

CUADERNOS DE
RECIE NVENIDO

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

Discurso pedagógico y discurso político en la construcción del objeto Nación Chilena. El *Manual de Istoria de Chile* de Vicente Fidel López, 1845

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CUADERNOS DE RECIENVENIDO/22

*Publicação do Programa de Pós-Graduação
em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana*

Editora: **MARÍA TERESA CELADA**

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas

Catálogo na Fonte
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo

Cuadernos Recienvenido / Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Hispano-Americana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. — n. 1 (1996)-. —São Paulo: Humanitas, 1996-

Irregular.

Publicado: DLM/FFLCH/USP, n. 1-2 (1996); Humanitas, n. 3 (1997)- n. 26 (2008); edições consultadas: n. 1 (1996)- n. 26 (2008).
n. 25 publicado em 2010.

ISBN 1413-8255

1. Língua espanhola. 2. Literatura espanhola. 3. Literatura hispano-americana. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Hispano-Americana.

CDD 460
860

HUMANITAS

Presidente

Francis Henrik Aubert

Vice-Presidente

Mario Miguel González

© *Copyright* 2010 by Elvira Narvaja de Arnoux

Todos os direitos desta edição reservados à Humanitas

Impresso no Brasil/*Printed in Brazil*

novembro/2010

NOTA EDITORIAL

O texto que publicamos neste Caderno corresponde à palestra que Elvira Arnoux (UBA) proferiu em 2004 numa das disciplinas de Língua Espanhola do curso de graduação em Letras/Habilitação Espanhol, em nossa universidade. Naquele ano, havia se iniciado o acordo de cooperação internacional “Centros Asociados de Pós-Graduação Brasil/Argentina” (número 016-04), entre programas da Universidade de Buenos Aires (UBA) e de Campinas (Unicamp), e a docente nos visitou por ocasião da missão que viera realizar nesta instituição. Em 2005, a “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”/CAPES (Brasil) e a “Secretaría de Políticas Universitarias”/SPU (Argentina) aprovaram a proposta apresentada por docentes de nossa Pós-Graduação; assim, em 2006, programas das três instituições (UBA, Unicamp e USP) começaram a funcionar em rede conforme o acordo mencionado, vigente até 2010 – ano no qual, justamente, publicamos o presente caderno. Nesse sentido, gostaríamos de provocar uma inferência: a visita de Arnoux, coordenadora na Argentina do intenso e produtivo intercâmbio que aí começava, funcionou como limiar de uma nova fase para nossa Pós-Graduação, fortemente marcada por uma experiência de integração que hoje se desdobra em renovadas ações e horizontes.

Recuperando a experiência vivida pelos alunos da disciplina para os quais a docente ofereceu a palestra, poderíamos dizer que o grupo de docentes foi cativado pela forma com que ela mostrava como foram construídos discursivamente certos objetos simbólicos e muitos dos sentidos que funcionam como evidências na relação de um sujeito com a nação. A palestra operou, então, como uma cena de desvelamento nos vários sentidos que o significante suscita.

Mediante a mobilização de um amplo dispositivo teórico, organizado a partir de uma perspectiva discursiva, a pesquisadora realiza um estudo e

análise minuciosos do *Manual de Istoría de Chile*, de Vicente Fidel López, de 1846 – destinado ao ensino fundamental. Em sua leitura, assistimos ao momento fundador no qual os Estados – neste caso, especificamente, um Estado: o chileno – projetam e constroem a representação de nação e interpelam os sujeitos como futuros cidadãos. O texto escolar funciona então como lugar de memória e em sua trama a estudiosa consegue mostrar como discurso político e discurso escolar se fundem e interpenetram, pois nesse manual definem-se várias fronteiras; dentre elas, mediante o traçado de hierarquias, é determinado um certo “nosotros” em oposição a “el otro” e “los otros”. São delineados, assim, os contornos do que Anderson chama de comunidade imaginada.

O fato de que o objeto da palestra tenha sido precisamente a análise da construção discursiva de uma nação por meio da análise de um manual de história escolar pode ter contribuído para trazer à tona, em convergência, dois aspectos cruciais do trabalho que Arnoux vem desenvolvendo desde sempre: nesse recorte, entrelaçam-se seu desejo de compreender o funcionamento da memória com as preocupações que a definem como uma trabalhadora da educação. E é essa junção que deve ter comovido nossos alunos.

