Esto último es importante para el análisis que sigue, ya que la variable política es la clave para la interpretación del sistema educativo argentino durante el período señalado; pues, es fácil percibir que la preparación de recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica del tipo mencionado no requería de los servicios de la educación formal. La presencia de los inmigrantes- muchos de los cuales ya tenían cierto grado de formación en su país de origen-, sólo demandó una capacitación muy rudimentaria; de ahí que los intentos de promover en el conjunto de la población algún tipo de formación profesional o técnica realizados a comienzos de la década del 80 tuvieron un rápido fracaso. Entre ellos, de gran importancia fueron los promovidos por Domingo Faustino Sarmiento, revelando que ya hacia 1880 existía en el país una alternativa económica para la función de la educación argentina.

Sin embargo, el sistema educativo argentino sancionado en la década del 80 se orientó preferentemente hacia la satisfacción de necesidades y funciones políticas, apoyado para esto en que la política económica vigente no necesitaba de la capacitación técnica de la población para su implementación.

Puede sostenerse, que esta funcionalidad política del sistema educativo se debió a que todo el siglo XIX se caracterizó por el intento de consolidar políticamente el sistema democrático de gobierno a través de la formación del ciudadano. Al respecto, hay dos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta dentro de este proceso. El primero de ellos es que ya, en la segunda mitad del siglo tuvo lugar en forma sistemática la difusión y aplicación de la enseñanza como elemento básico en la formación de mano de obra capacitada. En segundo lugar, si se parte de un concepto de democracia un poco menos abstracto que el tradicional y aceptando que los regímenes así denominados se caracterizan por el dominio de una clase social sobre el resto, podrá analizarse la formación del ciudadano, como una manera de legitimar ese dominio a través de la socialización de la población dentro de determinados esquemas

ideológicos. La mera lectura de los manuales de estudio para la escuela primaria, producidos en este periodo permite observar claramente el énfasis puesto en nociones tales como la confianza en el gobierno, el respeto al orden, a la propiedad, al aseo, etc.

De acuerdo con ello, en Argentina, la función política de la educación tuvo una nota particularmente importante, no ya a través de la enseñanza primaria, sino del ciclo medio y superior. En ellos se tendió casi exclusivamente, a la formación de un individuo apto para el desempeño de papeles políticos; esto se puso de manifiesto a través de los programas enciclopedistas de los Colegios Nacionales y del apoyo a las carreras tradicionales-como abogacía, escala exigida en la trayectoria de muchos políticos- dentro de la Universidad, que cumplió el papel de funcionar como canal de reclutamiento de líderes políticos. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *elite*, porque el personal político que admitía el sistema –y más aún un sistema oligárquico como el de entonces- fue necesariamente reducido.

Sin embargo, el proceso social impulsado por el grupo gobernante comenzó a producir consecuencias no previstas originariamente. El crecimiento urbano trajo aparejada la aparición de un sector medio cada vez más importante. A su vez, el propio régimen oligárquico de poder produjo a su alrededor un sector de desplazados que presionaban constantemente por la apertura de la vida política. Unos y otros percibieron al sistema educativo tradicional como un camino eficaz tanto para el ascenso social como para la capacitación política.

Fue entonces, cuando se puso de manifiesto que se estaba produciendo una cantidad de personal político disponible que el aparato oficial no podía absorber. Ante esta situación, la alternativa que un sector de la oligarquía concibió como solución fue la diversificación de los estudios hacia modalidades técnicas que apartaran del camino político a un sector importante de los que accedían a la escuela media. Y es aquí donde se volvió a poner de manifiesto el carácter oligárquico de la política educativa de la época. Si la función de los Colegios Nacionales y la Universidad era formar una elite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales

especializadas era la de alejar de esa elite directiva a otros núcleos en ascenso.

Este hecho permite explicar no solo los intentos oligárquicos de modernizar el sistema educativo con la introducción de nuevas carreras, sino también la oposición que mostraron frente a esto, los sectores medios representados principalmente por la Unión Cívica Radical. No es casual, entonces, que sea a partir de 1890 cuando se produzca el auge del movimiento favorable a la reforma del sistema educativo hacia orientaciones técnicas. El producto de este movimiento fue la creación de las primeras escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y Rosario, cuyo crecimiento si bien no fue exorbitante, alcanzó para justificar su creación.

La expresión más orgánica de este movimiento, la constituyó la acción de Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Instrucción Pública a partir del año 1898. El 31 de mayo de 1899 con la firma de Julio A. Roca y del propio Magnasco, se elevó al Congreso un proyecto de Plan Enseñanza General y Universitaria, acompañado por un mensaje en el cual se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo. En ese mensaje se presentaban como propósitos empeñosos del gobierno la eliminación del enciclopedismo y la reorientación del sistema hacia modalidades técnicas.

Un año después, el Congreso recibió otro proyecto de ley en el cual se intentaba suprimir varios colegios nacionales y transformarlos en escuelas de tipo práctico; también establecía que las provincias se harían cargo de dichos institutos, para lo cual el Poder Ejecutivo disponía un tipo especial de subsidios. El debate que este proyecto originó en la Cámara de Diputados fue un buen indicador para apreciar las posiciones con las cuales se apoyaba o rechazaba esta reformulación de objetivos educativos. Por consiguiente, la oposición a un proyecto tendiente a modificar los objetivos del sistema educativo debía realizarse en términos políticos.

El proyecto de Osvaldo Magnasco fue finalmente rechazado, lo cual no impidió que posteriormente y desde diferentes sectores se insistiera sobre la necesidad de intentar algún tipo de reformas tendientes a solucionar el

problema señalado. Los educadores – fundamentalmente los inspirados en el pensamiento positivista- alimentaron doctrinalmente estos reclamos y comenzaron así a producirse una serie importante de documentos –libros, artículos, informes, proyectos de ley- que coincidían en general, sobre la necesidad de revisar la estructura de la enseñanza incorporando nuevos contenidos y nuevos métodos.

Sin embargo, el problema parecía ser otro. A pesar de lo exiguo que resultaba numéricamente el grupo que efectivamente terminaba el ciclo medio y aspiraba al superior, la presencia de estudiantes provenientes de clase media o de inmigrantes prósperos comenzó a perturbar el tradicional monopolio ejercido por los descendientes de las clases altas tradicionales. De ahí que se pusiera el acento, en la elaboración de formas tendientes a crear un sector dentro de la enseñanza media especializado en preparar a los aspirantes a la Universidad.

Al hacerse cargo del ministerio Joaquín V. González, su política se encuadró dentro de los lineamientos expuestos, expresando en su discurso del 28 de mayo de 1905 en La Plata:

“ El Colegio Nacional Argentino, o sea la enseñanza media, debe ya señalarse por la doble tendencia: la moderna, para la inmensa masa del pueblo culto y laborioso que elabora la riqueza y constituye la fuerza social y cívica colectiva, y la clásica, mas restringida y selecta, que mira hacia las altas profesiones liberales y tiende a formar los espíritus directivos, no a designio preconcebido ni por privilegio, sino por virtud de la selección natural que el sistema educativo realiza en su propio desenvolvimiento ” (Tedesco, 1971, p. 123-124).

Dejando de lado la alusión darwiniana al principio de selección natural en la diferenciación social, que pone de manifiesto la adhesión a algunos principios científicos de la época, existía una referencia concreta a dos formas de enseñanza media. La moderna mas especializada y utilitaria, destinada a aquellos que no debían aspirar a integrar la elite dirigente, para la cual la preparación clásica tradicional era sumamente adecuada. Este sistema se articulaba organizativamente con la anexión a cada Universidad de un Colegio Nacional que preparara a los futuros universitarios; el resto de la población escolar asistiría a colegios nacionales modernos desde los cuales sería sumamente difícil tener acceso a la Universidad.

Desde 1890, el problema central de la política educativa pareció consistir en estructurar una forma adecuada para la incorporación al sistema educativo tradicional de ciertas orientaciones modernas. La necesidad de esta incorporación no aparecía como producto exclusivo de los requerimientos de la estructura de producción; parecería, inclusive, que éste fue un motivo menor, comparado con los provenientes de los problemas que planteaba la expansión de un sistema escolar clásico en el marco de una estructura política oligárquica.

En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la enseñanza estuvo llamada a jugar un papel distinto al que habitualmente se le otorgó: este papel consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que en los estudios clásicos podría explicarse tanto el origen oligárquico de los proyectos de reforma, como la oposición surgida en los sectores marginados de la elite de poder, pero con aspiraciones para ingresar en ella.

En suma, mientras Argentina parecía haber encontrado el camino que le había señalado Juan B. Alberdi, y haberse constituido en república posible; la apuesta que Domingo F. Sarmiento formuló a favor de la república verdadera, estaba lejos de representar la actitud dominante en esa Argentina que concluyó esta etapa que debía ser de construcción de una nueva nación, y que fue sobre todo la de construcción del Estado. La Argentina del 1880 no se pareció a ninguna de esas naciones que debían construirse, nuevas desde sus cimientos, vislumbrándose una pregunta central: ¿es posible la república verdadera?

“Es necesario que la escuela sea eminentemente laica, porque así lo prescribe la ciencia; porque así lo impone la necesidad de dar a la enseñanza pública de nuestro país su verdadera unidad y es fuerza cívica y esa alta moralidad que se requieren para que las nuevas generaciones se desenvuelvan amplia, sólida y fecundamente”

Bartolomé Mitre

La Nación. 5 de julio de 1883

CAPÍTULO II:

LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN EL PROYECTO DEL 80:

1. El Sentido en el Ámbito Nacional:

Los debates que suscitó la cuestión escolar en la década del 80 fue uno de los temas más interesantes de la época. Esta querrela, no se explicó con suficiencia sin discernir el significado de ciertas ideologías de combate, que dieron el tono a una polémica de otro modo desproporcionada e incomprensible. Esas ideologías de combate, se elaboraron fuera de Argentina, actuaron sobre toda América, tuvieron la traducción apropiada a cada situación nacional y relevancia distinta según los mundos que se exploren.

En el mundo cultural, en el cuadro de la situación educativa y de la querrela escolar, dos de esas ideologías fueron de una importancia capital: el laicismo³, que en esta época, no fue solamente una concepción del estado, sino una idea de la vida y de la verdad que adoptó el tono y la forma del enemigo a combatir, siendo éste la concepción católica del mundo, rechazando la idea de una verdad revelada, de la cual la Iglesia se afirmó depositaria; y el anticlericalismo⁴, componente importante de más de una historia política, respuesta simétrica pero al cabo relativamente autónoma de la posición clerical.

Así planteada, la querrela escolar fue efectivamente uno de los teatros de operaciones donde la clase gobernante actuó para poner en su quicio a la Iglesia Católica y a sus seguidores; la república conservadora fue en esto congruente: sus líderes no vacilaban en desbrozar el camino hacia la

³ La ideología laicista fue un lugar de convergencia de corrientes de pensamiento diferentes; se organizó en torno de la común hostilidad a la Iglesia Católica. Hubo un hilo conductor del pensamiento laico: el rechazo de una cierta concepción de las relaciones entre el estado y la Iglesia Católica; consideraron la opción religiosa como un hecho privado.

⁴ El epíteto anticlerical habría nacido en Francia hacia 1852 y se vinculó con sus conflictos políticos. No fue necesariamente ateísmo, ni anticristianismo. Esta noción se aplicó a las relaciones entre la fe de los individuos y su comportamiento en la sociedad, y más aún a las relaciones entre la sociedad eclesial y sociedad civil. La común transgresión que se les atribuyó, consistió en subordinar la sociedad política a la sociedad religiosa, que los liberales del 80 veían claramente en el caso de la enseñanza.

consolidación del régimen, neutralizando todo intento de dispersar la autoridad o alentar paralelas potencialidades centrífugas.

En la Argentina, la organización escolar durante el período tratado en esta investigación, reposaba casi totalmente, en la obra del estado, quien marcaba rumbos y definía todas las cuestiones fundamentales de la vida escolar, ``Es uno de los momentos más brillantes de nuestra historia educacional (...) impulsado por los ideales liberales y civilizadores de Sarmiento, fijó la orientación pedagógica de la escuela argentina`` (Jara de Perazzo, 1981, p.39).

En términos generales se denomina ``... política educacional al conjunto de medidas por medio de las cuales el Estado tiende, directa o indirectamente a asegurar, estimular o modificar la cultura de un pueblo`` (Solari, 1955, p. 22). En el caso de Argentina, la política educacional, que señalaba los objetivos culturales que debían perseguirse o conquistarse, fue fijada por el gobierno; pero su realización siempre estuvo sujeta a la reacción de las generaciones que pasaron por el país y a la acción de los agentes encargados de hacerla efectiva. No constituyó, pues, un hecho aislado; fue el resultado del influjo de los elementos étnicos, doctrinarios, prácticos y de los diferentes factores que, con mayor o menor intensidad, gravitaron en la vida del estado. Por eso, varió en cada época y lugar de acuerdo a los ideales, aspiraciones y necesidades dominantes.

La educación nacional abarcó toda la acción educadora cumplida dentro del país, comprendiendo por lo tanto todo lo relativo a la formación de la cultura y de la conciencia nacional. En ella es preciso distinguir dos aspectos: el cumplido en la convivencia social (aspecto no sistematizado) y el realizado por medio de la educación pública controlada por el estado (aspecto sistematizado). Este último aspecto, construido por la instrucción pública, abarcó la acción educadora controlada o creada, dirigida y sostenida por las autoridades gubernativas. Vale decir, la instrucción pública implicó la intervención directa del estado como elemento organizador y sistematizador de la educación.

Con la Revolución Francesa, la educación pública había experimentado una modificación esencial, pues empezó a concebírsela no sólo como un deber sino

también como un derecho. Por eso, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano consignó que la instrucción era una necesidad de todos, debiendo la sociedad favorecerla con todo su poder, poniéndola al alcance de todos. De aquí partió la concepción de la educación pública como función esencial del estado, concepción que se difundió durante el siglo XIX y llevó al estado -como representante de la comunidad nacional- a abordar poco a poco todas las funciones educativas.

La educación pública contó para su desarrollo con dos elementos esenciales: el pasado y la cultura misma. De ahí que el estado, tenga en ella una doble función: conservadora de los estímulos que ha recibido de las generaciones anteriores, y renovadora en el sentido de estimular en las generaciones jóvenes todas aquellas conquistas que la comunidad ha decidido aceptar. Así, la sociedad, como agente de la política educacional, adoptó una posición fundamentalmente conservadora, por cuanto aspiró a mantener en las generaciones nuevas las tradiciones culturales que la constituyeron.

De acuerdo con lo establecido por la Constitución Nacional, la educación pública, sector importantísimo de toda educación, abarcó la acción educadora sistematizada de tipo oficial (acción nacional, provincial y municipal) y de tipo particular controlada por el estado. La educación pública fue concebida en la Argentina como sistema de estado, por cuanto éste se reservó el monopolio de la orientación y sanción de los estudios.

2. Estructuración del Sistema:

La organización de la instrucción nacional comenzó en 1853 con la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Para tratar la problemática escolar de fines del siglo XIX, es necesario considerar antes algunas ideas generales sobre su organización y estructura:

-La escuela primaria era apenas la enseñanza de las primeras letras, donde los alumnos se amontonaban en una habitación, las edades mezcladas junto con los hijos de la elite, para aprender a leer, escribir y calcular, aderezado todo ello con la moral cristiana, victoriana o científico- positivista, según fuera la filiación ideológica del preceptor, tal el nombre de los maestros de la época. La

gran masa de la población rural predominante y los sectores humildes de las todavía aldeas coloniales, era analfabeta.

El artículo 5º de la Constitución Nacional estableció que cada provincia a través del dictado de su propia Constitución, aseguraría su educación primaria; quedando así claramente formulado el deber y el derecho de las provincias sobre la primera enseñanza, como una de las condiciones para el ejercicio de la autonomía federal. Sin embargo, la imposibilidad material de cumplir con el mandato constitucional, llevó desde la misma presidencia de Justo José de Urquiza, a que la nación concurriera en auxilio otorgando subvenciones. Las partidas fueron aprobadas, al principio, en forma ocasional por el Congreso y, en 1871, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento, se dictó la primera ley orgánica de subvenciones, pero la corrupción administrativa de muchos gobiernos provinciales derivaba los fondos hacia otros fines, multiplicándose las denuncias sobre incumplimientos en las disposiciones de la legislación.

Estas disposiciones sobre subvenciones fueron ampliadas en 1890 y en 1897. La ley 2737 de 1890 establecía que los fondos se destinarían a construcción de edificios, adquisición de libros y útiles para escuelas y sueldos de preceptores, extendiéndose en quince artículos, en los cuales la nación procuraba un mayor control aumentando las exigencias a los gobiernos provinciales. Pero el crecimiento desequilibrado y desigual del país, bajo la hegemonía de la oligarquía porteña, venía provocando el fenómeno de las llamadas provincias pobres y provincias ricas, por lo que el mencionado artículo 5º de la Constitución Nacional proclamaba un federalismo abstracto. El proceso de centralización creciente de la educación primaria culminó en 1905, con la sanción de la ley 4874, conocida como ley Láinez, por el senador que la promovió. Fue así, que en la primera mitad del siglo XX se multiplicaron las escuelas nacionales en las provincias, provocando una serie de fenómenos contradictorios y complejos.

-Por otra parte, la escuela secundaria, se limitaba a los estudios preparatorios para la Universidad. Se acentuaba el carácter elitista debido a su escasa difusión (al comenzar la etapa de la Organización Nacional existían: el Monserrat en Córdoba, el de Concepción del Uruguay creado por Justo José

de Urquiza, el Colegio Seminario y de Ciencias Morales en Buenos Aires base para la creación del Colegio Nacional en 1863 durante la Presidencia de Bartolomé Mitre, y algunos privados diseminados en algunas capitales de provincia).

Hacia 1864, se crearon colegios secundarios nacionales en Salta, Tucumán, Catamarca, Mendoza y San Juan. Funcionaban como internados, donde las oligarquías regionales enviaban a sus hijos al comenzar la adolescencia, estando impregnados sus claustros de una pesada atmósfera escolástica medieval. El proceso de diversificación de los estudios secundarios se desarrollaba paralelamente, aunque con características discontinuas y anárquicas, dadas las formas atrasadas y semif feudales por las que discurría el desarrollo capitalista dependiente del país.

Para atender a la formación de maestros, por el énfasis puesto en la escuela primaria común, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento, se crearon las Escuelas Normales en Paraná, Concepción del Uruguay, Buenos Aires, entre otros lugares. Se buscaba captar a la mujer como educadora, tomando el ejemplo de los Estados Unidos, siempre a instancias de Sarmiento; su ``... propuesta fue recogida por las mujeres de las capas medias nacies en las ciudades: la opción era la Singer o la tiza'' (Cuccuzza, 1989, p. 110). Las normales se difundieron en un proceso continuo, y desde la de Paraná, irradiaron un movimiento pedagógico, de raíz positivista, de honda influencia en la educación argentina hasta bien entrado el siglo XX.

En 1891, se creó en Buenos Aires, durante la presidencia de Carlos Pellegrini, la primera Escuela Nacional de Comercio, y en 1897, surgió en la misma como un anexo, el Departamento Industrial, que se independizó en 1899 con el nombre de Escuela Industrial de la Nación.

Se observaba que, mientras la escuela primaria tenía un encuadre legal orgánico, la ley 1420, que le asignaba sus fines, gobierno y contenidos, la enseñanza de nivel medio no poseía su legislación propia, por lo que quedó librada al particular enfoque de los Ministros de Educación de turno. En el período estudiado, sólo una ley se refirió al nivel medio, la N° 934 de 1878, pero no como ley orgánica, sino para regular el pasaje y reválida de los

estudios de los alumnos de las escuelas privadas, exigiéndoles rendir exámenes en las escuelas estatales.

-Mientras que la Universidad era apenas el escalón superior desde donde se accedía a la función pública, los ministerios, las representaciones diplomáticas en el soñado París, el Club del Progreso o la diputación en ese otro club que era el Congreso de la Nación.

En 1885, en pleno debate generalizado entre católicos y liberales, sobre la extensión del proceso de secularización del estado, se aprobó la ley 1579, fijando las reglas a que debían subordinarse los estatutos universitarios de Córdoba y Buenos Aires, la únicas Universidades existentes en el período. Esta ley Avellaneda, como se la conoció al ser promovida por el entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, fijaba muy pocas reglas en sus escasos cuatro artículos, siendo la intención de su autor constituir bajo cierta autonomía el régimen de la Universidades. En tal sentido, y en la lucha por el control de los aparatos ideológicos, católicos y liberales polemizaron en el Congreso sobre el régimen organizativo, el gobierno de la Universidad, y el punto clave: el nombramiento y la remoción de los profesores.

3. La Legislación Escolar. Análisis e Implicancias:

La batalla ideológica y política en torno a la enseñanza, sea en el 80 o en otras épocas, en Argentina o en otros lugares, hubiera sido y sería menos dura si el juego múltiple de las influencias fuera mejor percibido. En todo momento, las instituciones escolares fueron producidas y transformadas por las creencias y los deseos de aquellos que las crearon y de aquellos que las emplearon, de quienes fueron educados y de quienes fueron maestros orientadores de sus finalidades. Al mismo tiempo ellos, consolidaron o cambiaron creencias, conductas, estructuras, así

“La ley 1420 fue el resultado de un debate apasionado, pero también de influencias encontradas que procedían de la formación personal de los protagonistas, del proceso político argentino, del contexto internacional y de la imagen que tenían los actores de realidades diferentes y hasta diversas. (...) fue la consecuencia de una mezcla desordenada de convicciones personales, de creencias vigentes en las élites gobernantes, de la obediencia complaciente hacia el poder, de la crítica sistemática de los católicos respecto de las ideologías dominantes, y de factores genuinos que hacían necesaria una

buena ley de organización y nacionalización de la enseñanza primaria'' (Floria, 1980, p. 852).

En su gestación influyó el liberalismo, pero también el fenómeno polivalente e impresionante de la inmigración. Gravitó el laicismo, pero con él, la posición crítica de la Iglesia católica hacia manifestaciones expresivas de la sociedad moderna.

Pero, en relación a la legislación escolar del período estudiado, con el dictado de la Constitución de 1853 comenzó un proceso de legislación cuyo resultado fue la aprobación de instrumentos legales de suma importancia para la educación del país: la ya nombrada ley 1420, de educación común; la denominada ley Láinez o ley 4874, y la ley Avellaneda, que sentó las bases para la organización de las universidades nacionales.

Los autores consultados, coinciden en afirmar que la ley 1420, en el nudo del surgimiento del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX, constituyó uno de los temas más polémicos donde recrudeció la lucha ideológica. El famoso debate que le dio origen, no comenzó en las cámaras políticas sino en el Congreso Pedagógico de 1882.

Al producirse la capitalización de Buenos Aires en 1880, esta provincia cedió a la nación las escuelas como todos los otros edificios y establecimientos públicos que se encontraban en el ámbito de la ciudad; tal situación hizo sentir la necesidad de dictar una legislación para organizar la educación primaria en territorio federal. Como parte del paquete, el presidente Roca recibía a Sarmiento que se desempeñaba como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Por decreto del 28 de enero de 1881, Julio A. Roca y su Ministro de Educación, el activo católico cordobés Manuel D. Pizarro, crearon el Consejo Nacional de Educación para administrar las escuelas de la capital y Territorios Nacionales, hasta tanto el Congreso dictara para ellas una ley de educación. Este Consejo estaba formado por un superintendente general que lo presidía, y ocho vocales con funciones de inspectores de educación, todos nombrados por el Poder Ejecutivo. Por expresa disposición del decreto de creación, el Consejo tenía la misión inmediata de redactar un proyecto de ley de educación, además de un informe especial y detallado sobre el estado

de la educación en el territorio federal. Este informe debía comprender la estadística de la enseñanza primaria, métodos y planes de estudios vigentes, así como la indicación de las reformas que fuera necesario introducir.

Domingo F. Sarmiento fue designado superintendente general de escuelas y presidente del Consejo, rodeándolo de ocho vocales mayoritariamente católicos; como es de suponer, breve y agitada fue la vida del Consejo. La lucha ideológica entre Sarmiento, el Ministro y los vocales dificultó la tarea en común, y llegó a tal intensidad que en enero de 1882, todos renunciaron sin llegar a cumplir con el objetivo de elaborar un proyecto de ley de educación.

Sugerido por Sarmiento, en vísperas de la Exposición Continental de la Industria, el Congreso Pedagógico fue convocado por decreto del 2 de diciembre de 1881, firmado por el presidente Julio Roca y el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Manuel Pizarro, un congreso de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y discursos pedagógicos cuestiones relativas a la enseñanza y la educación popular para impulsarla y mejorarla; sus sesiones se iniciaron el 10 de abril de 1882 presidido por Onésimo Leguizamón, previstas para diez días, se prolongaron veinticinco. Asistieron gobernantes, legisladores, autoridades educacionales nacionales, provinciales y municipales, directores de las escuelas públicas de la Capital Federal y de de las escuelas normales nacionales, representantes de naciones extranjeras e invitados especiales. Se analizaron cuestiones técnicas, pedagógicas, económicas, administrativas y políticas vinculadas a la educación primaria; el estado de la educación común, las causas que se oponían a su desarrollo, los medios prácticos que permitirían remover las causas retardatorias y, por ende, impulsar la educación popular, la acción e influencia de los poderes públicos en el desenvolvimiento de la escuela común, la legislación escolar vigente y su reforma.

Después de debatir cada punto, el Congreso formuló conclusiones acerca de ellos, las cuales se referían a la obligatoriedad, gratitud y gradualidad de la enseñanza, rentas escolares, formación del magisterio, gobierno de las escuelas, educación de la mujer, higiene infantil, atención de deficientes, construcción de locales escolares, eliminación de castigos corporales,

programas escolares, métodos de enseñanza, etc. Las reuniones fueron más o menos serenas hasta que irrumpió el tema de la enseñanza de la religión. Los incidentes menudearon y la asamblea se fue agotando en discusiones sin salida, aunque

“La línea sarmientina se impuso en el Congreso Pedagógico (...) e impulsó y logró la idea de una escuela común, sin diferenciaciones de clase, sexo, profesión o región; al menos en la escuela primaria, defendiendo los principios de obligatoriedad y gratuidad, tal como lo recogerá luego la Ley 1420” (Cucuzza, 1989, p. 126).

Las conclusiones que formuló acerca de cada uno de los problemas tratados, en su mayoría fueron tenidas en cuenta cuando se sancionó la ley de educación común.

Entre las conclusiones de este Congreso Pedagógico que fueron tomadas en cuenta por la ley 1420 se pueden mencionar:

- El principio del estado docente responsable de la educación pública.
- El gobierno colegiado a través del Consejo Nacional de Educación, y la participación del vecindario en los Consejos de Distrito.
- El financiamiento de la escuela primaria, autónomo, dotando de rentas propias por medio de un tesoro común y un fondo escolar permanente.
- La fijación de un mínimo de instrucción obligatoria enfatizando en los contenidos la geografía, idioma e historia nacionales.
- El estímulo a los jardines de infantes, las escuelas para adultos y el recurso de emergencia de las escuelas ambulantes.
- La normativa de la edificación escolar, del mobiliario y útiles. La inspección médica y la vacunación.
- La normativa sobre el personal docente, su perfeccionamiento, su estabilidad y el derecho al retiro digno.
- La inspección estatal sobre las escuelas particulares.
- La promoción de las bibliotecas populares.

La cuestión estalló a mediados de 1883, cuando en la Cámara de Diputados comenzó la discusión de una legislación orgánica y completa para la educación primaria. La comisión de Culto e Instrucción Pública remitió a la Cámara de Diputados su dictamen a favor de una ley de educación obligatoria y gratuita, sobre cuyas características no existieron desacuerdos fundamentales, pero emergió la polémica que atrapó a todos, en torno de la enseñanza de la religión. Para algunos era inconstitucional en cuanto afectaba la libertad de conciencia, para otros la Constitución Nacional no establecía un estado sin Dios, neutral o ateo; algunos grupos advirtieron la pretensión eclesiástica de recobrar el predominio de otrora, añadiendo el tema alberdiano de la inmigración, que podía sentirse molesta por la ausencia de libertad religiosa. Finalmente, el proyecto de la comisión fue rechazado por 43 votos contra 10, y el nuevo proyecto trasladó el tema polémico del artículo 3ª al 8ª, el cual disponía que la enseñanza religiosa podía ser impartida en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, antes o después del horario de clases. El proyecto de Leguizamón fue aprobado, recomenzando la querrela en Senadores. El 8 de julio de 1884 se sancionó la ley 1420, cuyo debate descubrió

“...pasiones, calidades y apetencias de poder, principistas honestos pero impotentes para neutralizar los designios del P.EN. y del roquismo, y pragmáticos que oscilan entre el anticlericalismo y la disciplina partidaria. Pero el debate educacional del 80 es como el iceberg que esconde cuestiones de fondo y rasgos interesantes” (Floria, 1980, p. 857).

Una situación particular se dio días después de ser aprobado el proyecto, al dictarse un decreto destituyendo a José Manuel Estrada del cargo de Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, y poco después, sin decreto, se lo despojó de las cátedras de Instrucción Cívica y Economía Política en el mismo colegio.

La ley de educación fue el fruto de la prolongada acción de Sarmiento que, aunque no intervino directamente en su sanción, la hizo posible con sus años de lucha. Ella, además de recoger las conclusiones del Congreso Pedagógico de 1882, se inspiró, por un lado en la ley de educación de la provincia de Buenos Aires de 1875, en la cual es sensible la influencia de la pedagogía estadounidense introducida por Sarmiento; por otro lado, en la ley francesa de

1882, que surgió como consecuencia del movimiento democrático y liberal que intentó retornar la política educacional de la Revolución. Estas fuentes de inspiración extranjeras, no restaron ningún mérito a la ley, pues la búsqueda de inspiración en fuentes foráneas obedeció al deseo de dar a la educación primaria argentina la mejor estructura posible.

Cuatro principios fundamentales: enseñanza obligatoria, gratuita, gradual y neutral, sirvieron de base para la organización de la escuela primaria en Argentina. La obligatoriedad fue impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños comprendidos en la edad escolar -de 6 a 14 años-, pero no implicaba la concurrencia de éstos a la escuela, pues podía cumplirse en establecimientos educacionales públicos o privados, o el hogar de los niños. La gratuidad, consecuencia directa de lo anterior, tendió a asegurar la difusión de la educación primaria, poniéndola al alcance de todos. La gradualidad impuso una educación progresiva, desde el punto de vista de las dificultades que pueden presentar los distintos contenidos educativos. La neutralidad en materia religiosa, fue una solución intermedia entre las dos tendencias que se enfrentaron al discutirse la ley, resolviendo el problema colocando al estado en una posición neutral frente a las distintas creencias, no considerándola incluida entre las asignaturas ordinarias de la enseñanza.

Además se creó el Consejo Nacional de Educación, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, para el contralor de la enseñanza y del fondo escolar, que se formó con diversos aportes, de los cuales el principal fue el impuesto a las herencias y donaciones.

Esta ley fue, sin lugar a dudas, uno de los factores de cambio y nacionalización cultural de la Argentina Moderna. Objetivamente y fuera del contexto ideologizado de los debates del 80, la Argentina de la inmigración necesitaba de una ley de educación común, obligatoria y gratuita, con una base moral y cívica que afirmase los valores privilegiados por el país nuevo en cambio progresista; tuvo los méritos de inteligencias que se pusieron al servicio de la educación, como hilo conductor del cambio de la continuidad nacional, y los defectos de su tiempo. Fue el resultado de debates apasionados, del tributo pagado a las luchas por la hegemonía política, de la aspiración por una cultura

nacional progresista y del clima ideológico de la secularización, pero `` La experiencia fue aventando los efectos del clima. Dejó, al cabo, un rostro con menos arrugas que las insinuadas por los gestos crispados de la generación del 80'' (Floria, 1980, p. 868).

La segunda de las leyes mencionadas, la ley Avellaneda, sancionada en 1885, dio a las universidades existentes – Buenos Aires y Córdoba-, y a las que se crearon después, las bases fundamentales a que debían ajustar su funcionamiento. Se limitó a organizar el régimen administrativo y dejó todo lo demás librado a la acción del propio desarrollo de cada casa de estudios. Estuvo vigente durante más de sesenta años, siendo derogada en 1941.

Por su parte, la ley Láinez, fue sancionada en 1905, proyectada por el senador Manuel Láinez con el fin de entregar al poder grande de la nación, el medio de nivelar en toda la República la cultura nacional por la diseminación de la educación primaria y, si bien el tiempo excede el comprendido en la presente investigación, su referencia obedece a la importancia de la misma dentro del ámbito educativo, ya que autorizó al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas primarias nacionales en el territorio de las provincias que lo solicitasen, prestando un valioso aporte en la difusión de la escuela primaria. Pero lamentablemente, nunca dio los resultados esperados pues pronto fue desvirtuada en su aplicación, y contrariando lo dispuesto por la misma ley – porque de acuerdo con el pensamiento de su autor, las escuelas nacionales debían establecerse en las campañas de las provincias, en aquellos puntos en los que el analfabetismo se hubiera hecho más sensible-, se instalaron escuelas nacionales en sitios donde ya funcionaban establecimientos provinciales, surgiendo una competencia entre ambos, lo cual llevó más de una vez a la clausura de las escuelas sostenidas por las provincias.

*``Los textos, o los documentos
arqueológicos, aún los más claros
en apariencia y los más
complacientes, no hablan sino
cuando se sabe interrogarlos``*

Marc Bloch

SEGUNDA PARTE: EL ABC DE LA NACIÓN: LOS MANUALES ESCOLARES.

Los manuales escolares destinados a la educación primaria y secundaria, permiten aproximaciones a un número de áreas de investigación bastante diversificadas, a la vez que proporcionan una información exhaustiva para determinar en qué manera y en qué grado estas fuentes condicionaron o influyeron tanto en el imaginario individual del docente, del alumno y sus entornos, como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales.

Para los efectos de esta investigación se ha considerado y aceptado que los manuales escolares fueron un elemento fundamental en la formación de la memoria argentina, y en la contribución de estereotipos de épocas pasadas.

``Velay, señor maistro, le traigo a m'hijo, como quien dice, pa que estudee y no pa que me le haga perder el tiempo en macaneo de poesia y de gueltas a la derecha y a la izquierda. A los pobres inorantes, como un servidor de ustedé, que vivimos de la cuarta al pértigo y sudando el naco, maldita la gracia que nos hace que los muchachos se pasen el dia aprendiendo puande sale el sol y puande se pone``

Fray Mocho

Escuela de Campaña. 12 de mayo de 1900

CAPITULO III:

LAS FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Descripción de los Manuales Escolares:

Considerando como principal fuente para la presente investigación a los manuales escolares, es que se hizo necesaria la incorporación de un análisis con sus características tanto externas como internas, plasmadas en un cuadro y ampliadas en los apartados que siguen, donde por medio de su estudio se buscará establecer cuál fue la visión que éstos presentaban al estudiante acerca del país trasandino durante la época propuesta, álgida en cuestiones limítrofes.

a).Características Externas:

Pudieron recopilarse y ser consultados en relación a la temática propuesta veintisiete manuales escolares, de los cuales tres pertenecen a instrucción cívica, doce a historia y doce a geografía; además de su rol fundamental en la enseñanza, estos textos tuvieron una amplia difusión, debiendo contar con la aprobación del organismo oficial correspondiente, y con frases diversas, encontradas por lo general en la portada de los manuales:

-Otros textos del autor aprobados por el ministerio de Justicia e Instrucción Pública: La República Argentina. Su escenario, su raza y su riqueza; Geografía de Europa y Oceanía.

-Adaptada a los programas de enseñanza secundaria, normal y especial.

-Adaptada al programa general de la asignatura en los colegios nacionales y escuelas normales.

-Texto adaptado a los programas de las escuelas primarias superiores, normales, comerciales, nacionales, etc.

-De acuerdo con el programa de 5º grado del Honorable Consejo Nacional de Educación.

-Texto ajustado al desarrollo de los programas de asuntos para 6º grado.

-De acuerdo con el programa de primer año de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Normales de Maestros Regionales.

-Texto didáctico para Colegios Nacionales, Escuelas Normales e Institutos especiales, aprobados por resolución del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación.

-Aprobado por el Consejo Nacional de Educación.

Entre todos los manuales consultados un comentario especial merece la obra de Ismael Bucich Escobar, **Historia de los Presidentes Argentinos**, siendo consultada la cuarta edición publicada por la editorial El Ateneo en el año 1927, poseyendo al final de la misma juicios críticos sobre ella; uno de ellos expresaba: ``La obra del Sr. Ismael Bucich Escobar representa un aporte de importancia y de indiscutible utilidad en cuanto se refiere al conocimiento de la historia constitucional de nuestra Nación'', firmado por los profesores Rezzano, Lucena y Fernández, pertenecientes a la Comisión de textos del Consejo Nacional de Educación.

El estado de conservación de los manuales escolares consultados es muy bueno, ya que no se encuentran mutilados, poseen la totalidad de sus hojas, la escritura es perfectamente legible, considerando el tiempo

transcurrido desde su edición y poseyendo en la mayoría de los casos su encuadernación original. (Véase Figuras 1, 2, 6 y 7).

Con respecto a las editoriales responsables de la publicación de estos manuales, se deducen del cuadro que sigue los siguientes datos:

-Editorial Ángel Estrada y Cia.: cinco manuales, dos de instrucción cívica, uno de historia y dos de geografía.

-Editorial Kapeluz: cinco manuales, tres de historia y dos de geografía.

-Editorial Peuser: un manual de historia.

-Editorial El Ateneo: tres manuales, uno de historia y dos de geografía.

-Editorial La Obra: dos manuales de historia.

-Otras Editoriales: Moly y Lasserre, Stella, M. Rodríguez Giles, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Cabaut y Cia., Félix Lajouane- Editor, Librería Rivadavia, Imprenta Rodolfo Isely, Itinerarium.

Es importante dejar constancia que los mapas que acompañaban los textos de los manuales consultados y utilizados por las editoriales, se repetían en las obras de los diferentes autores, es decir que la editorial poseía una serie de mapas tipos que insertaba en los libros que publicaba. Además, estos mapas eran generales –por ejemplo, la República Argentina completa-, resultando como consecuencia difícil entender una cuestión como la limítrofe, donde, los territorios en disputa no son debidamente presentados y se convierten en mínimos trasladados a un mapa; sólo en algunos manuales fue posible encontrar mapas de las provincias, gobernaciones y territorios nacionales, lo que permitió a simple vista comparar el trazado limítrofe de fines del siglo XIX con el actual. Por otra parte, al transcurrir los años y variar el problema limítrofe y como consecuencia de ello, el límite, lo que llama la atención es que los mapas utilizados hayan sido los mismos. (Véase Figuras 4 y 5).

Con respecto a los datos biográficos de los autores de los manuales escolares, estos fueron extraídos de estas mismas fuentes, organizados por materias de estudio y por orden alfabético:

-Manuales de Historia:

José Carlos ASTOLFI: Profesor en Letras. Catedrático de la Escuela Normal Mariano Acosta y del Colegio Nacional Juan Martín de Pueyrredón.

Ismael BUCICH ESCOBAR: **Buenos Aires**, Ciudad, 1921 (obra premiada por la Municipalidad de Buenos Aires); **Don Torcuato**, 1922 (semblanza del primer Intendente de Buenos Aires, Don Torcuato de Alvear); **Este era un buey... (Narraciones del campo)**, 2da. edición, 1923; **Vida de Nicolás Avellaneda**, 1925 (obra premiada en el Concurso de Biografías del ex presidente).

C.L. FREGEIRO: Miembro correspondiente de la Real Academia de la Historia de España. Ex Profesor de Historia en la Escuela Normal de Profesores, y de Historia y Filosofía en el Colegio Nacional de la Capital. Ex visitador de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Profesor de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras. Director de la Escuela Normal de Profesores.

Julio César RAFFO DE LA RETA: Académico de número de la Academia Nacional de la Historia. Académico correspondiente del Instituto de Historia y Geografía del Uruguay. Presidente del Instituto de Estudios Hispánicos y ex Presidente de la Junta de Estudios Históricos. Ex Profesor Titular de Historia Argentina en la Universidad Nacional de Cuyo y en el Colegio Nacional de Mendoza.