Evocando essa cena, resgatamos a escuta atenta de uma palestra com o intuito de preparar nosso leitor para que, neste ponto, entre em relação com o texto, transposto agora na materialidade da escrita.

MC

Discurso pedagógico y discurso político en la construcción del objeto Nación Chilena. El *Manual de Istoría de Chile* de Vicente Fidel López, 1845

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

En el discurso político revolucionario que se despliega en torno a las guerras de la Independencia hispanoamericana, el término “nación” articula la voluntad democrática, el deseo de libertad y autonomía colectivas y la necesidad de construir una identidad capaz de convocar a distintos sectores sociales. La heterogeneidad y diversidad de las representaciones asociadas a los usos del término facilitan los complejos juegos discursivos destinados a lograr una movilización amplia como la que requerían las tareas del momento. Cuando, con posterioridad a la etapa militar, los Estados se organizan, la representación de “nación” define su contorno ciñéndose al territorio que se recorta y apelando a la comunidad de raza y de lengua, aunque con sus propias acentuaciones según los rasgos propios de la estructura de poder que en cada caso se consolida. Los manuales escolares de historia patria surgen por imperativo del aparato estatal cuando se comienza a ampliar el sistema educativo destinado a atender los requerimientos de la sociedad industrial, que avanza con variados ritmos; y son los textos los que deben construir una representación de nación donde los futuros ciudadanos puedan anclar los conocimientos históricos y asignar un sentido trascendente a la moral cívica que se les imparte. Sin embargo, esa representación no es ajena a la lucha ideológica y, si bien va a tener una forma dominante, está sujeta a los avatares de las relaciones de fuerza política. El *Manual de Istoría de Chile* (1846) de Vicente Fidel López es, en ese sentido, particularmente

representativo: construye en sus Lecciones Preliminares el objeto discursivo Nación Chilena insistiendo en un cierre étnico, al seguir las orientaciones sociales más conservadoras, y esboza en el primer capítulo de la Etapa de la Revolución un cierre más político desde la perspectiva de los sectores liberales, cuya posición es subordinada en esa etapa. En este trabajo analizo cómo se entraman el discurso pedagógico y el discurso político y cómo tanto la Nación Chilena,¹ en la primera parte del manual, como la “verdadera nación chilena”, en la segunda, designan al otro. Para fundamentar el recorrido analítico abordo la historia escolar como género, las circunstancias en que este texto fundacional aparece, la problemática de la construcción de objetos discursivos, y me detengo en los trayectos que permiten delinear el objeto en sus dos cierres.

La historia escolar

Se ha señalado insistentemente la relación de la historia escolar, es decir, de aquella versión del pasado destinada a circular en el aparato educativo, con la puesta en marcha por los Estados nacionales de un dispositivo oficial de la memoria colectiva (Pérez Siller y Radkau García, 1998). Si bien la historia escolar no es el único “lugar de memoria” (Nora, 1984) ya que convive, entre otros, con archivos, monumentos, nombres de los lugares públicos, conmemoración de las efemérides patrias, símbolos nacionales, imágenes en billetes o monedas, fue en su origen y por largas décadas el procedimiento más efectivo para suministrar una representación de la nación a partir de la cual los sujetos construyeran su identidad social y en la cual afirmaran y dieran sentido a las experiencias compartidas (Riekenberg, 1991; Romero, 2004; Carretero, Rosa y González, 2006). La identidad nacional se fue conformando gracias a esos textos que estructuraban narrativamente el pasado, proporcionaban modelos para orientar el accionar de los futuros ciudadanos, prescribían normas de moral cívica y señalaban la figura del otro, extranjero, traidor o bárbaro. Su eficacia ideológica se debió, asimismo, a que

.....

¹ El objeto discursivo es designado con mayúsculas por el mismo texto y es la forma que adopto en este trabajo.

articulaban el saber narrativo de las sociedades tradicionales² con la legitimación de la acción política propia de las sociedades modernas, constituyéndose de esa manera en el entramado de base de las ceremonias cívicas evocadoras y actualizadoras del pasado.