-Manuales de Geografía:

Eduardo ACEVEDO DÍAZ: Profesor de Geografía en el Colegio Nacional Nicolás Avellaneda. Otros textos del autor aprobados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: **La República Argentina. Su escenario, su raza y su riqueza**; **Geografía de Europa y Oceanía**.

Jorge A. BOERO: Profesor Normal. Catedrático en la Escuela Normal de Profesores y en la Escuela Normal N° 8 de Maestras de la Capital. Obras del mismo autor: **La Argentina; Geografía de América; Geografía de Europa; Geografía de Europa y Oceanía; Geografía de Asia y África y Elementos de Geografía Física.**

José R. DEL FRANCO: Académico correspondiente de las Reales de la Historia y Sevillana de Buenas Letras. Miembro activo de la Academia Americana de la Historia. Gran Oficial de la Orden Militar del Santo Sepulcro. Comendador con placa de la Real Orden de Isabel la Católica. Caballero de la Real y Distinguida Orden de Carlos III.

Alfredo DROCCHI: Profesor Normal. Vicedirector de la Escuela Superior de Comercio de la Nación.

Esteban MORALES: Profesor del Colegio Nacional Central y Noroeste.

Francisco LATZINA: Nacido en Moravia en 1843. Fue profesor de matemática en el Colegio Nacional de Catamarca. En 1872 era ayudante del Observatorio de Córdoba y luego profesor de la Universidad. Doctor Honoris Causa de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemática de la Universidad de Córdoba. Director General de Estadística en 1880. Miembro honorario del Departamento Nacional de Higiene. Miembro de la Academia Nacional de Ciencia del Instituto Geográfico Argentino, de la Sociedad de Geografía Comercial de París y de la Sociedad de Estadística de París. Miembro honorario de la Sociedad Real de Estadística de Londres. Otras obras: **La propiedad raíz y las industrias patentadas de la ciudad de Buenos Aires** (1882); **La República Argentina como destino de la emigración europea** (1883); **Los censos de población; Censo escolar de la República Argentina** (1883).

Josefina PASSADORI: Profesora Normal. Además autora de: **Geografía de América** para 5º Grado; **El Universo y los Países** para 6º Grado; **Geografía General, Asia y África** para 1º Año.

-Manuales de Instrucción Cívica:

Juan G. BELTRÁN: Abogado. Rector fundador del Colegio Nacional Mariano Moreno. Subsecretario de Instrucción Pública, Director reorganizador de la Escuela Superior de Comercio de la Capital Federal. Profesor del Colegio Militar y del Colegio Nacional anexo a la Universidad de Buenos Aires. Oficial de Instrucción Pública de Francia. Miembro del Instituto Geográfico Argentino y de la Sociedad de Geografía de Washington.

José María SAÉNZ VALIENTE: amplió y adaptó a la legislación vigente el manual del Dr. Enrique García Merou. Profesor diplomado de enseñanza secundaria. Catedrático de Instrucción Cívica y de Historia Americana y Argentina en el Colegio Nacional Manuel Belgrano.

Cuadro: Características generales de los manuales escolares consultados

Autor	Título del manual	Año-Editorial-Lugar-Nro. de Páginas	Estado de Conservación	Mapas e ilustraciones	Cuestión Límitrofe	Otros
Beltrán, Juan	Instrucción Cívica Argentina	1era Edición-1914, 6ta Edición-1927. Sin Editorial-Buenos Aires-392	Muy Bueno-Encuadernación Original	No posee	No es tratada	
García Merou, E.	Curso de Instrucción Cívica	1era Edición-1897, 33era Edición-1927. Ángel Estrada y Compañía-Buenos Aires-316	Muy Bueno-Encuadernación Original	No posee	No es tratada	
Robredo, M. E. y otros	Horizontes Nuevos	1949 Edición-19na. Ángel Estrada y Compañía-Buenos Aires		Ilustraciones, fotos, retratos y mapas	Si es tratada	
Arriola, F.	Historia Americana y Argentina	S/F. Moly y Lasserre Editores. Buenos Aires		Ilustraciones, fotos, retratos, mapas y cuadros sinópticos al final de cada capítulo.	Si es tratada	
Arriola, F.	Historia de la Cultura Argentina. Instituciones Sociales y Políticas	1era Edición-1955, 14ta Edición-1967. Stella-Buenos Aires		Muy pocas ilustraciones y cuadros sinópticos al final de cada capítulo.	Si es tratada	
Astolfi J. C.	Compendio de Historia Argentina e Instrucción Cívica	1era Edición-1938, 1947. Kapeluz-Buenos Aires		Con ilustraciones y 'pocos mapas.	Si es tratada	
Astolfi J. C.	Conocimientos de Historia Universal y Argentina e Instrucción Cívica	S/F-6ta Edición-Kapeluz-Buenos Aires		Con ilustraciones y 'pocos mapas.	Si es tratada	
Astolfi J. C.	Curso de Historia Argentina I. El período indígena y el hispánico.	1949-Kapeluz-Buenos Aires		Mapas, retratos e ilustraciones	Si es tratada	
Astudillo Menendez	Lecciones de Historia Argentina	1940-Peuser-Buenos Aires-610			Si es tratada	

Braña de I, B. y otro	Historia americana y argentina	1953-La Obra-Buenos Aires-128	Muy Bueno-Encuadernación original	5 mapas	Si es tratada	
Bucich Escobar, Ismael	Historia de los presidentes argentinos	1927, 4ta Edición-El Ateneo-Buenos Aires-542	Regular-Encuadernado	Solamente retratos presidenciales	Si es tratada	
Fregeiro, C. L.	Lecciones de Historia Argentina	1886, 1era Edición, 1910, 9na Edición-Librería Rivadavia-Buenos Aires-262	Muy Bueno-Encuadernación original	Sin mapas y con algunos retratos	Si es tratada	
Gonzalez Arrili, Bernardo	Bosquejo de Historia Nacional	1950-La Obra-Buenos Aires-159	Muy Bueno-Encuadernación original	Muy pocos mapas y sin interés para el tema	Si es tratada	
Raffo de la Reta, J. C.	Lecciones de Historia Argentina II	1950, 5ta Edición-Ángel Estrada y Compañía-Buenos Aires-326	Muy Bueno-Encuadernación original	Sin mapas. Gran cantidad de ilustraciones y retratos.	Si es tratada	
Zuretti, J.C.	Historia de la Cultura Argentina	1954, 2 Edición-192	Muy Bueno-Encuadernación original	Sin mapas. Gran cantidad de ilustraciones y retratos.	Si es tratada	
Acevedo Diaz, E.	Geografía de América. Tierras Árticas y Antárticas	1931, 9na Edición-El Ateneo-Buenos Aires		Con mapas	Si es tratada	
Acevedo Diaz, E.	Geografía de América. Tierras Árticas y Antárticas	1915, 1era Edición y esta edición 1937-El Ateneo-Buenos Aires-330	Muy Bueno-Encuadernación original. Tapas duras	Pocas ilustraciones y mapas poco claros	Si es tratada	
Aizcorbe, B. y otros	Asia, África, Oceanía y Antártida	1953, 4ta Edición-Kapeluz-Buenos Aires-63	Muy Bueno-Encuadernación original	Mapas fotos e ilustraciones en blanco y negro	Si es tratada	
Barbier, E.	Geografía elemental. El mundo. La Argentina	S/F-Cabaut y Compañía-Buenos Aires		Mapas y fotos	Si es tratada	
Boero, J. A.	Geografía de la Nación Argentina	1914-Angel Estrada y Compañía-Buenos Aires-373	Bueno-Encuadernado	Mapas color	Si es tratada	
Del Franco, J. R.	La América Española. Geografía Física, Económica	1926, 2da Edición-Imprenta M. Rodríguez Giles-Buenos Aires-284	Muy Bueno-Encuadernación original. Tapas blandas	Sin ilustraciones, ni mapas, ni figuras	Si es tratada	

De Vedia, E.	Geografía Argentina	1907, 2da Edición-Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional-Buenos Aires-279	Muy Bueno-Encuadernado	Sin mapas, ni ilustraciones	Si es tratada
Drocchi, A. y otro	Nociones de Geografía Argentina	S/F, 29na Edición-Angel Estrada y Compañía-Buenos Aires-243	Muy Bueno-Encuadernación original	Mapas color y blanco y negro	Si es tratada
Gatti, C. J. y otros	Geografía Económica	1934, 2 Edición-Imprenta Rodolfo Iseley-Buenos Aires-456	Bueno-Encuadernado	Mapas de la República Argentina, provincias y territorios nacionales	Si es tratada
Latzina, F.	Geografía de la República Argentina	1888-Félix Lajouane-Buenos Aires-758	Muy Bueno-Encuadernación original	Numerosos mapas	Si es tratada
Latzina, F.	Géographie de la République Argentine	1890-Félix Lajouane-Buenos Aires-488	Muy Bueno-Encuadernación original	Cartas geográficas en color	Si es tratada
Passadori, J.	Elementos de Geografía	1937, 10ma Edición-Kapeluz y Compañía-Buenos Aires-355	Muy Bueno-Encuadernación original. Tapas duras	Profusamente ilustrado, con grabados, mapas, croquis y esquemas	Si es tratada

Fuente: Elaboración personal en base a los manuales escolares consultados

b).Características Internas:

De los veintisiete manuales consultados el número de páginas oscila entre las sesenta y tres, y las setecientas cincuenta y ocho. En todos ellos hay un marcado predominio del texto por sobre las imágenes, siendo la principal diferencia con los manuales escolares del siglo XXI.

Del total de manuales escolares consultados sólo los tres de Instrucción Cívica, no tratan el tema limítrofe chileno-argentino.

También en estos manuales se observa la existencia de una figura central, como es la del maestro asociada a un apóstol de la educación, una persona sagrada, sacrificada, al servicio de la nación y del estado, cumpliendo una misión fundamental: educar ciudadanos argentinos, ilustrándolos para terminar con la barbarie, es decir que la obra civilizadora estaba en sus propias manos.

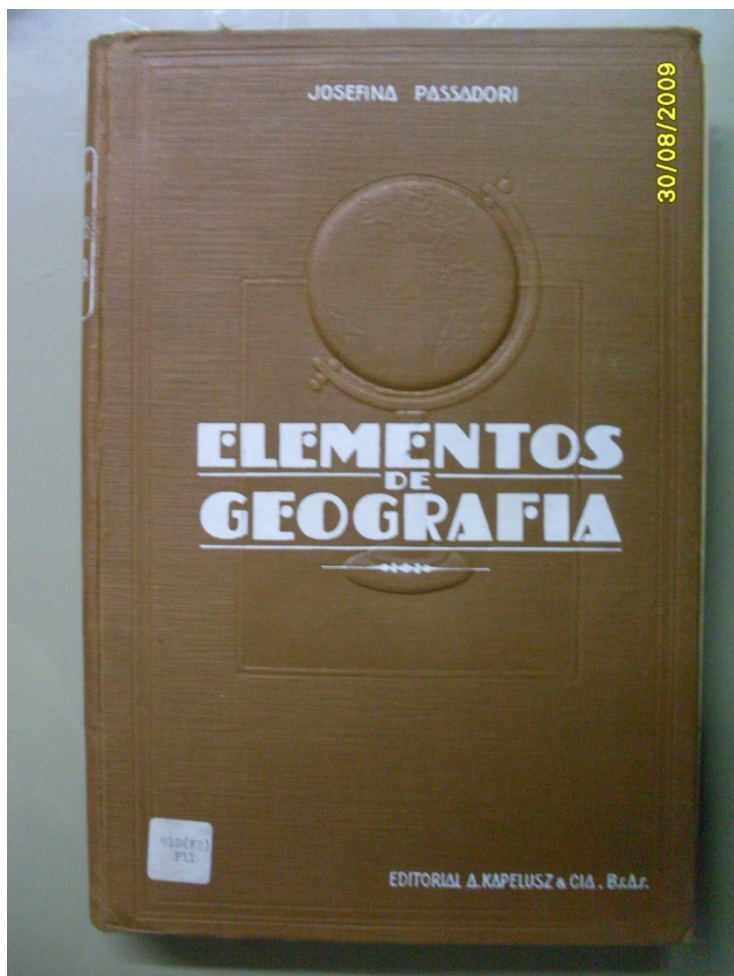


Figura 1. Tapa original de Manual de Estudio de Geografía.

Fuente: PASSADORI, Josefina, 10º Edición, 1937.

Repositorio: Biblioteca Franklin.

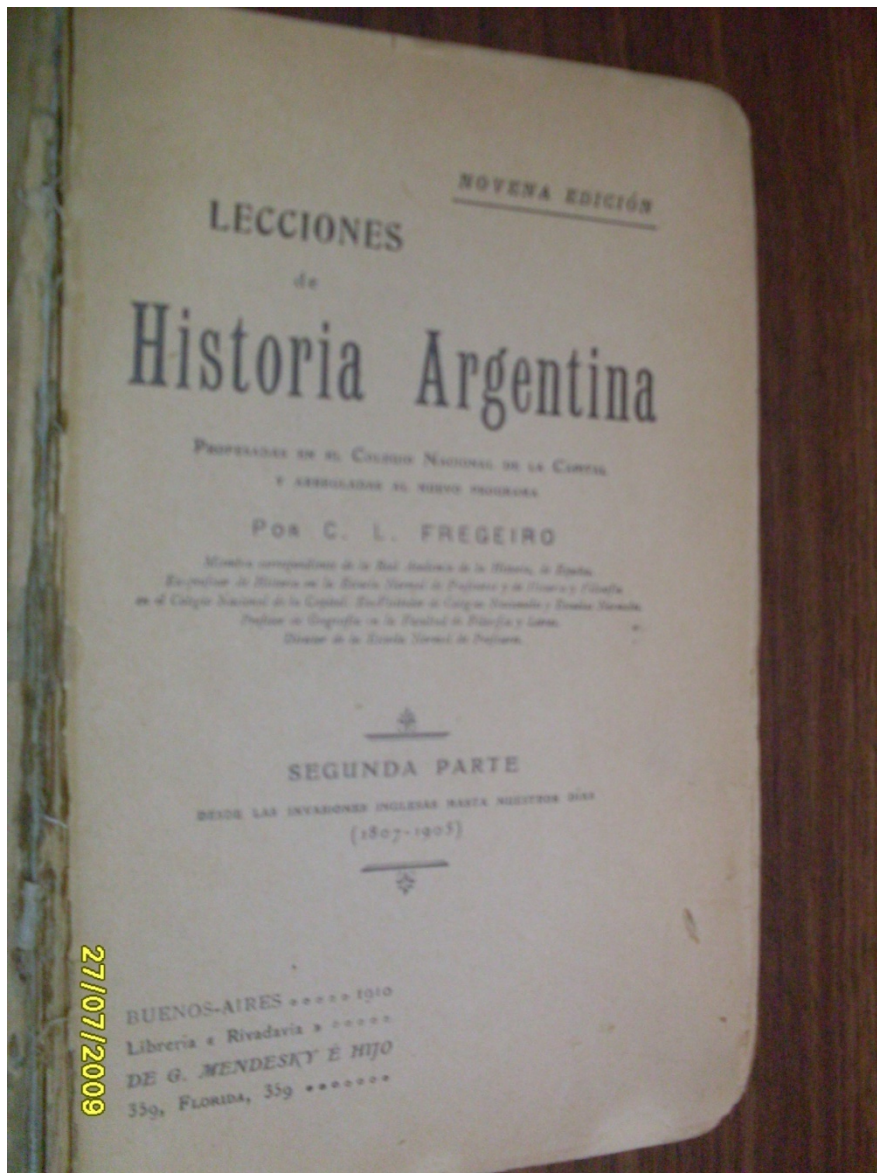


Figura 2. Portada original de Manual de Estudio de Historia.

Fuente: FREGEIRO, C.L, 9º Edición, 1910.

Repositorio: Biblioteca particular Mag. A. Fanchin.

2. Variación de la Problemática Limítrofe en el Tiempo:

Efectivamente y tal cual lo adelanta el título que antecede, el tema de límites y toda la problemática con Chile que lo acompaña, sufrió variaciones en cuanto a su tratamiento en los manuales escolares, dependiendo de la fecha de edición de la obra.

Un claro ejemplo es la obra de Francisco Latzina, **Geografía de la República Argentina** publicada en 1888, que en el Prefacio anuncia los innumerables vacíos con los cuales el autor de una geografía argentina se encontró, tanto en el material compilado por los exploradores pasados y presentes, como en la falta de estadísticas provinciales unidas a las incertidumbres en materias de límites, internacionales e interprovinciales, que a menudo son tan contradictorios, que resulta muy difícil discernir lo exacto de lo erróneo; siendo los aspectos mencionados algunos de los inconvenientes y escollos que este destacado estudioso enunciaba como dificultades relevantes a la hora de lograr exactitud en los contenidos.

En relación con el problema limítrofe sostuvo que

“En nuestras fronteras con Chile, todo es incertidumbre, porque mientras el Sr. Duclout, fundándose, según él dice, en los datos más auténticos y exactos, traza en su mapa general de la República el límite, de manera que desde el paralelo de los 42° hasta el de los 52°, nos correspondan nada menos que 8, puertos en el Pacífico, en los mapas parciales de la Patagonia, construidos por el Sr. Seelstrang, figura una lonja ancha de tierra entre la costa del Pacífico y el límite chileno-argentino. ¿Quién de los dos tiene razón? ¡Vaya uno a saberlo! Los exploradores andan continuamente por ahí, pero hasta ahora no nos han explorado esta incógnita” (Latzina, 1888, p. V).

Unos años después, en 1907, Enrique De Vedia publicó su obra **Geografía Argentina**, con una visión diferente de la cuestión limítrofe al afirmar que producido el arbitraje, quedó fijado el límite, eliminándose con él todo motivo que pudiera impedir disfrutar un futuro de paz con Chile, augurando grandes beneficios para ambos países andinos.

Obras posteriores, como por ejemplo la de Eduardo Acevedo Díaz de 1931, analizaba en detalle la cuestión de límites con Chile, pero advirtiendo que “La forma en que fue solucionado el pleito, permitió a potencias europeas tener una posición estratégica en el Sur argentino”, subrayando además que “

El fallo del rey de Inglaterra dejó sin solución la propiedad de las islas Pincton, Lennor y Nueva, en el canal de Beagle'', presagiando así, otro desencuentro entre ambos países, a finales del siglo XX (Acevedo Díaz, 1931, p. 629-630).

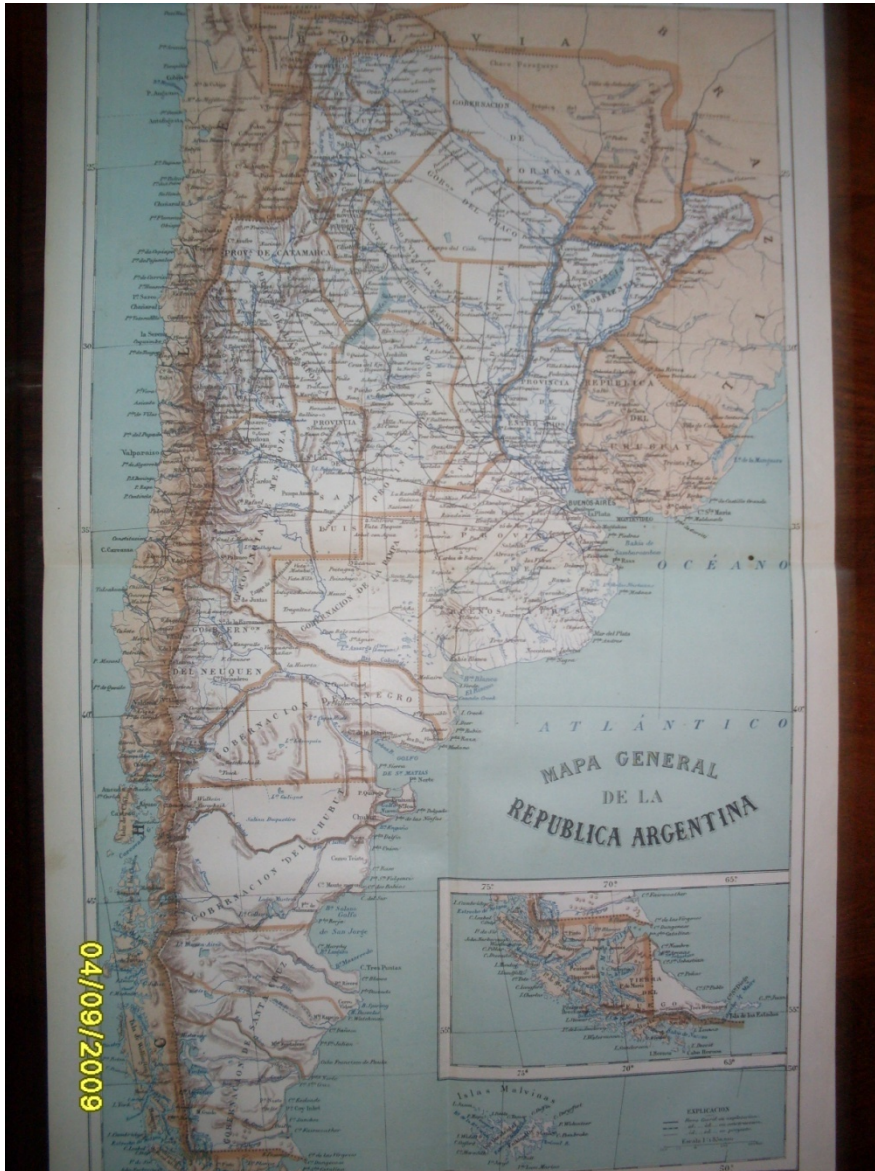


Figura 3. Mapa General de la República Argentina (1888).

Fuente: LATZINA, F, 1888.

Repositorio: Biblioteca Franklin.



Figura 4. Mapa de la República Argentina.

Fuente: DROCCI, Alfredo P, MORALES, s.f.

Repositorio: Biblioteca Franklin



Figura 5. Mapa Político de la República Argentina.

Fuente: PASSADORI, Josefina, 10^o Edición, 1937.

Repositorio: Biblioteca Franklin.

``República Argentina:...Territorio amplísimo en el cual están todos los climas del mundo, como si la Providencia hubiera querido hacer de él un refugio para los hombres de todas las latitudes...

He debido cruzar los Andes para llegar a Chile...Del lado de Chile todavía en plena cordillera (...) Las montañas son más altas, los abismos más profundos, los ríos rebraman con mayor fuerza, los montes se cortan con más violencia y los torrentes rugen con mayor fuerza como si, con todo aquello, la naturaleza hubiera querido dar al viajero que va hacia Chile un anticipo geográfico del alma bravía que lo espera de aquel otro lado. Porque eso es Chile, lo que anuncia el panorama de su cordillera``.

Belisario Roldán

Discursos Completos

CAPITULO IV

LA VISIÓN DE ARGENTINA Y CHILE EN LOS MANUALES ESCOLARES

1. De Límites y Fronteras:

La definición de términos o conceptos en una investigación es de vital importancia; atendiendo a ello se consideró oportuno realizarla al abordar el complejo problema de límites entre Argentina y Chile, debido a que en ciertas ocasiones son utilizados olvidando el contexto o tomando autores ajenos a las realidades estudiadas. ``... Del término frontera se podrían decir cosas semejantes. Tal como hoy se usa está pensado para las categorías del Occidente Europeo y como producto de las situaciones creadas por las revoluciones burguesas del Siglo XIX. Por lo tanto, aplicar los términos sin realizar matizaciones, supone, sencillamente, una simplificación (...). Las fronteras políticas actuales son consecuencias de tratados. Existen mapas con demarcaciones. Pero las fronteras son un producto de la historia que no se hace completamente al azar``. (Rivera, 2005, p. 80). Al mencionado concepto de frontera se debe agregar, por la temática abordada el concepto de límite, considerando que estas ``... nociones de diferencias, límites, propiedades, parecen ser naturales al hombre, tal vez innatas en su forma primitiva. Incluso la mayor parte de los animales marca sus dominios y trata de defenderlos.`` (Duroselle, 1998, p. 56)

Jean-Baptista Duroselle, atendiendo a la ambigüedad del término frontera y a su existencia en las lenguas griegas, latinas, indoeuropeas y romances, concluyó su análisis sosteniendo que el término en cuestión deriva de orígenes y de preocupaciones diversas, debido a ello son muchas las acepciones que se le puede otorgar, desde las clásicas, diferenciadoras de paisajes, de etnias, de sociedades muy diferentes entre sí, hasta otras modernas fundamentalmente de carácter histórico- cultural. En ambos casos se reconoce que la frontera no sólo tiene un carácter divisorio, sino también puede generar diversos tipos de relaciones entre quienes la comparten. Se adoptará así, la visión de la frontera como espacio social,

``Entre la frontera pensada como generadora de brotes de xenofobia y la frontera que también es capaz de generar focos de integración regional, quedémonos, por el momento con que esta última se presenta más como un lazo de pueblo a pueblo que de gobierno a gobierno`` (Cavieres, 2001, p. 21).

En los siglos XIX y XX se avanzó considerablemente en el proceso de definición de los límites internacionales surgidos de un acuerdo político entre estados soberanos: trazar un límite es dividir y distribuir intereses que están confundidos, disputar un límite no es a menudo sino disputar un puerto, un río, un camino o un depósito cualquiera de riqueza natural; el límite separa el territorio de cada uno, allí termina la autoridad de un estado y comienza la de otro, es hasta allí, hasta ese lugar donde ejerce su autoridad; no existe un estado sin límite territorial.

La frontera, en cambio, es mucho más difusa, dado que incluye el territorio periférico; es un espacio de amplitud variable en el cual los grupos humanos interactúan y desarrollan una forma peculiar de actividad social, cultural y económica. Pero ello está condicionado por el límite internacional, elemento que influye decisivamente en la problemática de la frontera, como a su vez lo hace en la historia e identidad del estado. De acuerdo con lo planteado, la frontera se concibe como una zona de acceso con una dinámica vital, con población mezclada, considerada como terreno de interpretación, que posee una movilidad constante superando las particularidades provinciales y nacionales. Al decir de Eduardo Cavieres Figueroa

“...la frontera (...) puede concebir relaciones muy estrechas entre sus gentes, pudiendo nítidamente observarse allí múltiples relaciones de identidad que no siempre tienen el mismo nivel de jerarquización que las identidades nacionales provenientes desde el estado” (Cavieres, 2001, p. 18).

Tras la independencia de los países americanos que formaban parte de los imperios europeos, uno de los temas más importantes que los nuevos gobiernos debieron enfrentar fue la determinación de los territorios nacionales. Dicho tema generó un fuerte debate internacional, en el cual cada país procuró defender la doctrina que más se ajustaba a sus intereses.

Las grandes potencias europeas, sobre todo Gran Bretaña y Francia, se manifestaron partidarias del principio de res nullius, por el cual aquellos territorios no ocupados en forma real y efectiva, podían ser reclamados por el país que llegara primero a colonizarlos. Frente a esta tesis, las naciones que tuvieron como sus metrópolis a España y Portugal, aplicaron el principio de uti possidetis, a partir del cual reivindicaban todos los territorios que habían

pertenecido a sus respectivos imperios antes de la emancipación. A su vez, dentro de los partidarios de este último principio se plantearon dos tendencias: el *uti possidetis de facto*, según el cual correspondían a cada país todos los territorios que la corona poseía de hecho en el momento de producirse la independencia, sin importar los títulos jurídicos; sus partidarios consideraban que lo decisivo era la situación vigente, la ocupación real y efectiva en dicho momento; y el *uti possidetis de derecho* o *uti possidetis iuris*, cuyos partidarios sostenían la vigencia y valor jurídico de los tratados firmados por las potencias europeas, y que implicaban a los territorios en cuestión, negando valor jurídico a las anexiones territoriales realizadas con posterioridad. Esta postura incluyó dos corrientes jurídicas distintas: una se inclinaba por el *uti possidetis iuris* de 1810, que consideraba como válidas las jurisdicciones vigentes al comenzar las guerras de la independencia; y otra por el *uti possidetis iuris* de 1824, que optaba por la situación imperante a partir de la batalla de Ayacucho.

Originalmente, el principio enunciado se utilizó para hacer frente a las apetencias de las potencias europeas, pero posteriormente se empleó como mecanismo para resolver cuestiones entre las mismas repúblicas americanas, ya que la cuestión de límites territoriales fue un factor de constantes perturbaciones para estas naciones en el siglo XIX. Entre las herederas de la Corona española, la corriente que predominó en sus gobernantes fue la de mantener las jurisdicciones dispuestas durante la dominación española y que habían regido hasta 1810, consagrándose este principio en forma definitiva en el derecho americano a partir del Congreso de Panamá (1826). Con la presencia de los plenipotenciarios de Colombia, América Central, Perú y México, este Congreso dispuso, entre otras resoluciones, la reivindicación de este criterio territorial para establecer los límites de los nuevos estados.

Esta reivindicación, fue parte de un proceso mayor que a mediados del siglo XIX adoptó características muy especiales en los países de América del Sur. En efecto, los negociadores de Argentina y Chile que elaboraron en 1855 el Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación, ratificado por los respectivos Congresos y promulgado en 1856, coincidieron en repartirse todo el territorio que hasta 1810 había controlado el imperio español en el sur de América, negándose derechos a otros actores como las naciones indígenas que

ocupaban las tierras desde hacía siglos y que la Corona sí se los había reconocido de hecho y de derecho, a través del establecimiento de relaciones diplomáticas, la celebración de tratados o parlamentos y el nombramiento de embajadores, entre otras formas simbólicas.

El principio del *uti possidetis* de 1810 significaba que cada país latinoamericano conservaría para sí, los territorios que poseía la jurisdicción que lo antecedió en el momento de producirse la Revolución de 1810; Chile retendría los territorios que pertenecieron a la Capitanía General, mientras que la Argentina poseería los espacios que habían estado bajo la jurisdicción del Virreinato del Río de la Plata, pero

“ Los gobernantes de 1855 no pudieron imaginar las dificultades jurídicas que se iban a generar a partir de este tratado debido a la complejidad de la documentación colonial (...) y de allí en más, a lo largo de 130 años, las relaciones diplomáticas entre ambos iban a estar condicionadas por la interpretación de los documentos españoles de los siglos XVI, XVII y XVIII (...). De allí, la importancia de examinar estos papeles ” (Lacoste, 2003, p. 31 y 32).

En las primeras décadas de vida independiente, tanto Argentina como Chile evidenciaron poco interés en las cuestiones limítrofes. Si bien los territorios no estaban claramente delimitados la fundación en el Estrecho de Magallanes el 21 de septiembre de 1843 de un fuerte denominado Bulnes por parte de Chile, motivó que años más tarde, el 15 de diciembre de 1847, la Cancillería protestara alegando que esas tierras australes se hallaban dentro de la jurisdicción de la Confederación Argentina. En este contexto, y muy lentamente ambos países comenzaron a reunir documentos de la época colonial como antecedentes para realizar la defensa erudita de los derechos que cada uno aseguraba poseer.

Fruto de tal preocupación fue la monumental colección de documentos publicada por Pedro de Angelis en cinco tomos (1836-1839), que significó un importante avance en el relevamiento de documentos históricos para la región. Posteriormente en 1852, el mismo investigador, publicó una selección de documentos relativos a la jurisdicción territorial de la Argentina en la Patagonia, en el cual incluyó reales cédulas y reales órdenes, junto con epistolarios y demás antecedentes para fundamentar las pretensiones de Argentina en sus fronteras con Chile que tituló **Memoria histórica sobre los**

derechos de soberanía y dominio de la Confederación Argentina a la parte central del Continente Americano comprendida entre las costas del Océano Atlántico y la gran Cordillera de los Andes, desde la boca del río de La Plata hasta el Cabo de Hornos, incluso la isla de los Estados, la Tierra del Fuego y el Estrecho de Magallanes en toda su extensión.

Al año siguiente, en 1853, como refutación a la obra citada, don Miguel Luis Amunátegui publicó la primera de sus obras sobre la cuestión de límites, que llamó **Títulos de la República de Chile a la soberanía y dominio de la extremidad austral del continente americano**, y que fue seguida, el mismo año, de otra obra de un autor argentino, Dalmasio Vélez Sársfield denominada **Discusión de los títulos del Gobierno de Chile a las tierras del Estrecho de Magallanes**, siendo refutada por la obra que en 1855 vio la luz en Santiago de Chile, escrita por Amunátegui con idéntico título que la anterior.

Cuando a mediados del siglo XIX, la Argentina y Chile acordaron definir sus límites internacionales sobre la base de los antecedentes coloniales, se planteó un problema de enorme complejidad. Los documentos elaborados por la corona española tuvieron un objetivo concreto: establecer separaciones internas dentro del imperio americano, por lo tanto, no fijaban delimitaciones exactas y, como si esto fuera poco, estaban sujetos a cambios instantáneos según la voluntad del monarca, que no debía dar ningún tipo de explicaciones por sus decisiones, pudiendo incluso existir cambios transitorios de jurisdicción, informados en forma parcial, superposición de jurisdicciones y hasta zonas sin una definición clara. A partir del Tratado de 1856, esos documentos debieron reinterpretarse atendiendo a otros objetivos: establecer límites internacionales, y oportuno es resaltar que el contexto histórico y el marco de conocimientos científicos eran totalmente distintos, ya que la ciencia en general, había experimentado cambios notables entre el siglo XVI y el XIX, originando una serie de anacronismos, si se pretendía interpretar un documento anterior a la luz de los datos que se poseían en aquella época. Y como si todo lo mencionado fuera poco, estaban en escena las naciones indígenas habitando la Patagonia, la Pampa y la Araucanía, a quienes los españoles no fueron capaces de someter, invirtiendo únicamente recursos humanos y materiales para la construcción de fuertes en la zona sur.

Los elementos mencionados, no hicieron otra cosa que mostrar, la complejidad del problema creado con el Tratado de 1856, porque a partir de entonces, ambos gobiernos debieron impulsar estudios pormenorizados de la época colonial para tratar de determinar cuales fueron las jurisdicciones establecidas por la Corona, de ahí el importante papel de la cartografía, con su dinámica propia, con sus normas, su tradición y sus grados de avance; teniendo en cuenta además, que para los españoles fue muy importante elaborar mapas desde temprano, dibujando aunque más no sea los contornos, para fijar así la propiedad y el derecho de su posesión, a pesar que el contenido de los espacios inexplorados quedara como una meta para el futuro.

La tradición historiográfica en la Argentina, tendió a presentar las fronteras como fijas, estáticas, por ello fue usual encontrar textos en los que se aseguraba que un determinado territorio siempre perteneció a Chile o siempre estuvo sujeto a jurisdicción de la Gobernación de Buenos Aires. Junto al adverbio siempre, se usó con gran frecuencia su contrario: nunca. De allí el carácter casi sacro del territorio y el principio de la inviolabilidad e intangibilidad del mismo, tendiendo a percibirlo al igual que las fronteras como fijos e inamovibles; pues en caso de sufrir un desplazamiento, se pondría en peligro la base fundamental del estado, la identidad y la integridad nacional. Precisamente, este presunto carácter inamovible de las fronteras se encontraba en la base del mito de la patria o la nación, que consideraba la intangibilidad del territorio como uno de sus componentes fundamentales. Cuando esta integridad se hallaba amenazada, los autoproclamados custodios de la patria alertaban a la población para generar la reacción, pues consideraban que se encontraba en peligro algo fundamental para la patria. En ese contexto, la capacidad de negociación de las cancillerías se encontró muy acotada por la impactante acción de los sectores nacionalistas en los medios masivos de comunicación, que fácilmente encendieron la sensación de alarma en la sociedad.

De lo anterior resulta que ni el territorio ni el estado ni la nación ni la república nacieron en 1810, sino que fueron consecuencia de una lenta construcción histórica, implicando ello que el cambio o movilidad de las fronteras no alteró la existencia de Argentina como unidad cultural, social y

política. Lo expresado tiene como fundamento teórico la definición de nación sostenida por el antropólogo Benedict Anderson ``...una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana'' (Anderson, 1983, p. 23), considerando que se imagina limitada porque todas ``... tienen fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad.'' (Anderson, 1983, p. 24/25). Por lo tanto, la incidencia de conceptos como nación y estado en la construcción de la imagen de Chile en la Argentina fue muy importante, ya que dicha imagen es la resultante de numerosos factores internos y externos, relacionados con aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, centrando el interés de esta investigación en los manuales escolares de la época, espejo de lo anteriormente dicho.

2. Contenidos y Temáticas Comunes en los Manuales Escolares. La Opinión de sus Autores:

a).Prólogos, Propósitos, Fines:

De acuerdo con la temática planteada se localizaron manuales de estudio sobre historia, geografía e instrucción cívica. En ellos y entre sus partes sobresalientes para explicar la problemática de la alteridad que se encuentra implícita o explícita en ellos, fue importante analizar lo que sus autores denominaron prólogo o advertencia del autor, dirigido a los diferentes destinatarios, generalmente alumnos o maestros.

Con respecto a la instrucción cívica un prestigioso abogado de la época el Dr. Enrique García Merou escribió en 1897, en su obra sobre la materia, oficializada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por responder a las necesidades de la enseñanza oficial en los colegios nacionales, que su propósito apuntaba a ``... servir de guía a los alumnos de quinto año para el estudio razonado de la constitución nacional, que forma la materia casi exclusiva de la instrucción cívica'' (García Merou, 1897, p. IX); sumado a ello y en lo que a la casa editora se refería

``...sus propósitos quedarían satisfechos si esta publicación contribuye en algo a facilitar el estudio de una asignatura destinada a fortalecer el espíritu cívico de las nuevas generaciones, con la exposición de los principios del gobierno

libre y el examen de nuestras instituciones, en la medida que corresponde a la naturaleza y fines de la enseñanza secundaria a que se vinculan los más altos intereses nacionales'' (García Merou, 1897, p. XI).

En el manual escrito por el Dr. Juan G. Beltrán sobre **Instrucción Cívica Argentina**, se encuentra el prólogo del Dr. Osvaldo Magnasco escrito en 1914, quien sostuvo conceptos claves en cuanto a la enseñanza de dicha asignatura al afirmar:

'' Tal como el Dr. Beltrán la entiende y describe debe ser la instrucción cívica de nuestros programas escolares, primarios y medios. No es ella una enseñanza elemental de derecho constitucional, sino la iniciación del espíritu ciudadano en la primordial disciplina de la moral cívica, de acuerdo a los principios generales y a nuestra peculiar manera política de ser. ¿Cuál sería, entonces, la modalidad argentina de esa instrucción así entendida? La de los deberes y derechos específicos que fluyen de nuestra peculiaridad institucional tal como ha sido y viene siendo hecha ésta por nuestra historia'' (Beltrán, 1927, p. XIV-XV).

Por su parte, el autor Dr. Beltrán, en la Introducción del mismo manual, encerrando el concepto y propósito de la obra, afirmó que era un texto didáctico destinado a la juventud, y

''...no puede, ni debe tener otro alcance que el de instruir al futuro ciudadano en el conocimiento de sus deberes y derechos como tal; (...) se trata de una instrucción argentina; (...) y así, la materia cobra un valor concreto y efectivo, en cuanto no le interesa conocer las abstracciones y generalizaciones de otras asignaturas, sino aquello que concierne a nuestro propio medio nacional. (...) Sirviendo estos fines, he sembrado estas páginas con sugerencias morales...''; continúa haciendo referencia a la Constitución Nacional *'' No es necesario enseñar al futuro ciudadano argentino, para que sepa ejercitar sus derechos y cumplir sus deberes cívicos, lo que dicen las Constituciones extrañas a la nuestra (...). El escolar debe profesar que nuestra Constitución es un producto específico de nuestro medio y de nuestra historia: ésta no es sólo verdad científica, sino conveniencia patriótica'' (Beltrán, 1927, p. XI-XIII).*

En lo que a manuales sobre historia se refiere, se destacan las ideas vertidas por Francisco Arriola, quien en el Prólogo de su **Historia de la Cultura Argentina** para primer año del magisterio, decía *''Inculcar en los futuros maestros, amor y estimación hacia nuestra Carta Magna, fundamento y sostén de la grandeza de la Patria...''.*

Continuando con idénticos ideales, el mendocino Julio César Raffo de la Reta sostuvo, en el prólogo de su manual que la enseñanza de la historia tenía una importancia esencial,

“...porque no solo se valora y aprecia esta disciplina, por los conocimientos que su estudio permite adquirir, sino por la enorme influencia formativa moral que ejerce sobre la juventud, por los altos ejemplos de patriotismo, abnegación y nobles virtudes, que brindan sus páginas, (...) cuando la historia juzga-así condene o aplauda- está ofreciendo una viviente lección moral, de efectiva vigencia en el espíritu juvenil, y creando en los alumnos la aspiración espontánea hacia la semejanza e imitación de las grandezas que se exaltan y a la categórica diferenciación con lo que se condena.” (Raffo de la Reta, 1950, p. VI-VII).