En la configuración de una representación social (Jodelet, 1989) de la nación, la historia escolar ha intervenido de manera decisiva no solo porque ha sido uno de los espacios privilegiados de su construcción discursiva sino también porque al hacerlo ha logrado articular la dimensión cognitiva y la emocional, lo que habilita los procesos identificatorios. Los primeros manuales de historia destinados a la escuela primaria exponen las huellas del esfuerzo de una construcción que, al mismo tiempo que debe definir los orígenes “étnicos”, debe desplegarse desde una perspectiva política que opere tanto un recorte simbólico del territorio dentro de cuyas fronteras se desarrolle la economía como una delimitación del pueblo en nombre del cual se instaure la democracia representativa. El prólogo, “A los alumnos”, y las Lecciones Preliminares del *Manual de Historia de Chile* son, en ese sentido, ilustrativas. Constituyen los sectores del texto donde se impone el “modo de discurso disertativo”, en el que el historiador se dirige directamente al lector y expone su “opinión ponderada como estudioso de los asuntos humanos” (White, 1992; 43). Al capítulo I de las Lecciones, “Del significado de la palabra Historia”, que vincula el relato del pasado con la identidad nacional, le suceden el II, “Del territorio de Chile y de sus peculiaridades”, que recorre la próspera geografía señalando las posibilidades de explotación económica, y el III, “Cuáles son las razas de que está poblado el territorio chileno”, que define el sector de la población que constituye la Nación Chilena e indica al “otro” que, anómalamente, ocupa parte de la geografía nacional. También debemos considerar la Lección I de la Época de la Revolución donde se propone un cierre más político del objeto discursivo al que se designa como

² Para Jean-François Lyotard (1979: 38), el relato es la forma por excelencia del saber tradicional. Las historias populares “cuentan los éxitos o fracasos que coronan las tentativas de los héroes, y estos éxitos o estos fracasos o bien dan su legitimidad a instituciones de la sociedad (función de los mitos), o bien representan modelos positivos o negativos (héroes felices o desdichados) de integración a las instituciones establecidas (leyendas, cuentos)”. En esta cita, como en las otras que aparecen a lo largo del trabajo, la traducción es mía.

“verdadera nación chilena”, en un gesto casi polémico respecto de la primera configuración derivada de las Lecciones Preliminares.

El *Manual* responde en su zona centralmente disertativa a la perspectiva de época de los historiadores filosóficos, según los cuales “la historia debe servir de guía, juzgar, orientar y explicar los caminos a seguir”; para ello “hay que fabricar una imagen del pasado que sea útil al porvenir, lo que requiere un historiador parcial, que manifieste abiertamente sus preferencias” (Subercaseaux, 1997: 67). Esto se adecua a los requerimientos de la historia escolar, cuyos espacios textuales primeros son, como señala Régine Robin (1980), un “condensado de ideología”.³ La importancia de los mismos se acentúa cuando los manuales no presentan ilustraciones, como en el caso que analizamos, y no pueden valerse de la expresividad propia de la imagen (Dorra, 1998).

El texto y sus circunstancias

La obra de Vicente Fidel López, que se publica por primera vez en 1845 y se reedita oficialmente en 1846, es el texto que la Universidad de Chile adopta “para la enseñanza en las escuelas de la República” en el momento en que con la apertura de nuevas escuelas primarias se trata de ampliar el número de niños escolarizados. Al respecto, Marie-Noëlle Sarget (1987) señala que en 1842 solo asistían a dichos establecimientos 10.000 alumnos, es decir el 1% de la población. La referencia que da Diego Barros Arana (1913; t. II: 394) muestra el aumento de la escolaridad a lo largo de esos años al mismo tiempo que su insuficiencia:

En 1848 existían en toda la República cerca de trescientas escuelas gratuitas, fiscales, municipales o conventuales; pero había muchos lugares en que en varias leguas a la redonda no se hallaba una sola [...] La asistencia a esas escuelas no pasaba en 1850 de 17.000 niños.

³ Régine Robin (1980) al analizar manuales de historia escolares, comprueba la función ideológica de prólogos y advertencias: “cualesquiera sean las variantes estilísticas, casi todos pueden reducirse a un esquema básico: definición o aforismo o enunciado conminatorio sobre la historia en general + figura retórica de la comparación por contraste: *ayer vs hoy* + enunciado conminatorio performativo sobre los valores, esencialmente la Patria. La definición, el aforismo y el enunciado conminatorio abren el discurso y contribuyen a darle al manual la característica de un *discurso militante*, la de una incitación a la acción”.