Además, resalta que desde las autoridades nacionales de educación, se recomendó profundizar en el aspecto formativo moral de la historia, permitiendo al profesor con adecuados comentarios robustecer el amor por la patria, la veneración por sus glorias y la gratitud para sus servidores, apuntando al engrandecimiento y progreso en todos los órdenes.

Un tercer grupo de manuales lo constituyen los referidos a geografía, afirmando sus autores que

“ Pocas materias de estudio ofrecen mejores oportunidades que la geografía para realizar los múltiples propósitos de la escuela” ya que “Los variadísimos asuntos que entran en el cuadro de la Geografía moderna ofrecen al educador los medios no sólo de instruir al niño, enriqueciendo su inteligencia con un caudal de conocimientos concretos de la mayor utilidad práctica inmediata, sino de algo que vale más: los requeridos para robustecer la mente al ejercitarla en la observación y comparación de hechos de tan diversa naturaleza, incitándole a pensar, a establecer relaciones de causa a efecto, a desprender consecuencias y aplicaciones.”, no siendo menor “...la influencia que en la cultura moral puede tener la Geografía bien enseñada (...) contribuye a cultivar el amor a la patria, base del amor a los demás pueblos. Al mostrarnos las bellezas de todo género que encierra, la extensión inmensa del territorio, la variedad de sus aspectos y de sus climas que la hacen capaz de todas las producciones, las maravillas naturales comparables a las más famosas del mundo, la generosidad de sus instituciones, la amplia hospitalidad que a todos ofrece, se acentúa hacia la propia patria ese sentimiento espontáneo que nos hace amarla por sobre todas las demás, sin afectar por esto a la simpatía y cordialidad de relaciones que con los países vecinos o alejados nos vinculan y deben siempre vincularnos”(Barbier, s.f., p.V-VIII).

Es importante también la idea de humanizar y reivindicar la tarea docente, que destaca este manual y la generalidad de los manuales analizados, al afirmar que el logro de tan altos objetivos, no puede ser sólo obra de un texto, por bueno que éste sea, sino que supone la acción del maestro, las comparaciones y reflexiones que motive, las correlaciones que establezca, las emociones que provoque con su diario hacer, sincero e insustituible.

Por su parte, Enrique De Vedia autor de un manual sobre geografía argentina, destaca querer

“...convertir este trabajo en una obra de educación cívica; ya que del estudio razonado de nuestra geografía surgen enseñanzas que ningún otro país puede ofrecer. La gran nación del norte-los Estados Unidos-, (...) ha tenido que reformar más de una vez su geografía, por razón de ampliaciones territoriales que no la honran mucho. Nuestros vecinos cordilleranos están en análogo caso, y no ha de ser muy grata para sus educacionistas la tarea de explicar a sus discípulos las circunstancias en que Chile aumentó su territorio desde 321,462 km que tenía en 1820, hasta los 800.000 km que tiene hoy. (...) de ahí que dé a la enseñanza de nuestra geografía un carácter educador que jamás se le atribuyó entre nosotros. Sostiene además que, “ el estudio de la geografía no se hará jamás cumplidamente, si no lleva íntimamente vinculado el estudio de la historia del país a que se refiera; y en el caso particular de nuestra geografía nacional, dicha exigencia es mayor, debido a las transformaciones que ha sufrido el nuestro en la división política del territorio que lo forma ” (De Vedia, 1907, p. 9).

Es importante señalar que en las observaciones y comentarios realizados, el autor une las tres materias objeto de esta investigación, que como bien se mencionó estaban consideradas como las principales responsables de transmitir los ideales de nacionalidad y patriotismo dado su carácter de formadoras de ciudadanos rectos y probos.

Otro análisis interesante es el resultante de la lectura del manual escrito por José Del Franco, quien comisionado por el gobierno de la provincia de Córdoba (Argentina), y en su carácter de miembro activo de la Junta de Estudios Históricos, asistió al II Congreso de Historia y Geografía Hispano-Americanas, celebrado en Sevilla, y logró que se aprobara su

“...iniciativa que tiende a hacer de la enseñanza de la Historia, rectamente explicada, y de la Geografía Física y Política de las Repúblicas Hispano-Americanas, el medio más práctico y decisivo, para llegar al anhelado advenimiento de la comunión espiritual de la Raza”; así “...el presente libro, ha sido redactado con el inapreciable concurso de las más recientes informaciones oficiales...” las que, “...hacen que su información, sea hoy, la más completa y moderna, abonada además, por la indiscutible seriedad de las fuentes de que procede” (Del Franco, 1926, p. V-VII).

Al igual que el anterior, este autor destacaba la importancia de la enseñanza conjunta de la historia y geografía como importantes para alcanzar los ideales esperados.

b). Las Posiciones en el Continente y en el Mundo. Extensión y Límites:

Boero, autor de uno de los manuales sobre geografía aludió a que Argentina poseía ventajas naturales derivadas de su situación geográfica, al estar

“...situada en la región meridional de la América del Sur, abarca el dilatado territorio comprendido entre la cordillera de los Andes al Occidente y el Atlántico, el Plata y sus caudalosos tributarios al Oriente.” (Boero, 1914, p. 13),

ampliando aún más estos conceptos señala varios tópicos para destacar estas ventajas en cuanto a la situación y topografía del suelo argentino; siendo tales aseveraciones reafirmadas por otros autores ya *“...que ocupa el primer lugar en la América del Sur, atendiendo a su desarrollo económico y cultural tiene geográficamente una situación ventajosa destacándose en el conjunto de las otras naciones limítrofes...”* (Passadori, 1937, p. 220), y *“...es una de las naciones más importantes, no solo de la América del Sur, sino del mundo entero...”* (Beltrán, s.f, p. 233).

Eduardo Acevedo Díaz, en uno de sus manuales de geografía ubica al otro país sudamericano de la forma que sigue:

Chile, largo y estrecho país de limitada extensión y de no abundantes recursos, ocupa el borde del continente entre la cordillera de los Andes y el Pacífico y desde los desiertos situados frente al Golfo del Perú hasta las frías y tempestuosas aguas del Cabo de Hornos, se convirtió en una potencia militar conquistadora y en el árbitro del Pacífico. La cordillera forma el confín oriental del país y lo separa de la Argentina (Acevedo Díaz, 1931, p.262 y 266).

Coincidiendo, José Del Franco al analizar su topografía sostuvo

“ La configuración del territorio chileno, es una prolongada faja de tierra, encerrada entre la Cordillera de los Andes y el Océano Pacífico la cual puede dividirse en tres zonas: la andina, la plana y la patagónica”, mientras que en el apartado referido a hidrografía profundiza sus conceptos *“ En razón de la estrechez del territorio y de tener casi todos su origen en la cordillera, los ríos chilenos son de muy corto cauce y en general, de régimen torrencial”* (Del Franco, 1926, p. 92 y 94).

El mismo autor aludiendo a los antecedentes históricos y su relación con la extensión territorial manifiesta: *“...el territorio que forma la República de Chile, es la totalidad del que constituía la Capitanía General del mismo nombre, durante la dominación española, aumentando luego con adquisiciones realizadas a expensas del Perú y Bolivia, y como consecuencia del tratado de límites con Argentina. (...) La extensión primitiva del territorio de Chile era de*

500.000 km². Hoy puede calcularse en 800.000 km²...'' (Del Franco, 1926, p.91).

Al referirse en igual aspecto a la República Argentina afirma que el territorio constituyente de dicha jurisdicción política comprende la mayor parte del que formó el Virreinato del Río de la Plata, durante la dominación española; siendo calculada su superficie en 2.806.400 km².

Es coincidente que los autores de obras de geografía, y sobre todo de geografías argentinas se expresen con numerosos y remarcados calificativos hacia las bondades y excelencias del territorio, situación y evidentes privilegios de esta república, los que se ven resaltados al compararlos con sus homónimas sudamericanas y concretamente con el país trasandino. Algunos ejemplos para corroborar lo afirmado son:

'' la República Argentina está situada en el extremo meridional de la América del Sud y comprende la parte más importante de la cuenca del Plata (...), estando llamada a ser la más importante y poderosa de las naciones del Continente, por sus abundantes riquezas, su fértil suelo, adaptable a variadísimos cultivos, por su clima benigno y sano, y muy especialmente por su ventajosa posición geográfica, que hace muy fáciles sus comunicaciones con los demás pueblos civilizados'' (Drochi, s.f, p. 15);

esta imagen de Argentina se completa ``...porque por el Río de la Plata y el Océano Atlántico puede enviar sus productos a todo el mundo y recibir los que no tiene'' (Passadori, 1937, p. 220).

Otro autor ya mencionado plantea que ``... Argentina se destaca como una de las naciones más prósperas y adelantadas de la América Latina'', superando esta hermosa república a sus hermanas del continente sudamericano por su ventajosa configuración topográfica, las riquezas de su fértil suelo, la salubridad y dulzura de su clima entre las numerosas ventajas y bondades enumeradas. Concluye aseverando que la mencionada nación es conocida en los grandes centros del Viejo Mundo, como una de las regiones productoras de materias agropecuarias, destinada por la pródiga naturaleza, a conseguir un sólido y brillante porvenir económico, dirigiéndose hacia ella con preferencia la inmigración y los capitales europeos que obtienen rápidos y apreciables beneficios en la explotación de sus múltiples riquezas (Boero, 1914, p. 11).

También en marcada referencia a las bonanzas para radicarse en el territorio argentino se expresa en los manuales escolares que

“...aunque su población es todavía relativamente escasa, va aumentando con tal rapidez que se calcula puede duplicarse en menos de veinte años. Hombres de los más diversos países del mundo acuden (...) a ella, para gozar de las ventajas que su privilegiado suelo brinda a cuantos llegan con ánimo de consagrarse al trabajo. Hay pocas tierras tan fértiles como las de esta nación, y ninguna ofrece tantas ventajas naturales para la multiplicación de ganados (...). La gran extensión del país, que abarca diferentes zonas, permite la siembra y recolección de gran variedad de cultivos y reclama una población más numerosa que la que hoy existe...” (Barbier, s.f, p. 233).

Muy ilustrativa, y siguiendo con el autor anteriormente citado, resulta la siguiente opinión:

“ Si se une a esto la dulzura del clima, que es de los más favorables para la salud, la hermosura del cielo, la espléndidez de las perspectivas naturales, la gran abundancia de aguas corrientes, la facilidad de la vida, la recompensa que alcanza la laboriosidad, el fino y agradable trato de los argentinos y la excelente acogida que dispensan al extranjero y que hace que éste tarde poco en mirar el país con tanto cariño como a su patria de origen; la gran extensión que van tomando las vías férreas y con ellas la facilidad de las comunicaciones; el desarrollo que van adquiriendo las industrias, la libertad de las instituciones y leyes y la gran protección que se dispensa a la enseñanza, se comprenderá que la República Argentina (...) sea el país a que principalmente se dirigen los emigrantes europeos y tenga completamente asegurados, no sólo la continuación de su prosperidad y riqueza actuales, sino un porvenir de grandezas y esplendores” (Barbier, s.f, p. 233).

Otro claro ejemplo en cuanto a ponderar las bondades de Argentina es expuesto por C.L. Fregeiro a través de sus **Lecciones de Historia Argentina** al decir que,

“La República, como lo saben ustedes, posee innumerables fuentes de riquezas. Ahora con paz y administración, con vías férreas, buenos caminos y telégrafos, aumentarán las rentas del Estado y la riqueza de los particulares” P.252-253; pide además echar una mirada por la vasta extensión del territorio, para comprender la infinidad de cosas que el hombre puede hacer con los productos de la ganadería y de la agricultura, agregando también la importancia de “... la grandeza moral y material de la patria, aspiración que todos debéis tener...” (Fregeiro, 1910, p. 253).

c).Concepto de Nación, Patria, Estado. Los Símbolos Patrios:

En el manual de geografía e historia de José Del Franco, se hace referencia al pabellón nacional, mencionando su composición con tres franjas

horizontales e iguales, blanca la del centro y celestes las exteriores, llevando la central un radiante sol, que es el distintivo del pabellón de guerra.

Continuando con el mismo aspecto, Enrique De Vedia, autor de un manual sobre geografía argentina, tituló a la parte III, La bandera argentina, confundiéndose, para quien no está en el país este símbolo, con la patria misma, afirmando que:

“ Tan intensamente está vinculada la bandera con el territorio simbolizado en ella que cuando lejos de la patria el ciudadano (...), puesto frente a la bandera de la patria, el espíritu se ilumina de pronto, y la imagen clara de su país se le presenta con un estupendo desfile de detalles locales (...) y solo se piensa que esa bandera es la de la patria, y esta patria en que se piensa, no es su historia, sino su suelo, sus ríos, sus montañas, sus llanuras, sus ciudades, sus quintas, su sol, los sitios recorridos en la infancia, los que se frecuentaron en la adolescencia, y hasta esos a que se llega fatalmente para enterrar un pedazo del corazón. Es que la bandera es el centinela inmovible puesto en la puerta de la patria, y es lo primero que se ve al llegar a ella y es lo último que se ve al salir al extranjero...” (De Vedia, 1907, p. 19).

El mismo autor, a través de un extenso análisis, uniendo el origen de la bandera con el de la escarapela, sus inicios como distintivo entre criollos y peninsulares, el papel de Manuel Belgrano, finalizaba con un augurio muy común en los manuales analizados

“...no tardará mucho la hora en que la bandera argentina, dentro y fuera de las fronteras territoriales que cobija, sea el símbolo más puro de la paz, de la fuerza y del derecho, a cuyo amparo crezca, se vigorice y triunfe en sus altos ideales el pueblo laborioso a que pertenece.” (De Vedia, 1907, p. 23-24).

Otro de los autores ya mencionados, Juan G. Beltrán, al referirse en su obra al Preámbulo de la Constitución Nacional y con letra mayúscula sostenía que

“ Nuestra Nación Argentina nace en la unidad colonial, con la obra de los exploradores, conquistadores y colonizadores de nuestro actual territorio, interviniendo las lentas elaboraciones de las razas conquistadora y conquistada (...), se organiza políticamente de 1853 a 1860; se ductiliza, educa y disciplina de 1860 a 1910 y en adelante ocupa un lugar prominente de exteriorización internacional entre los pueblos nuevos que despiertan las simpatías y esperanzas del mundo” (Beltrán, 1927, p. 56).

A continuación establecía la preexistencia de la nación afirmando que no son las constituciones las que crean las naciones, por lo tanto sería un error pensar que la nación argentina surgió de la Constitución, “...la Nación es

anterior a la Constitución: la Nación la hallaba formada y la Constitución no hace sino organizar políticamente a la Nación ya existente'' (Beltrán, 1927, p. 56).

En otro de los capítulos del manual de Juan G. Beltrán, titulado Defensa de la Patria, su autor expresaba que cada estado ejerce la soberanía y jurisdicción en toda la extensión del territorio, debiendo velar porque sea respetada, naciendo así la facultad de armarse en defensa propia, constituyéndose en un deber del ciudadano esta defensa, para lograr su destino de libertad e independencia sobre la tierra; surgiendo así, el tema de la mantención de los ejércitos

'' Se ha dicho (...), que ese poder suele arrastrar a los pueblos a los males de un conflicto internacional, porque sirve de estímulo al orgullo y a la vanagloria. En segundo término, se ha dicho que la organización de los ejércitos iroga al erario público ingentes sumas que podrían emplearse en provecho positivo del pueblo, y no pocas veces contribuye para oprimir y aniquilar las instituciones creadas. Pero se ha contestado a ello con razones que la práctica de los siglos ha confirmado'' (Beltrán, 1927, p. 120-121).

Merece también ser resaltado el papel y la importancia que el autor otorga al soldado, y la unión que hace él con la patria, la Constitución, los símbolos patrios, la historia y el futuro de la misma, fundiendo todo en un concepto único:

'' Difícilmente hay algo más evocador de la idea de la patria, después de la Bandera y del Himno, que el soldado, en cuyos brazos ha puesto la Constitución, con el máuser obligatorio, el sagrado caudal de sus instituciones políticas, la paz social, el respeto de la soberanía nacional. Lleva el soldado perennemente consigo la tradición, el presente y el futuro, como objetivo de sus deberes. A él le incumbe resguardar las glorias pasadas, afianzar la actualidad y asegurar en las horas venideras la grandeza del país'' (Beltrán, 1927, p. 125).

José Carlos Astolfi, autor de **Compendio de Historia Argentina e Instrucción Cívica**, tituló uno de los apartados de su obra La Patria y el Patriotismo: Engrandecimiento y Defensa de la Patria, siendo ya sugerente y muy explícito el título, se relaciona perfectamente con lo tratado hasta el momento en la investigación: textos, títulos, ideas y mayúsculas puestos al servicio de los ideales de un época. En cuanto al capítulo citado, analizó el significado de la palabra patria como tierra de los padres, otorgándoles a los

romanos la prioridad en la acuñación del mismo, quienes consideraban como dioses a sus antepasados, venerando el sitio donde se conservaban sus restos, era el lugar donde se ha nacido y por esa causa se vincula a la persona tan íntimamente; pero la consideración con respecto al término es más amplia:

“Ella abarca toda la extensión del territorio que forma la Nación y al que nos sentimos asociados, principalmente por tres lazos indestructibles: 1º el pasado común de glorias y sacrificios realizados por nuestros mayores (...) 2º El presente común, representado por el mismo idioma, las mismas costumbres, las mismas leyes y autoridades, los mismos intereses colectivos (...) y 3º el porvenir común, que próspero o adverso, será aprovechado o soportado por todos...” (Astolfi, 1947, p. 260-261).

De la opinión del mismo autor, surge la idea de patriotismo, afirmando que es un sentimiento y como tal no puede explicarse sino como

“...el cariño por lo nuestro, que se experimenta con más fuerza cuando nos ausentamos al extranjero; la simpatía con la que miramos nuestros progresos, el entusiasmo que nos produce nuestra grandeza, la emoción que nos causa la vista de la bandera o los acordes del Himno, la indignación que nos despierta todo lo que pueda agraviar o insultar a la Nación; la congoja que nos provoca sus desgracias o peligros” (Astolfi, 1947, p.261)

Además, Astolfi consideró al patriotismo como un concepto razonado e inteligente, muy vinculado con la idea de libertad y del trabajo organizado y solidario por un bien común, para así obtener los fines anhelados por el conjunto. Así mismo, caracterizó al patriotismo como un deber, no impuesto por la fuerza sino nacido de la propia voluntad para convertirse en guía moral de la conducta.

De ahí, entonces que este autor deduzca que la regla fundamental del patriotismo es *“...hacer lo que debemos, lo mejor posible y ser útiles a los demás hasta donde se pueda”* (Astolfi, 1947, p. 262); dando numerosos ejemplos de patriotismo: el legislador que estudia y medita las mejores leyes, el maestro que enseña con entusiasmo y dedicación, el campesino que crea la riqueza, el niño que se afana en instruirse y educarse, son algunos de los mencionados; para concluir expresando,

“ Y por lo mismo que la Patria nos brinda tan inapreciables dones y está tan incorporada a nosotros que en realidad formamos con ella una misma cosa, es menester adiestrarse para defenderla si se viera amenazada porque su pérdida

sería la desgracia más grande que podría acontecernos'' (Astolfi, 1947, p. 262).

Siguiendo con la temática propuesta, el Dr. Enrique García Mérou en su **Curso de Instrucción Cívica** en la Primera Parte y refiriéndose a la Nación expresaba que este concepto es uno de los más vacilantes e indefinidos de la ciencia política, optando por definirla según los elementos esenciales que se le reconocen en el derecho público moderno, ``...es una asociación fundamental e independiente de individuos que habitan un territorio propio, unidos bajo un mismo gobierno y regidos por un conjunto de leyes comunes'' (García Merou, 1897, p. 3); aclarando debidamente que ninguno de estos elementos puede considerarse aisladamente.

Según este autor, la nación expresa ante todo, una relación de nacimiento y de origen, que impone en cierta manera a las colectividades la tendencia a vivir bajo leyes comunes y marchar hacia el mismo destino; destacando además la importancia del territorio porque

``...es el elemento real de la nación, no menos esencial para su existencia, bajo el aspecto exterior y material de la sociedad política, que la población misma. La radicación de los individuos en un territorio sustituye a la mera convivencia de los pueblos nómadas, la convivencia territorial, que distingue y particulariza a las sociedades en el proceso de su integración política'' (García Merou, 1897, p. 4).

De esta forma y bajo cualquier circunstancia, la adaptación geográfica de un pueblo a la comarca que habita, fue un fenómeno inseparable de la formación nacional, ya que ningún estado, cualquiera que sea su extensión y su complejidad orgánica, surge de improviso sobre la tierra, sino que se forma paulatinamente sobre ella y bajo la influencia de su contextura geográfica, climatológica, hasta el punto de que el territorio, con los demás elementos físicos, puede considerarse algo así como la estructura ósea de la sociedad política.

Respecto al estado, García Merou afirmaba que nación y estado se confundían en más de un sentido, porque ambos conceptos estaban referidos al mismo conjunto de individuos; siendo también común que se empleen indistintamente, ya que la diferencia de significación entre ambos, no tiene un valor absoluto.

Finalmente, García Merou sostuvo que estado, ``...es la nación misma, desde el punto de vista de su unidad y organización política o (...) la persona políticamente organizada de la nación, en un país determinado'' (García Merou, 1897, p. 6), pero realizó lo que llamó una distinción racional entre ambos, consistente en que la nación abrazaba en su totalidad las diversas manifestaciones de la vida social: arte, ciencia, religión, industria, comercio, etc.; mientras que el estado estaba circunscripto a una función jurídica, siendo uno de los aspectos esenciales de la nación, pero no la nación completa.

d).Educación:

José Del Franco plantea en una de las partes de su obra titulada **Instrucción Pública**, que el gobierno nacional destinaba para el sostenimiento de la educación la suma anual de 80 millones de pesos en moneda nacional, siendo por este hecho la nación americana que prestaba más atención a su desarrollo. En 1926, se mantuvieron 4675 establecimientos nacionales de enseñanza, produciendo como resultado un escaso porcentaje de analfabetos, que apenas alcanzaba a un 35%, índice muy inferior al registrado por muchos estados europeos, como España e Italia, según establece el citado autor (Del Franco, 1926, p.16).

A continuación se analizan cada uno de los niveles educativos: el primario gratuito y obligatorio que abarcó seis grados, poseía en toda la república cerca de 10.000 escuelas entre públicas y privadas; el secundario contaba con 37 colegios nacionales y 72 escuelas normales de maestras y profesores, además de las escuelas de especialidades: de comercio, profesorado de lenguas vivas, profesorado secundario, industriales, educación física, artes y oficios, profesional de mujeres, industrias químicas y bellas artes; y finalmente el universitario, representado por 6 universidades que funcionaron en las ciudades de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Santa Fe, Rosario y Tucumán, contando con facultades de derecho, medicina, filosofía y letras, ingeniería, agronomía, veterinaria, ciencias sociales, físicas, naturales y económicas.

Uno de los autores de manuales de historia, José Carlos Astolfi, al tratar el período de la organización nacional, también dividió la parte de educación en instrucción primaria, enseñanza secundaria y universitaria. Al referirse a la primera, realizó una reseña de gobiernos anteriores en relación a las políticas implementadas en ese aspecto, afirmando que el problema principal era el del analfabetismo, complicándose luego, con la llegada de los inmigrantes, obstáculos contra los que lucharon denodadamente los primeros gobiernos nacionales y provinciales, siendo su preocupación por la enseñanza uno de los méritos más grandes de la acción pública argentina;

“Ella era necesaria, no sólo para aumentar la capacidad del individuo, y mejorar sus costumbres, sino también para argentinizar la enorme cantidad de inmigrantes, a fin de mantener nuestra nacionalidad.” (Astolfi, 1947, p. 249).

Gracias a esta idea, sostuvo el autor, el número de alumnos fue aumentando sin cesar, siendo extendida, además, la enseñanza primaria a los adultos, los conscriptos y los presos, lo que hizo reducir progresivamente la proporción de analfabetos.

Asimismo, destacaba que

“ Los libros de lectura y los de las demás materias, excepto historia y geografía nacionales y nociones de Instrucción Cívica eran en su casi totalidad, lo mismo que los textos secundarios, traducciones de obras extranjeras escritas para niños de otras naciones, sin tener en cuenta nuestras costumbres. Nuevos métodos más eficaces permiten hoy enseñar a leer y escribir en pocos meses y de una manera entretenida (...). Los textos usados son actualmente de autores nacionales; escritos de acuerdo a nuestras necesidades y manera de ser. Desde fines del siglo pasado se ha comenzado a practicar el trabajo manual y los ejercicios físicos metodizados y se ha perfeccionado la enseñanza de la música y del dibujo ” (Astolfi, 1947, p. 250).

Con respecto a la enseñanza secundaria, mencionaba los adelantos a partir de la gestión del General Mitre señalando la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires con alumnos pupilos, cuya vida relató Miguel Cané en su obra Juvenilia; y la sucesión de idénticas escuelas en Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta, Catamarca y otras capitales de provincias y ciudades del país. Además destacaba la creación de otros tipos de establecimientos como nuevas opciones ante el bachillerato, considerado antecedente casi obligado para las carreras universitarias: escuelas de comercio, escuelas industriales, profesionales de artes y oficios (para mujeres) y el Instituto del

Profesorado Secundario (destinado a preparar profesores para la Enseñanza Media).

Haciendo referencia a la enseñanza superior, detallaba las Facultades comprendidas en la Universidad de Buenos Aires, la nacionalización de la Universidad de La Plata, la creación de la Universidad del Litoral y finalmente en 1939, la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo, que, con las de Córdoba y Tucumán completaban los establecimientos de enseñanza superior dentro del país.

“ La enseñanza pública es una de las obligaciones fundamentales de los Estados democráticos que se rigen por gobiernos elegidos por el pueblo, y que, por el hecho mismo, debe éste ser culto e ilustrado para poder gobernar o saber elegir a sus gobernantes ” (Arriola, 1967, p. 312-313);

con tal aseveración iniciaba Francisco Arriola su apartado sobre Instrucción Pública en su manual **Historia de la Cultura Argentina**; continuando con la organización de la instrucción nacional, que a juicio del autor comenzaba en 1853 con la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y, superada la guerra entre Buenos Aires y la Confederación llevó a cabo una intensa acción contra el analfabetismo por parte de los presidentes Mitre, Sarmiento y Avellaneda a través de la fundación o reorganización de escuelas primarias, escuelas normales, colegios nacionales, facultades.

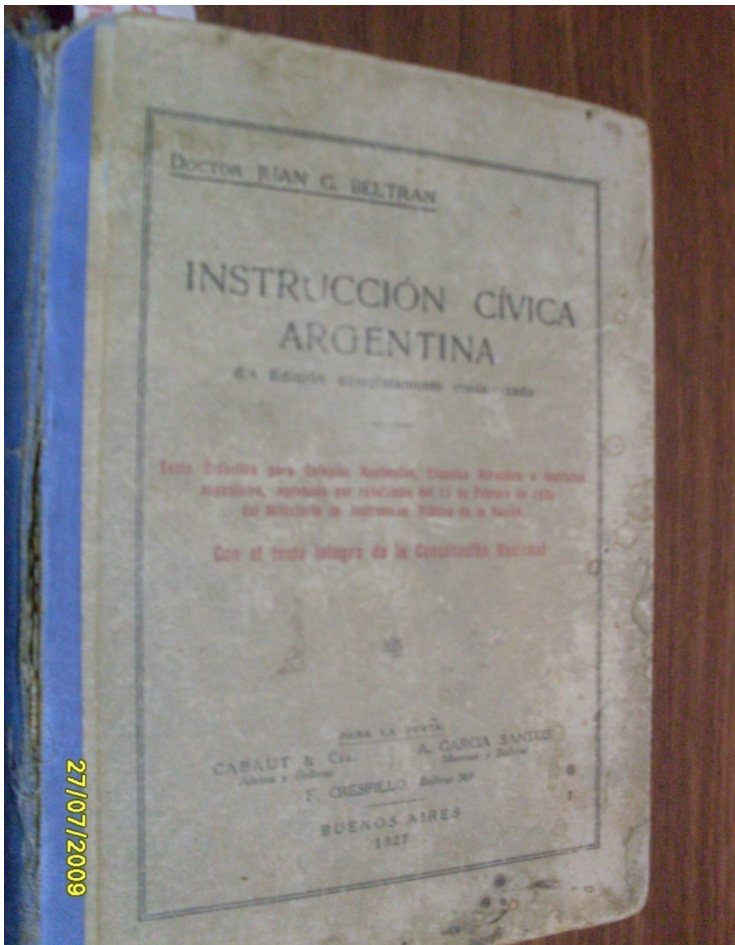


Figura 6. Tapa original de Manual de Estudio de Instrucción Cívica Argentina.

Fuente: BELTRAN, Juan, G, 6º Edición, 1927.

Repositorio: Biblioteca particular Mag. Ana Fanchin.

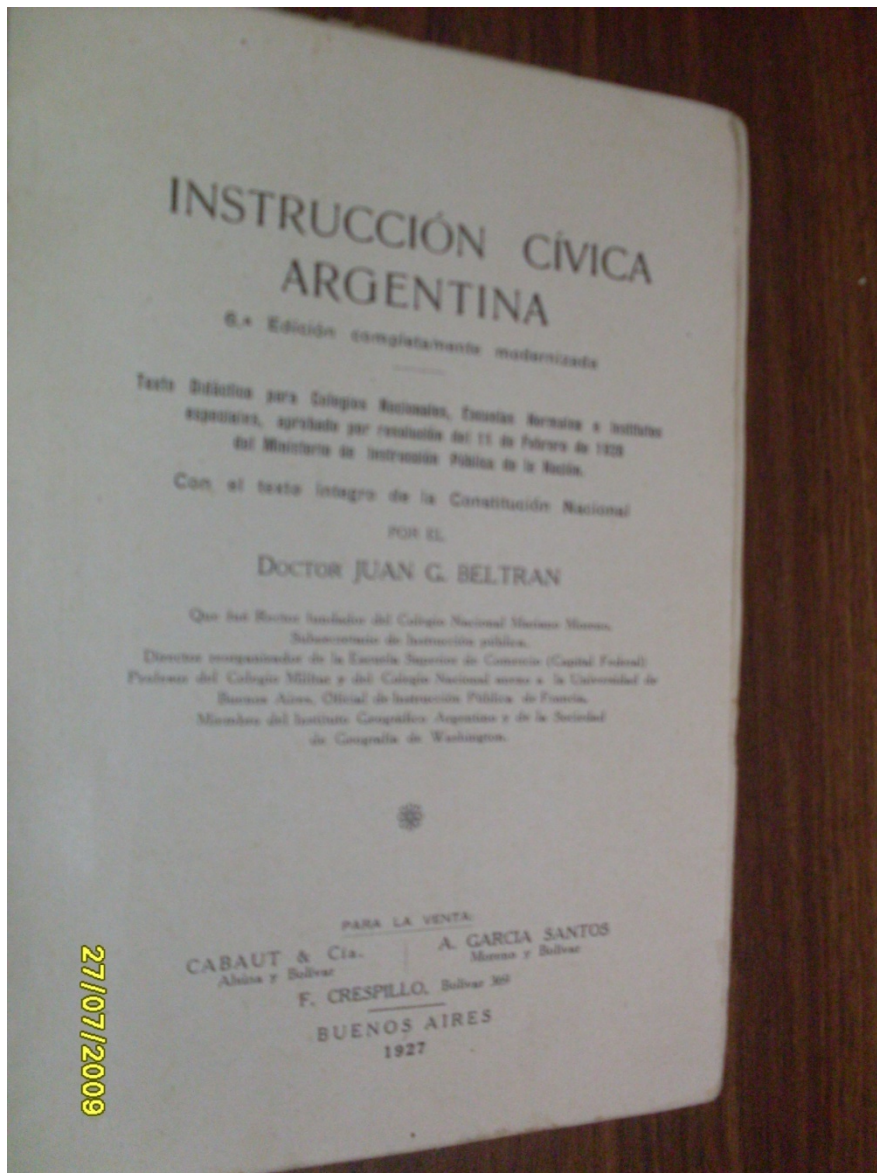


Figura 7. Portada original de Manual de Estudio de Instrucción Cívica Argentina.

Fuente: BELTRAN, Juan, G, 6º Edición, 1927.

Repositorio: Biblioteca particular Mag. Ana Fanchin.

``Diga Ud. en Chile que mi más firme convicción es que Dios no ha creado aún la mano fratricida capaz de firmar una declaración de guerra``

Palabras del Gral. Roca al Arzobispo de Santiago

CAPÍTULO V:

EL SENTIDO DE LA IDENTIDAD ARGENTINA Y LA IMAGEN DEL OTRO: CHILE.

1. Los Problemas Limítrofes como Factor de Unidad y de Proyecto Nacional:

a). Los problemas limítrofes según las diferentes percepciones:

Después de la Revolución de 1810, Argentina y Chile demoraron varias décadas en definir sus límites y fronteras comunes. Problemas más urgentes, como las guerras internas y externas, postergaron las definiciones. Así fue como ambos países desarrollaron sus propias percepciones en cuanto a los límites de sus territorios. A ambos lados de la Cordillera se configuraron interpretaciones estandarizadas y excepcionales. En cada caso, la representación estandarizada era compartida por la mayoría de los políticos y científicos, mientras que las demás fueron expresadas en casos aislados.

Esta nueva etapa mostró cierta asimetría entre ambos países; del lado chileno, al lograrse más rápidamente la organización del estado, fue posible ocupar el territorio: en el caso del Estrecho de Magallanes, a partir de la fundación del Fuerte Bulnes en 1843; en la década siguiente dando un impulso significativo a la colonización en la zona de los lagos, con el arribo de inmigrantes alemanes que instalaron prósperos asentamientos en Valdivia y en los alrededores de Osorno, La Unión y Llanquihue; en las décadas de 1860, 1870 y 1880, ocupando definitivamente la Araucanía, logrando unificar el derecho con las imágenes y la realidad, dado que, según el enfoque compartido por la casi totalidad de la clase dirigente y los científicos, la Cordillera de los Andes era la frontera oriental del país.

Del lado argentino, en cambio, las prolongadas guerras internas y externas demoraron la organización política: la frontera del Río Salado se desplazó lentamente hacia el sur, la campaña de Juan Manuel de Rosas en 1833, fue un golpe de efecto con poca estabilidad y fue recién con la expedición de Julio Roca que se completó este proceso, asegurando la ocupación efectiva hasta el río Negro; de allí hacia el sur continuaba la Patagonia, habitada por los indios salvajes, según rezaba la concepción más difundida en la época entre geógrafos, ensayistas y estudiosos. Paralelamente, en las costas atlánticas, se fueron realizando algunos asentamientos, pero de todos modos quedaba aún mucho territorio sin ocupar.

Así como la concepción estandarizada situaba la frontera oriental de Chile en la Cordillera de los Andes y la frontera sur de Argentina en el río Negro, hubo también otras interpretaciones que discreparon con este enfoque, reflejadas en cartas de Bernardo de O'Higgins desde su exilio y en un discurso de Rosas al terminar su campaña al desierto en 1833. Para O'Higgins, la Patagonia debía pertenecer a Chile, mientras que para Rosas, le correspondía a Argentina.

Las mencionadas interpretaciones corresponderían a las cuatro corrientes principales que dominaban en la cuestión limítrofe chileno-argentino.

b). Los problemas limítrofes según los manuales escolares de la época:

La Primera Junta de Gobierno heredó de España en 1810, conflictos internacionales. La Real Cédula del 1 de agosto de 1776 fijó los límites del Virreinato del Río de la Plata desde los 10º de latitud sur hasta el Cabo de Hornos, y desde la Cordillera de los Andes hasta el Atlántico y los confines con el Brasil; esta demarcación incluía en sus dominios la totalidad de las actuales repúblicas de Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay y otros territorios que en la actualidad están en poder de Chile y Brasil, pero sin haber dejado establecidos los límites existentes en esa disposición real.

Producida la independencia argentina, la nueva nación sucedió a la metrópoli en el dominio de los extensos territorios que constituían el antiguo virreinato, y los sucesivos gobiernos trataron de resguardar los territorios, aunque no siempre tuvieron mayor éxito.

Por otro lado, los antecedentes jurisdiccionales de la época colonial, eran frecuentemente contradictorios, y aún superpuestos en las delimitaciones, a causa de la falta de datos precisos

“Nunca se demarcaron con exactitud y en el terreno estas subdivisiones, sobre todo de las gobernaciones subordinadas; vastas zonas del Chaco y de la pampa, prácticamente no ocupadas por los blancos, caían bajo la acción indistinta de las intendencias o de las gobernaciones vecinas; esta imprecisión motivó más tarde largas cuestiones de límites internacionales e interprovinciales” (Astolfi, 1947, p. 140).

Durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, los unitarios encabezados por Domingo Faustino Sarmiento procuraron crearle conflictos atribuyendo a Chile derechos a la posesión de Cuyo y de la Patagonia; así, el sanjuanino asilado en el vecino país estimuló al gobierno chileno para el logro de tal fin. El presidente Manuel Bulnes envió una expedición militar que el 21 de septiembre de 1843 se posesionó de Puerto del Hambre o San Felipe en la península de Brunswick, levantando un acta donde se establecía la toma del estrecho de Magallanes y su territorio en nombre de la República de Chile a quien pertenecían, conforme estaba declarado en el artículo 1º de su constitución política; en 1848 se fundó Punta Arenas.

Rosas limitó toda su actuación a una simple protesta diplomática a Chile, ``... demostrando que, desde la Colonia, esos territorios pertenecían al Virreinato del Río de la Plata, ratificando ese axioma con cartas y estudios realizados por don Pedro de Angelis `` (Astudillo Menéndez, 1940, p. 421). No obstante, el asunto quedó sin resolverse en ese momento, pero ``...ejerciendo así los actos, en cierto modo originarios, de nuestro largo litigio de fronteras con ese país`` (De Vedia, 1907, p. 24).

En 1855, ambos países suscribieron un tratado de amistad y límites, por el cual aceptaban los existentes hacia 1810 y postergaban la fijación de los hitos para más adelante, con el fin de discutir ampliamente sobre el particular sin procedimientos violentos ``... y, en el caso de producirse inconvenientes irreparables, someterlos al arbitraje de un gobierno amigo`` (Raffo de la Reta, 1950, p. 310).

Pero Chile avanzó en sus aspiraciones, llegando a sostener en 1874, que le pertenecía no solo todo el estrecho de Magallanes, sino incluso la Patagonia, hasta el río Santa Cruz; produciéndose un agravamiento en esta cuestión a raíz de una protesta del gobierno chileno porque su par argentino había establecido una línea de navegación entre Buenos Aires y las costas patagónicas, lo que dio lugar a que ambos países se prepararan para la guerra un año después.

El gobierno argentino contestó a la protesta de Chile exponiendo terminantemente sus derechos sobre la Patagonia, y estuvo por momentos a

punto del rompimiento definitivo de relaciones, pues el presidente Nicolás Avellaneda, ``...procediendo con energía en la defensa de los derechos argentinos y en resguardo de la dignidad nacional no omitió esfuerzo alguno para aprestarse militarmente a fin de afrontar cualquier contingencia`` (Bucich Escobar, 1927, p. 207). Todos los buques con que contaba la incipiente armada de guerra fueron alistados rápidamente, y reunidos en una escuadra respetable y decidida, apostándose en los mares del sur a la espera de los acontecimientos, después de afirmar el pabellón argentino en las regiones en litigio.

Con respecto a esta cuestión, José Carlos Astolfi sostuvo en el manual de su autoría en referencia a la conquista del desierto que

``La expedición no respondió solamente a la necesidad de terminar con los indios. Tuvo también por objeto afirmar los derechos argentinos sobre la Patagonia cuestionados por Chile que en 1875 estuvo a punto de declarar la guerra por esa causa. En tales circunstancias, Avellaneda adoptó una actitud severa y digna, recordando que tras el nombre argentino hay un pueblo que sabe llevarlo con honor`` (Astolfi, 1950, p. 207).