Armando de Ramón (2001: 106), por su parte, señala: “En 1853, el número de niños en estado de recibir educación básica se calculaba en 215.000, pero la recibían efectivamente solo 23.000, apenas poco más del 10%”. La progresión que estos datos evidencian, incluso con sus limitaciones, expone una preocupación por la enseñanza primaria que también se había manifestado en 1842 en la creación de la Escuela Normal en Santiago, primera en América del Sur, y a cuyo frente fue designado el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Para atender la falta reconocida de maestros, esta institución pensionaba a veintiocho alumnos, aunque podía recibir a otros, que “contraían la obligación de servir siete años como preceptores en el lugar que les designare el gobierno” (Barros Arana, 1913, vol. XIV: 261). En 1860, la ley Montt garantizó la educación primaria gratuita (no obligatoria pero abierta a todos) que siguió en vigencia hasta 1920 (cf. Collier y Sater, 1998: 99).

El *Manual* es uno de los pocos libros de enseñanza que adoptaron la “ortografía nacional” aprobada por la Facultad de Humanidades en 1844 a partir de la *Memoria* de Sarmiento, aunque siguiendo fundamentalmente las orientaciones de Andrés Bello (Arnoux y Lois, 1998). El texto escolar interviene, así, doblemente en la representación ideológica de la nación: expone la lengua común, legítima, en la que deberán llevarse a cabo las transacciones dentro del Estado y construye discursivamente el objeto Nación Chilena a partir de una lectura oficial del pasado. López está bien ubicado para realizar esa tarea ya que, por un lado, era miembro de la Generación argentina de 1837, para la cual el “trasfondo que animaba sus representaciones y prácticas [...] y que la constituyó como tal era la creación de una nación”⁴ (Wasserman, 1997: 13) y, por el otro, participa activamente, durante su exilio, en los proyectos intelectuales y políticos de la Generación chilena de 1842, que constituye para el historiador Mario Góngora el punto de inflexión de la primera definición de nación (cf. Stuvén, 2000: 68).

La obra de López está precedida por la “Recomendación que la Universidad hizo de esta obra al Supremo Gobierno”, firmada por el decano de la

⁴ Wasserman (id.) entiende por “nación” en ese contexto “el nombre del proyecto con el cual buscaban desarrollar lazos sociales y políticos modernos en el territorio rioplatense”.

Facultad de Humanidades, que sostiene: “la facultad a creído qe aquella obra merece ser adoptada para la enseñanza del ramo en los establecimientos nacionales de educación”. Debemos recordar que la Universidad de Chile, fundada en 1842, tenía entre sus tareas la de supervisar la enseñanza en sus distintos niveles lo que implicaba la selección, revisión y aprobación de los libros de textos.⁵ Los méritos que reconoce en el manual diseñan un modelo del género en el que se proyectan el ideal republicano con su austera moral discursiva (“un templado laconismo, qe le da la extensión qe corresponde a una obra de su jénero”), la ilusión de la transparencia del lenguaje donde solo interviene la necesaria adecuación a la edad de los destinatarios (“una gran sencillez de narración”) y la exaltación de las virtudes pedagógicas de corrección y claridad (“corrección de estilo, método claro”). Sin embargo, no está ausente el interés por los aspectos ideológicos de la empresa. Esto se muestra particularmente en la importancia que la institución asigna a las Lecciones Preliminares donde lo que prima no es la narración sino la exposición argumentada que va construyendo el objeto discursivo Nación Chilena: “Las lecciones preliminares contienen una esposición bien echa, i, por su sencillez, al alcance de la inteligencia de los niños, sobre el asunto de la Istoría, i la esplicación de todas aquellas nociones qe le son peculiares”. A este elogio le sigue una reserva que muestra que las lecciones fueron objeto de un detenido examen: “Algunos defectos de poca consecuencia, qe notó la facultad al principio, an sido corregidos ya por el mismo autor, i si quedan algunos de menor importancia todavía, cree la facultad qe podrán desaparecer cuando se dé la obra a la prensa”. Alexandrine de La Taille (1993: 205) considera que lo que motiva las observaciones de los universitarios es que López “no usa el término ‘mestizo’, y le da muy poca importancia a este grupo considerándolo parte de la raza española”. Retoma traduciendo las palabras de Allen Woll (1982: 153):

.....