El gobierno de Chile imprimió posteriormente un tono conciliatorio al asunto y más tarde, dejando sentado que la Patagonia era argentina, se desvió la cuestión hacia otras regiones limítrofes.

El 23 de julio de 1881, y gracias a la mediación amistosa de Estados Unidos, se firmó el Tratado de Límites entre Chile y Argentina, con la intervención de los ministros Dr. Bernardo de Irigoyen y Francisco de Borja Echeverría, estableciéndose que el límite sería la Cordillera de los Andes, de norte a sur en todo su recorrido, hasta el paralelo 52º de latitud sur. Por ignorancia de la topografía y características de las regiones cordilleranas, los peritos argentinos sostuvieron que la línea divisoria pasaría por las más altas cumbres que dividen las aguas -divortium aquarum-, creyendo que las corrientes partían hacia el este y el oeste desde las más altas cumbres. `` Los técnicos chilenos, que habían hecho minuciosos reconocimientos, aceptaron esa tesis, sabiendo que eran diferentes la división de las aguas y las altas cumbres`` (Acevedo Díaz, 1931, p. 628), ya que ``Chile tenía ostensible predilección por territorios que las comisiones demarcatorias adjudicaban a la Argentina...`` (Bucich Escobar, 1927, p. 365).

En general, en lo referente a las tierras australes, se trató de que quedara en poder de Chile toda la costa sobre el Pacífico, y en poder de Argentina, toda la costa sobre el Atlántico; en esa forma ``...Chile renunciaba a sus pretensiones sobre la Patagonia, pero la Argentina como compensación reconocía la soberanía chilena sobre la mitad de Tierra del Fuego, islas adyacentes y costas del estrecho de Magallanes'' (Arriola, s.f, p. 332), conviniéndose además, que toda duda sería resuelta por medios arbitrales, cuyo fallo se comprometían a acatar. (Véase Documento N° 1 en Apéndice Documental).

En 1888 fueron nombrados los peritos e iniciada la demarcación de los límites en el terreno, pero al llegar a la Cordillera, en la zona de los ricos valles patagónicos, que están entre los 41° y 52° de latitud sur, surgieron las discrepancias porque las altas cumbres no siempre dividían las aguas de la vertiente oriental y de la occidental, puesto que en los Andes se presenta frecuentemente el caso de ríos que corren hacia el Pacífico pero que tienen sus fuentes hacia el este de la línea de los más altos picos; error ocasionado por la improvisación argentina y porque debían pasar así a Chile ricos valles. Entonces, el gobierno argentino declaró que el espíritu del tratado era de carácter orográfico, y el hidrográfico poseía únicamente un significado aclaratorio.

Estas divergencias de interpretación, paralizaron las tareas en el terreno y causaron gran tensión en ambos países. La opinión pública se agitó y la guerra pareció inevitable. Ambas naciones se prepararon para la guerra, realizando Chile la suya basándose en una misión alemana presidida por el General Emilio Korner, autorizado por el káiser Guillermo para organizar el ejército y los planes de ataque; por el lado argentino, se gastaron enormes sumas en la organización del ejército, contándose con alrededor de sesenta mil hombres, llevándose también adelante movilizaciones en Buenos Aires y Mendoza, donde la juventud invadió los cuarteles ofreciéndose para formar parte de las vanguardias y evitar que Argentina fuera sorprendida. Además, durante la gestión del presidente José Evaristo Uriburu – el salteño que reemplazó a Luis Saénz Peña, entre 1895 y 1898-, se compró en Italia a principios de 1897, el acorazado Garibaldi, al tiempo que se encomendaba a

los astilleros italianos la construcción de los acorazados San Martín y Belgrano, unidades consideradas de las más poderosas en su tiempo. Ese mismo año, se incorporó la fragata escuela Presidente Sarmiento, todo ello dio a la escuadra nacional evidente supremacía con respecto a la chilena.

Para completar el plan de refuerzos en la armada, el Poder Ejecutivo financió diques de carena y contrató con el ingeniero italiano Luigi la construcción del Puerto Militar de Bahía Blanca, ``El tiempo se encargó de demostrar que todas estas precauciones no fueron inútiles, antes bien prepararon el camino del arreglo definitivo que sobrevino algunos años más tarde`` (Bucich Escobar, 1927, p. 339).

Mientras el gobierno argentino encaraba así resueltamente la cuestión, y listas las fuerzas para la lucha, ``...la alta inspiración patriótica de ambos gobiernos salvó a la América de los horrores de una guerra y a Chile y la Argentina de una inexplicable contradicción con los antecedentes históricos de los pueblos...`` (Raffo de la Reta, 1950, p. 311); sus diplomáticos se esforzaron en hallar una solución que conciliase los intereses de la paz y la tranquilidad pública con las aspiraciones patrióticas de la nación. En octubre de 1898 se firmó el tratado Errázuriz- Alcorta, por el que ambos países sometieron su engorroso pleito, cuando las divergencias habían llegado a su período álgido, al arbitraje de Inglaterra previo estudio del terreno por una comisión enviada por el árbitro, el rey Eduardo VII,

`` Era el camino prudente y discreto que debió seguirse desde un principio y que se siguió al fin, pero dilatado por diversas exteriorizaciones del sentimiento público en ambos lados de la cordillera y por las exacerbaciones del patriotismo que impusieron la obligación de prepararse para la guerra`` (Bucich Escobar, 1927, p. 340).

El 12 de octubre de 1898, ocupó por segunda vez la presidencia de la nación el General Julio A. Roca, la causa principal de su designación, respondía a la convicción de que era el hombre indicado para hacer frente a la cuestión con Chile, debido a las permanentes zozobras internacionales y al estado de conflicto permanente ocasionados con dicho país, siendo también memorable este mandato por la paz interior y la prosperidad extraordinaria alcanzada por Argentina. El presidente General Julio Roca estaba

“Poseído de un espíritu conciliador y pacifista, que contrastaba con su vida entera dedicada a la carrera de las armas y la presión del sentimiento de su pueblo, que quería la guerra, el general Roca se sobrepuso a las desconfianzas y rivalidades...” (Bucich Escobar, 1927, p. 365).

El pacto de arbitraje estipulado en 1898, se tradujo finalmente en el fallo arbitral referido a la cuestión limítrofe dictado por Su Majestad Británica el 20 de noviembre de 1902, adjudicando a Argentina 42.000 km² aproximadamente de los 90.000 que estaban en litigio, estableciendo una línea divisoria que significaba una transacción razonable para los pueblos reclamantes. Con anterioridad a dicho fallo en Chile, ambos países habían firmado el 28 de mayo de igual año los acuerdos conocidos como Pactos de Mayo, que establecieron la limitación de armamentos o equivalencia naval, enajenando ambos países las grandes unidades navales que se construían en Europa y disminuyendo también, los efectivos de sus ejércitos.

Con respecto a los territorios asignados por el fallo arbitral a nuestro país, estos comprendían la cuenca del lago Lacar, Colonia 16 de Octubre, San Martín de los Andes, Fortín Maipú, los valles inferiores de los ríos Puelo, Manso, Palena, Pico, Fénix, Aysén y Huemules, tributarios del Pacífico y las cuencas orientales de los hermosos lagos Buenos Aires, San Martín, Esperanza, Paz y Pueyrredón.

La isla de Tierra del Fuego fue dividida entre ambos países por una línea recta convencional, partiendo del cabo del Espíritu Santo al norte, terminando en el canal de Beagle, siguiendo el meridiano de los 68° y 34' oeste, la zona al oriente de esta línea era de propiedad argentina; en cuanto al Estrecho de Magallanes, permanecía neutral, no pudiendo ninguna de las dos naciones construir puertos fortificados sobre sus costas. (Véase Documento N° 2 en Apéndice Documental).

Punto de partida de esta obra pacifista fue la memorable conferencia del Estrecho, que celebraron los presidentes de Argentina y Chile el 12 de febrero de 1899, arribando cada uno de ellos a bordo de un buque de guerra y acompañados de numerosa comitiva: “Allí quedó sellada, puede decirse, la nueva era de amistad y confraternidad de que hasta ahora disfrutaban ambos países y que ha redundado en su propio beneficio” (Bucich Escobar, 1927, p.

365), y ``...que tiene como antecedente la gloriosa jornada de Chacabuco y el histórico abrazo de Maipú entre San Martín y O' Higgins''. (Raffo de la Reta, 1950, p. 306).

Así, se generó el ambiente propicio para solucionar nuevas disidencias surgidas con respecto al límite norte, las cuales fueron resueltas por una comisión argentino-chilena junto al ministro norteamericano en Buenos Aires, Mr. William Buchanan, creándose en esa zona la gobernación de Los Andes, en el actual noroeste argentino.

Celebrados los pactos de desarme, de equivalencia naval y de paz, el gobierno argentino envió una delegación de personalidades civiles, militares y navales a Chile, quienes fueron portadores del saludo amistoso del gobierno y pueblo argentino. Dicha comisión hizo el viaje en el acorazado San Martín y fue objeto de múltiples agasajos en el país hermano. Chile a su vez, hizo lo propio en 1903, cuando una delegación similar llegó a Buenos Aires, motivo por el cual se realizaron en esta ciudad grandes fiestas en su honor, lo que selló para siempre la fraternal amistad entre los dos países, abriendo ``...a la inmigración y al comercio nuevos y serenos horizontes.'' (Fregueiro, 1910, p. 246)

2. **Visión de Argentina como Pacifista:**

Enrique De Vedia sostiene en el manual por él escrito que,

``...ante el hecho de que la República Argentina movida por leales sentimientos de paz y de confraternidad americana, ha perdido o cedido territorio en todos los casos, sin menoscabo de su dignidad en ninguno, al par que otras naciones, como Chile por ejemplo, lo han obtenido de ésta u otra procedencia''. ``Así se explica el hecho de que nuestra extensión territorial se haya reducido a poco menos de tres millones de km², mientras la de Chile, que a mediados del Siglo XIX era de 321,462 km² comprendía en 1898, según un cálculo planimétrico publicado entonces, 776.000 km² y en la actualidad su área territorial excede de 800.000km²'' (De Vedia, 1907, p. 24).

De igual modo se plantea que

``... nuestro límite occidental en su extensa línea de 4800 km, queda fijado; con él se elimina hasta el más remoto motivo que pueda alterar en lo futuro la paz internacional con Chile, tantas veces amenazada antes de ahora, por causas que en ningún caso podrían imputarse a la diplomacia argentina y el desarrollo comercial de estos dos países les producirá en cada año de paz y de concordia, mayores beneficios que 100 batallas ganadas'' (De Vedia, 1907, p. 29).

Refiriéndose a la política continental chilena afirma que este país

“... se convirtió en una potencia militar conquistadora”, y mientras que la cuestión de límites con la Argentina estuvo a punto de resolverse por medio de las armas, “Venció a Perú y Bolivia y obtuvo del primero la entrega del departamento de Tarapacá, rico en salitre y en rehenes la provincia de Tacna; y del segundo el departamento de Antofagasta. Con esta entrega Bolivia quedó privada del litoral y bajo la influencia económica de su vencedor, por cuyo territorio deben pasar sus mercaderías para llegar a su antiguo puerto de Antofagasta” (Acevedo Díaz, 1931, p. 5).

Josefina Passadori en su manual titulado Elementos de Geografía afirma que Argentina posee

“Sus límites naturales (...) bien definidos; donde no existen, las líneas convencionales han sido determinadas después de solucionar amistosamente o mediante el arbitraje, los litigios suscitados, por la posesión de territorios, con los países vecinos. Nuestra patria ha dado siempre pruebas de su espíritu generoso y conciliador, hondamente americanista, cuando se ha visto en la precisión de fijar sus límites internacionales” (Passadori, 1937, p. 220).

Dado el proceso de negociación argentino-chileno, Acevedo Díaz lo evalúa de la siguiente manera:

“La forma en que fue solucionado el pleito, permitió a potencias europeas tener una posición estratégica en el Sur argentino. Observando en el mapa el trazado de límites, objetivamente se comprueba que el estrecho de Magallanes ha quedado a merced de cualquier nación con poderío naval, sobre todo de Inglaterra que, con la posesión de las Islas Malvinas, tiene de hecho bloqueado ese canal entre los dos océanos. Durante la guerra europea de 1914-18, en las inmediaciones del Estrecho fue destruida una escuadra alemana cuya presencia pudo establecerse oportunamente explorando el mar desde las cómodas bases de las islas de esa zona. Ese peligro fue previsto casi 15 años antes por el Káiser, cuando destacó en Chile la misión militar del general Korner.

El fallo del rey de Inglaterra dejó sin solución la propiedad de las islas Pincton, Lennor, y Nueva, en el canal de Beagle.” (Acevedo Díaz, 1931, p. 629-630).

3. Palpitando el Centenario:

Los manuales consultados y base de la presente investigación permiten extraer cometarios acerca de fechas importantes del país, entre las cuales sobresale la del Centenario. En 1910, Argentina estaba en paz con todo el mundo y con una limpia trayectoria en la vida internacional, jactándose que sus tropas sólo salieron de sus fronteras para liberrar –sin compensaciones- a pueblos hermanos, o para castigar la agresión injustificada. Tan cierta es esta

situación que Argentina ``...sometió sus diferencias por límites, invariablemente al arbitraje, cumpliendo honorablemente sus fallos, aún cuando hubo casos de que esos fallos frustraban muy legítimas y justificadas esperanzas`` (Raffo de la Reta, 1950, p. 315), pudiendo decir en conferencias internacionales, que sólo esperaba continuar trabajando dentro de sus fronteras, por la paz y el progreso de sus hijos, contando para ello con dos maestros por cada soldado.

Así entonces,

``Cuando la República se haya elevado a un alto grado de poder y de riqueza, podremos comprender mejor que ahora la magnitud y la trascendencia de la obra acometida por los patriotas de 1810 (...) ¿Y qué cosa no hace el hombre con los productos de la ganadería, de la agricultura y todas las ramas mayores y menores de la industria?`` (Fregueiro, 1910, p. 253).

El anhelo y construcción de un país de prestigio y respetado en el mundo fue posible gracias a la conquista de la paz, la buena administración, las vías férreas y los buenos caminos y telégrafos; a la vez que la grandeza moral de la patria, aspiración que todos debían poseer como lo hicieron Mariano Moreno, Manuel Belgrano, José de San Martín, Martín de Guemes, y tantos otros.

Pudiendo resumirse todo ello, según sostuvo José Astolfi en tres puntos fundamentales: 1º) la existencia de un pueblo enérgico e inteligente que supo salir airoso de todas las dificultades, 2º) la presencia de grandes hombres que por sus virtudes y talentos, animados por el más ardiente patriotismo, resolvieron en forma acertada y serena todos los conflictos surgidos y 3º) un movimiento ascendente que demuestra la juventud vigorosa de la Nación, cuyas posibilidades están lejos de haberse agotado, y le señalan un lugar prominente en el futuro.

Ante los festejos y celebraciones de un nuevo centenario de la Gesta de Mayo, y ya transitando el siglo XXI, cabe preguntarse: se puede afirmar que fueron llenadas las expectativas planteadas hace un siglo?, podemos mostrarnos ante el mundo con ideales éticos y morales firmes e impolutos?, contamos con esos hombres y mujeres poseedores del patriotismo y la serenidad que demanda este presente?, qué nuevos y claros lineamientos traza la educación actual en relación a la centuria anterior, preparando a las nóveles generaciones para los desafíos que ofrece este siglo?

CONCLUSIONES:

Los sectores dirigentes que condujeron a Argentina desde Pavón hasta la Primera Guerra Mundial coincidieron, generalmente, en el rumbo económico del país, pero discreparon en muchos casos, en el ámbito de la política exterior, en donde hubo controversias que en más de una ocasión se acercaron al borde de una guerra o alentaron carreras armamentistas que interfirieron en la evolución de los países de América del Sur.

Las posturas nacionalistas en Argentina, se constituyeron en cosmovisiones propias legitimadas y manipuladas por el poder, desde donde se determinó cuáles eran los valores, prácticas e ideologías que pertenecían al ser nacional, y cuales las ajenas a él, y por lo tanto dignas de rechazo. La tarea de las élites fue definir con su autoridad los límites de la nacionalidad, y convencer a la ciudadanía que tenía el privilegio de pertenecer al pueblo elegido y por ende superior, asistiéndole el derecho de despreciar a quienes no poseían la fortuna de ser como él.

Tanto Argentina como Chile, sufrieron hacia fines del siglo XIX innegables alteraciones y transformaciones territoriales, demográficas y económicas que produjeron cambios en el espíritu de sus habitantes; en el caso argentino, los hombres que integraron este proyecto del 80 inculcaron a sus poblaciones, a través de la educación formal a considerar como si fueran sagrados símbolos e ideas –nación y estado, entre otras-, utilizando los manuales escolares como medios y vehículos para arraigarlas en la sociedad.

Por ello, los manuales escolares fueron portadores de la imagen mental y visual del otro. La imagen del otro fue estereotipada, exagerándose

determinados elementos de la realidad y omitiéndose otros; el poder construyó al otro, al diferente, que por el sólo hecho de serlo fue portador del error, del mal, y que en casos extremos se presentó como una amenaza insoportable para la propia existencia, por lo que su destrucción no era sólo un derecho sino también una obligación.

Por lo tanto, la instrumentalización del discurso historiográfico en función de los intereses del estado y de los grupos mayoritarios, conllevó a que la educación formal transmitiera una serie de criterios negativos con respecto al vecino trasandino, elevados a la categoría de verdades inapelables, vigentes aún en la actualidad en ciertos círculos, como consecuencia de la permanencia de esa óptica en los libros de texto o estudio.

Como consecuencia de ello, una dimensión imprescindible para la integración entre ambos países debe ser la capacidad de sus sociedades, de sus ciudadanos, de sus líderes y de sus intelectuales, para elaborar una perspectiva histórica compartida que trascienda el estrecho marco de las fronteras nacionales, y así mirar al pasado con tanta inteligencia como valor frente a mitos, tabúes y silencios.

Pero esa reflexión permanente sobre el pasado no debe ser sólo de los historiadores sino de la sociedad entera, encarando interrogantes decisivos en el peregrinar personal y colectivo, porque el día que se deje de interrogar sobre el pasado no habrá ningún futuro, porque mientras más se conozca lo que pasó, mejor se podrá luchar por lo que no se quiere que pase.

Así, la forma de superar el peso del pasado para proyectar desarrollos de convivencia acordes con los tiempos actuales, es precisamente despejando, no borrando ni eliminando, sino despejando aquellos momentos en que situaciones y contingencias determinadas estuvieron a punto de llevar a trágicos enfrentamientos.

BIBLIOGRAFÍA:

I. Manuales Escolares Usados en la Investigación:

-ACEVEDO DÍAZ, Eduardo, **Geografía de América. Tierras Árticas y Antártica.** Buenos Aires, El Ateneo, 1931.

-ACEVEDO DÍAZ, Eduardo, **Geografía de América. Tierras Árticas y Antártica.** Buenos Aires, El Ateneo, 1937.

-AIZCORBE, Bautista, ASTOLFI, José Carlos, FESQUET, Alberto E.J., **Asia, África, Oceanía y Antártida.** Buenos Aires, Kapeluz, 1953.

-ARRIOLA, Francisco, **Historia Americana y Argentina.** Buenos Aires, Moly y Lasserre editores, s.f.

-ARRIOLA, Francisco, **Historia de la Cultura Argentina (Primera Parte). Instituciones Políticas, Sociales y Económicas.** Buenos Aires, Editorial Stella, 1967.

-ASTOLFI, José Carlos, **Compendio de Historia Argentina e Instrucción Cívica.** Buenos Aires, Kapeluz, 1947.

-ASTOLFI, José Carlos, **Conocimientos de Historia Universal y Argentina e Instrucción Cívica.** Buenos Aires, Kapeluz, s.f.

-ASTOLFI, José Carlos, **Curso de Historia Argentina. I El Período indígena y el hispánico.** Buenos Aires, Kapeluz, 1950.

-ASTUDILLO MENÉNDEZ, **Lecciones de Historia Argentina.** Buenos Aires, Peuser, 1940.

-BARBIER, Eduardo T., **Geografía Elemental. El mundo. La Argentina.** Buenos Aires, Cabaut y Cia. Editores,s.f.

-BELTRAN, Juan G., **Instrucción Cívica Argentina.** Buenos Aires, s.e., 1927.

- BOERO, Jorge A., **Geografía de la Nación Argentina**. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cia., 1914.
- BRAÑA DE IACOBUCCI, Blanca, IACOBUCCI, Guillermo C., **Historia Americana y Argentina**. Buenos Aires, La Obra, 1953.
- BUCICH ESCOBAR, Ismael, **Historia de los Presidentes Argentinos**. Buenos Aires, El Ateneo, 1927.
- DEL FRANCO, José R., **La América Española. Geografía física, económica, política y Reseña Histórica de las Naciones Hispanoamericanas**. Buenos Aires, Imprenta M. Rodríguez Giles, 1926.
- DE VEDIA, Enrique, **Geografía Argentina**. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1907.
- DROCCHI, Alfredo P., MORALES, Esteban, **Nociones de Geografía Física y Política de la República Argentina**. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cia.-Editores, s.f.
- FREGEIRO, C.L., **Lecciones de Historia Argentina**, 2º parte. Buenos Aires, Librería Rivadavia de G. Mendelky e hijo, 1910.
- GARCÍA MEROU, Enrique, **Curso de Instrucción Cívica**. Buenos Aires, Ángel Estrada, 1897. (1º edición).
- GATTI, Carlos J., FLORES, I. Mario, **Geografía Económica de la República Argentina**. Buenos Aires, Imprenta Rodolfo Isely, 1934.
- GONZÁLEZ ARRILI, Bernardo, **Bosquejo de Historia Nacional**. Buenos Aires, La obra, 1950.
- LATZINA, F., **Geografía de la República Argentina**. Buenos Aires, Félix Lajouane-Editor, 1888.
- LATZINA, F., **Géographie de la République Argentine**. Buenos Ayres. Félix Lajouane éditeur, 1890.
- PASSADORI, Josefina, **Elementos de Geografía. Geografía astronómica. Geografía física. Geografía biológica. Geografía Humana y económica. Los continentes y los países**. Buenos Aires, Editorial A. Kapeluz y Cia., 1937.
- RAFFO DE LA RETA, Julio César, **Lecciones de Historia Argentina II**. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cia., 1950.
- ROBREDO, María Ercilia, CUMORA, María Lucía, **Horizontes Nuevos**. Buenos Aires, Angel Estrada y Cia., 1949.

-ZURETTI, Juan Carlos, **Historia de la Cultura Argentina. Arte, Ciencia.** Buenos Aires, Itinerarium, 1954.

II. Obras Teóricas-Methodológicas:

-ANDERSON, Benedict, **Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.** México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

-AROSTEGUI, Julio, **La Investigación Histórica: Teoría y Método.** Barcelona, Crítica, 1995.

-BANDIERI, Susana (coord.), **Cruzando la cordillera...La frontera argentino-chilena como espacio social.** Argentina, CEHIR-Universidad Nacional del Comahue, 2001.

-BREZZO, Liliana, FIGALLO, Beatriz, **La Argentina y el Paraguay: de la guerra a la integración.** Rosario, UCA, 1999.

-BURKE, Peter y otros, **Formas de hacer historia.** Madrid, Alianza, 1994.

-BURKE, Peter, **La Revolución Historiográfica Francesa. La escuela de los Annales 1929-1984.** Barcelona, Gedisa, 1993.

-BURKE, Peter, **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.** Barcelona, Crítica, 2005.

-CARDOSO, Ciro F., **Introducción al trabajo de investigación histórica.** Barcelona, Crítica, 1982.

-CARDOSO, C., PEREZ BRIGNOLI, H., **Los métodos de la Historia.** Barcelona, Crítica, 1984.

-DUROSELLE, Jean-Baptiste, **Todo imperio perecerá. Teoría sobre las relaciones internacionales.** México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

-FEBVRE, Lucien, **Combates por la Historia.** Barcelona, Ariel, 1974.

-FORO BICENTENARIO LATINOAMERICANO 2006, **La construcción de las memorias nacionales. Mitos, tabúes y silencios de la historia. Argentina-Bolivia- Chile- Francia- Perú.** Santiago de Chile, Comisión Bicentenario, Presidencia de la República, 2008.

-GAUDIO, Guillermo, LAVOPA, Jorge H., **Chile el vecino necesario: Manual para argentinos.** Buenos Aires, Histórica, 2006.

-HEREDIA, Edmundo A., **Espacios regionales y etnicidad. Aproximaciones para una teoría de la historia de las relaciones internacionales de América Latina.** Argentina, Alción, 1999.

-HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO, Pilar, Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill Interamericana, 2006.

-LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (Dir.), **Hacer la Historia III. Objetos nuevos.** Barcelona, Laia, 1980.

-LOPEZ TORRIJO, Manuel, **Lecturas de Metodología Histórico- Educativa. Hacia una historia de las mentalidades.** Valencia, Universidad de Valencia, 1995.

-MERCADO, Jorge Ismael, **La retórica ateniense del Siglo IV a.C. frente a un proceso de cambios: Lisias, contexto histórico-cultural e inserción de su mensaje.** Tesis de maestría. UNSJ-FFHA, Agosto de 1999.

-MISTRAL, Gabriela, **Escritos políticos.** Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1995.

-MORADIELLOS, Enrique, **El Oficio de Historiador.** México, Siglo XXI, 1994.

-NICOLETTI, María Andrea, **¿Qué leía Ceferino?: textos escolares salesianos para formar modelos virtuosos,** en 3º Jornadas de Historia de la Patagonia. San Carlos de Bariloche, noviembre de 2008.

-ORREGO VICUÑA, Francisco (ed.), **Chile y Argentina: Nuevos enfoques para una relación constructiva.** Santiago, Pehuén, 1989.

-PEREZ ALVAREZ, Sergio, **Metodología para la elaboración de monografías y tesis.** Argentina, Eudeba, 1980.

-REVEL, Jacques, **Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social.** Buenos Aires, Manantial, 2005.

-ROMERO, José Luis, **La vida histórica.** Buenos Aires, Sudamericana, 1988.

-ROMERO, Luis Alberto (coord.), **La visión Argentino-Chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectivas.** Informe final. Argentina, 1999. Mimeo.

-TOPOLSKY, Jerzy, **Metodología de la Historia.** Barcelona, Crítica, 1992.

-VALLS, Rafael, **La enseñanza de la Historia y textos escolares.** Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

III. Obras Específicas:

-BANDIERI, Susana, **Frontera e integración regional en la Patagonia argentino-chilena,** Valparaíso y Viña del Mar, 18 al 21 de abril del 2001.

- BERTONI, Lilia Ana, **Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.** Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- BOTANA, Natalio, **El orden conservador. La política argentina entre 1880-1916.** Buenos Aires, Sudamericana, 1972.
- BOTANA, Natalio, GALLO, Ezequiel, **De la República posible a la República verdadera (1880-1910).** Buenos Aires, Emecé Editores, 2007.
- EL LAUDO ARBITRAL DEL CANAL BEAGLE.** Selección y notas de Germán Carrasco. Chile, Editorial Jurídica de Chile, 1978.
- HALPERIN DONGHI, Tulio, **Una nación para el desierto argentino.** Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- HERRERO, Alejandro, **Ideas para una República. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas francesas.** Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 2009.
- HUDSON, Alfredo, **La Argentina. Nueva Geografía Política. El Sur y el Norte y sus problemas económicos.** Buenos Aires, Juan Roldán y Cia., 1925.
- JARA DE PERAZZO, Susana, KUC, Nélica, HELBLING DE JOVE, Ma. Teresa, **Historia de la Educación y Política Educativa Argentina.** Buenos Aires, Humanitas, 1981.
- LACOSTE, Pablo, **La imagen del otro en las relaciones de la Argentina y Chile (1534-2000).** Argentina, Fondo de Cultura Económica- Universidad de Santiago de Chile, 2003.
- OZLAK, Oscar, **La formación del Estado argentino. Orden, Progreso y Organización Nacional.** Buenos Aires, Planeta, 1999.
- PEÑALOZA DE VARESE, C., ARIAS, H. D., **Historia de San Juan.** Mendoza, Spadoni,
- RAPOPORT, Mario, **Historia económica y social de la Argentina (1880-2000).** Buenos Aires, Macchi, 2003.
- ROMERO, José Luis, **La experiencia argentina y otros ensayos.** Compilados por José Luis Romero. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1980.
- SARMIENTO, Domingo Faustino, **Condición del extranjero en América.** Buenos Aires, Editorial Luz del Día, 1953. T. XXXVI Obras Completas.
- SKIDMORE.T., SMITH, P., **Historia Contemporánea de América Latina.** Crítica, Barcelona, 1996.

-SOLARI, Manuel Horacio, **Historia de la Educación Argentina**. Buenos Aires, Paidós, 1983.

-SOLARI, Manuel Horacio, **Política Educacional Argentina**. Buenos Aires, El Ateneo, 1955.

-TAGLE, Enrique, **Los Tratados de Paz entre la República Argentina y Chile. La opinión argentina**. Buenos Aires, Galileo, 1902.

-VIDELA, Horacio, **Historia de San Juan (Reseña 1551-1982)**. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.

-ZIMMERMANN, Eduardo A., **Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916**. Bs. As., Editorial Sudamericana, 1995.

IV. Artículos:

- BARBIERI, Marta, BEN ALTABEF, Norma, **Educación y Mercosur: ¿qué imágenes de Chile se construyen en la escuela argentina? El caso de Tucumán a fines del Siglo XX**, en Revista de Estudios Trasandinos. Santiago de Chile, Primer Semestre, abril de 2001- N°5. Pág. 251/273.

-BRICHETTI, Irene Elena, CATTÁNEO, María del Carmen, **Mitos y verdades sobre el aporte indígena en la construcción de la identidad nacional. Una mirada crítica sobre los textos de estudio para el nivel Polimodal**, en Historia Regional. Sección Historia. Villa Constitución, Instituto Superior del Profesorado N°3 ``Eduardo Lafferrière´´, 2006-N°24. Pág. 199/208.

-CAVIERES FIGUEROA, Eduardo, **Espacios fronterizos, identificaciones nacionales y vida local. Reflexiones en torno a estudios de casos en la frontera argentino-chilena. La revalorización de la historia**, en BANDIERI, Susana (coord.), Cruzando la cordillera... La frontera argentino-chilena como espacio social. Argentina, CEHIR-Universidad Nacional del Comahue, 2001. Prólogo, Pág. 15/27

-CAVIERES FIGUEROA, Eduardo, **Los trasfondos históricos de la integración. Hacia una profundización del concepto**, en Revista de Estudios Trasandinos, Santiago de Chile, Primer Semestre de 2002, N°7. Pág. 213/219.

-CUCUZZA, Héctor Rubén, **El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma**, en HILLERT, Flora y otros, El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, Formación y Crisis. Buenos Aires, Cartago, 1989. Pág. 103/137.

-CORTES CONDE, Roberto, **La economía de exportación de Argentina, 1880-1920** en ANUARIO IEHS. Buenos Aires, Univ del Centro de la Prov. de Buenos Aires, 1998. N° 13. Pág. 27/76

- FERRARI, Gustavo, **La Argentina y sus vecinos** en FERRARI, Gustavo, GALLO, Ezequiel (comp.), *La Argentina del Ochenta al Centenario*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1980. Pág. 671/694.
- FLORIA, Carlos, **El clima ideológico de la querrela escolar** en FERRARI, Gustavo, GALLO, Ezequiel (comp.), *La Argentina del Ochenta al Centenario*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1980. Pág. 851/869
- GALASSO, Norberto, **Roquismo o mitrismo. La lucha de clases en la Argentina a fines de siglo**, en *Historia Integral Argentina. Crecimiento y desequilibrios*. Buenos Aires, Cedral, 1971. T.5, Pág. 8/28.
- GALLO, Ezequiel, **La expansión agraria y el desarrollo industrial en Argentina (1880-1930)**, en: ANUARIO IEHS, N° 13, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, 1998, Pág.13/25.
- GLADE, William, **América Latina y la economía internacional, 1870-1914** en BETHELL, Leslie (ed.), *Historia de América Latina: economía y sociedad 1870-1930*. Barcelona, Critica, 1991. Tomo 7, Pág. 1/49
- GOMEZ, Lydia, **La visión de la Antártida en los manuales escolares argentinos (1880-1902)**, en XIX Congreso Internacional *Asociación Chilena de Estudios Norteamericanos*. Viña del Mar, octubre de 2008. (En prensa).
- GOMEZ, Lydia, **El tráfico ganadero y la integración argentino-chilena a fines del Siglo XIX**, en GOBIERNO DE SAN JUAN, *Memoria y Derechos*. San Juan, Archivo General de la Provincia, 2008-N°3. Pág.43/46.
- HERRERO, Alejandro, **La recepción de Juan B. Alberdi en la política argentina de fines del Siglo XIX**. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús- Departamento de Humanidades y Artes, 2009. *Cuadernos de Trabajo del Centro de Investigaciones Históricas* N° 12.
- LEON WOPPKE, Consuelo, **El papel de las elites en el proceso de toma de decisiones que condujo a la firma del Tratado Limítrofe de 1881**, en *Notas Históricas y Geográficas*. Valparaíso, Facultad de Humanidades- Universidad de Playa Ancha, 2001-N°12. Pág.153/176.
- OSSONA, José Luis, **La evolución de las economías regionales en el Siglo XIX** en RAPOPORT, Mario (compilador), *Economía e Historia. Contribuciones a la Historia Económica Argentina*. Buenos Aires, Tesis, 1988. Pág. 66/116
- PASADO POR-VENIR. *Revista de Historia*. Trelew (Chubut), Departamento de Historia, F.H.C.S- U.N.P.S.J.B., 2008. N° 2. Pág.11/12, 189/214.
- RIVERA, Ana María, **Conceptos de frontera y propiedad de la tierra: el modelo español en América** en *Estudios Trasandinos*. Revista de la

Asociación Chileno- Argentina de Estudios Históricos e Integración Cultural.
San Juan, Argentina, 2005-Nº 12. Pág. 79/106

-RUIZ RODRÍGUEZ, Carlos, **Visión acerca de los mapuches en los textos escolares chilenos y argentinos, años 1960-1973**, en Revista de Estudios Trasandinos, San Juan (Argentina), 2005-Nº12.Pág 47/77.

-SAGREDO, Rafael, SERRANO, Sol, **Un espejo cambiante: la visión de la Historia de Chile en los textos escolares**, en VÁZQUEZ, Josefina Z, AIZPURU, Pilar G. (comp.), La Enseñanza de la Historia. Colección Interamer, 1994, Nº29.

-TEDESCO, Juan Carlos, **La educación argentina entre 1880 y 1930** en Historia Integral Argentina. Crecimiento y desequilibrios. Buenos Aires, Cedral, 1971. T.5, Pág. 117/140.

V. Fuentes Manuscritas:

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN:

-Fondo Histórico: Libro 386, folio 348

-Dirección General de Escuelas: Libro 13, folio 222, 249, 250.

Libro 36, folio 302.

Libro 51, folio 40, 228, 262.

Libro 52, folio 535.

Libro 53, folio 139,267, 273,292.

Libro 106, folio 24, 92, 293.

Libro 109, folio 5.

VI. Linkografía:

-CISNEROS, Andrés, ESCUDÉ, Carlos, **Historia General de las Relaciones Exteriores de la República Argentina (1806-1989)**. Buenos Aires, Cari.
(Edición en internet: <http://www.argentina-rree.com.ar>).

APÉNDICE DOCUMENTAL

DOCUMENTO N° 1

Tratado de Límites del 23 de Julio de 1881, firmado en Buenos Aires entre la República Argentina y Chile.

Convención del 20 de Agosto de 1888, firmada en Santiago entre Chile y la República Argentina.

Protocolo del 1 de Mayo de 1893, firmado en Santiago entre Chile y la República Argentina.

Acuerdo del 17 de Abril de 1896, firmado en Santiago entre los gobiernos de la República Argentina y de la República de Chile.

Fuente: DROCCHI, Alfredo, MORALES, Esteban, **Nociones de Geografía Física y Política de la República Argentina.** Buenos Aires, Ángel Estrada y Cia.-Editores, s.f.Página 229/239.

Extracto:

El Tratado de Límites del 23 de julio de 1881, fue firmado en Buenos Aires siendo sus ratificaciones canjeadas en Santiago el 22 de octubre del mismo año; su texto se incorporó a la presente investigación por ser el hito de la relación entre ambos países tomado como inicio de la misma.

Los gobiernos de Chile y Argentina, luego de años de enojosos incidentes y prolongadas negociaciones, celebraron este Tratado con el objeto de resolver amistosa y dignamente la controversia de límites existente entre ambos países, y en cumplimiento del art. 39 del Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación, firmado en 1855 y ratificado en 1856.

El Tratado de Límites que fue suscripto en representación de Argentina por el Ministro de Relaciones Exteriores, Bernardo de Irigoyen, mientras que por el lado del vecino país hizo lo propio su Cónsul General, Francisco de Borja Echeverría, constituyó el instrumento básico en la determinación de los límites entre ambos.

Siete años después, los mismos gobiernos suscribieron una Convención el 20 de agosto de 1888, para dar ejecución a lo establecido en el Tratado de 1881, con relación a la demarcación de los límites territoriales entre Chile y Argentina, nombramientos de peritos, ayudantes, instrucciones, actas, comunicaciones, etc.

El Protocolo firmado el 1 de mayo de 1893 en Santiago, contiene estipulaciones para solucionar las dificultades presentadas en la demarcación únicamente, animado por el deseo de hacer desaparecer las dificultades con que los peritos y sus ayudantes se habían tropezado.

Así se llegó al 17 de abril de 1896, fecha en que ambos gobiernos firmaron un Acuerdo, para facilitar la leal ejecución de los Tratados. En relación a las posibles divergencias entre peritos, se estipuló que si no pudieran allanarse amigablemente, quedarán sometidas al fallo del Gobierno de S.M. Británica, a quien las partes designaban con el carácter de árbitro encargado de aplicar estrictamente las disposiciones del Tratado de 1881 y Protocolo

de 1893, previo estudio del terreno por una comisión que el árbitro nombrarán a tal efecto.

DOCUMENTO N°2

Tratado General de Arbitraje del 28 de Mayo de 1902, firmado en Santiago entre Chile y Argentina.

Fuente: TAGLE, Enrique, **Los Tratados de Paz entre la República Argentina y Chile. La opinión argentina.** Buenos Aires, Galileo, 1902. Página 18/30.

Extracto:

Los peritos de Argentina y Chile, presentaron, cada uno, un proyecto de línea general de frontera, que concordaba en unos tramos y en otros no.

En virtud de dichas contradicciones, y no habiendo sido posible arribar a arreglo alguno, ambos gobiernos convinieron remitir al Gobierno de S.M. Británica copia de las actas de los peritos, de los acuerdos y tratados vigentes, para que resolviese la divergencia. Los representantes diplomáticos de ambos países en Londres fueron los encargados de entregar la documentación mencionada.

El 28 de mayo de 1902, el Ministro de Relaciones Exteriores de Chile, José Francisco Vergara Donoso, y el Ministro Plenipotenciario de Argentina, José Antonio Terry, firmaron en Santiago un Acta preliminar con el objeto de acordar las reglas a que deberían someterse las divergencias entre los países.

Ante la uniformidad de aspiraciones ambos gobiernos acordaron: celebrar un Tratado General de Arbitraje que garantizara la realización de los propósitos referidos, y protocolizar esta Conferencia, cuya Acta se consideraría parte integrante del mismo Tratado de Arbitraje.

El Tratado General de Arbitraje a que se refiere esta Acta preliminar se suscribió en Santiago en la misma fecha y por los mismos Plenipotenciarios, formado por 15 artículos.

El 10 de julio de 1902, se suscribió un Acta aclaratoria de los Pactos sobre Arbitraje y Limitación de Armamentos.

Por otra parte, el 28 de mayo de 1902, los mismos Plenipotenciarios suscribieron un Acta, en la que acordaron pedir al Árbitro británico nombrar una Comisión que fijase en el terreno su sentencia, con el objeto de evitar dificultades en la demarcación material de la línea limítrofe. Las partes

invocaron en este instrumento el Tratado de Límites de 1881, el Protocolo de 1893, el Acuerdo de 1896 y las Actas de 1898. Dicha Acta, está comprendida en los diversos instrumentos que Chile y Argentina suscribieron en esa fecha y que se conocen como los Pactos de Mayo.