⁵ Margarita Hualde de Pérez Guilhou (1966, 1967) señala que el pronunciamiento de la Universidad respecto de los libros de texto admitía tres grados: a) aprobación, cuando la obra no contenía doctrinas perjudiciales o erróneas; b) recomendación, cuando fuera notable por alguna circunstancia especial; y adopción, cuando mereciera servir de texto para la enseñanza en los establecimientos públicos. La obra de Vicente Fidel López fue admitida en la categoría c.

El texto fue devuelto a López para correcciones después de la reunión del Consejo Universitario; y la secretaría sugirió que el escritor debía poner atención a la mezcla de la raza española e india, que formaba la clase mestiza, la cual componía la mayoría de nuestro pueblo. Los argentinos preferían ignorar tales pensamientos en ese tiempo, y, aparentemente, López no era la excepción. Él propuso el trabajo de nuevo con correcciones menores una semana después, y fue aceptado parcialmente, ya que no se habían presentado otros textos.

El tramo de mayores revisiones parece ser el que corresponde a la temática de la raza y que, como veremos, establece un corte históricamente importante en la población que ocupa el territorio chileno separando los miembros de la nación y los otros. No sabemos realmente cuál era la opinión de López y la de la Universidad sobre un tema tan crucial pero lo cierto es que el texto que se publica cuenta con la aceptación de la Universidad de Chile y podemos considerarlo como expresión de la ideología oficial.⁶

El carácter “oficial” del texto se refuerza por otro elemento paratextual que es la carta que sigue a la anterior, firmada por el autor del manual y dirigida a Manuel Montt, “ministro de Estado en el Departamento de Instrucción Pública”. Recordemos que Montt, amigo de los exiliados argentinos y que compartía con Sarmiento sus preocupaciones educativas, será presidente de Chile en la década siguiente. En el agradecimiento, López señala que el impulso para redactar un texto de historia escolar provino de Montt:

Después de haber concluido este ligero escrito, e visto que nada tiene de bueno sino la idea de destinarlo a la enseñanza de las escuelas. Mas como esta idea no me pertenece, sino que pertenece exclusivamente a V.S., que fue quien me la sugirió, e creído que habría sido injusto que yo me nombrase autor de este corto trabajo, sin presentarlo al público como una obra, en que tiene la mejor parte el esmero con que V.S. atiende a las necesidades de la educación pública.

⁶ La función de la Universidad de Chile es próxima a la que cumplen las universidades que nacen en toda Europa en el siglo XIX. Gérard Noiriel (2001: 91) explica el papel que les asignan los Estados europeos: “El combate revolucionario a favor de las naciones exige *justificaciones*. Es necesario que los individuos que asumen el papel de portavoces desplieguen argumentos creíbles (presentados como ‘pruebas’ o ‘verdades’) a favor de la causa que defienden [...] Es por lo cual la mayoría de las investigaciones orientadas por la cuestión nacional están al servicio de los combates políticos tendientes a legitimar o invalidar las causas en presencia. Los universitarios se muestran servidores tanto más celosos de los ideales nacionales cuanto más vehiculicen valores democráticos que justifican su ascenso social”.

Como vemos es un texto propuesto desde las instituciones del Estado como palabra oficial destinada al sistema educativo. Pero también es una obra historiográfica, realizada por uno de los más importantes historiadores argentinos del siglo XIX, que ya había comenzado a publicar notas sobre historia,⁷ y no puede dejar de ser sensible a los debates que en ese campo se desarrollaban en el Chile de la época (recordemos que la polémica más intensa respecto de la historia se sitúa entre 1844 y 1848). Subercaseaux (1997: 67) señala, fundamentalmente, el debate entre los partidarios de la historia filosófica, a los que nos referimos antes, y los de la historia narrativa, para los cuales se “debe mostrar el pasado al modo de una crónica detallada y objetiva, para que así los lectores deduzcan por sí mismos las enseñanzas que esta contiene”. Incluso, en el campo educativo, dio lugar en 1847 a una polémica acerca de si debían usarse en la enseñanza textos de orientación filosófica o libros puramente “narrativos”. López se inclina por lo primero en las Lecciones Preliminares y por lo segundo en el relato de los acontecimientos. Si bien ambas corrientes compartían la fe en el progreso y van a encontrar un punto de acuerdo en la obra de Michelet, en Chile sus diferencias se combinaron con la valoración del pasado español: recuperadora, desde los sectores conservadores; crítica, desde los liberales, lo que va a agudizar políticamente las discusiones. Notablemente, el *Manual* expone ambas posiciones en el texto: va a aceptar la primera en las Lecciones Preliminares y retomar la otra en la correspondiente a la Etapa de la Revolución, mostrando a su manera las diferentes fuerzas que actuaban sobre la elaboración de la historia escolar.

El Manual de Istoria de Chile

En la medida en que el manual de historia es un género que se está conformando y que se afianzará recién con el desarrollo de la enseñanza

⁷ José Luis Romero (1943) informa al respecto: “En *El progreso* comenzó López a publicar sus primeros trabajos históricos: los ensayos sobre historia argentina que aparecieron bajo el título de *Revoluciones americanas en su relación con los elementos sociales*, en 1843, y quizá los artículos bibliográficos sobre obras históricas que figuraron ese año en sus columnas”. Y agrega, en relación con el año en el que publica el *Manual*: “Ya en 1845 su producción cobra mayor vuelo; aparecen la *Historia de Chile*, el *Curso de Bellas Letras* y la *Memoria sobre los resultados generales con que los pueblos antiguos han contribuido a la civilización de la humanidad*”.

primaria, el texto de López, uno de los primeros de este tipo en el ámbito hispánico, expone con nitidez las marcas que lo constituyen. Claude Lefort (1988: 255) señala que esta vocación del discurso de exhibirse como tal es, también, propia de la ideología burguesa, particularmente en su etapa de ascenso: “el discurso se reconoce como discurso y se complace en representarse como tal, pues al hacerlo sostiene la ficción de un dominio de su origen y de su propio espacio”.

El vínculo entre el autor del manual y el lector alumno se moldea insistentemente en el prólogo y las primeras lecciones. La progresión en los apelativos “niños” / “amigos míos” / “jóvenes” / “queridos discípulos” instaaura un destinatario que debe ir madurando a medida que avanza el texto, y este se presenta, así, como la fuente del crecimiento intelectual y moral del sujeto escolarizado. Asimismo, se exponen las operaciones que se solicitan –suponer, imaginar, comprender, reconocer, deducir, averiguar, conocer, pensar, responder, concluir– y se orienta claramente en su realización. Nada se deja librado al azar y esto se muestra en las series de preguntas que o tienen inscriptas sus respuestas en la formulación retórica o están seguidas de las únicas respuestas admitidas o solo pueden ser respondidas, como las que examinan al final de cada capítulo la “memoria del discípulo”, por la remisión cerrada al texto:

¿Por qué es necesario hablar aquí de las razas? Qué es raza? Ejemplo. Qué vamos a averiguar en esta lección? Por qué es tan fácil resolver todas las dudas que puede haber a este respecto en nuestro país? Los extranjeros que están en un país forman raza? Cuántas razas hay en Chile? Cómo viven estas razas? Ambas forman parte de la sociedad?...

La lectura institucional del pasado exige un control de la subjetividad en el que el texto interviene interpelando a cada uno individualmente para construir la memoria colectiva que instaure el espacio simbólico de la nación. Esta interpelación se hace desde el lugar del saber respecto de otro que no lo posee; y esta distancia entre adulto y niño se marca también entre el civilizado y el salvaje, o el hombre y la mujer, donde el segundo de los términos de cada par se define por su diferencia con el primero. Respecto de la mujer, las pocas veces en que aparece en el texto histórico es como personaje

de un “suceso”, en el sentido en que le da Roland Barthes (1979), relatos que alteran o invierten convenciones sociales al mismo tiempo que las exponen. La mujer de Caupolicán, por ejemplo, al verlo preso y rendido “lo trató de cobarde i le arrojó por la cara el más niño de sus ijos, qe llevaba en brazos”. O el caso de la mujer lectora, que realiza lo que no se espera y, por eso, genera la catástrofe:

Venía con Alderete una ermana suya mui dada a la lectura, qe abiéndose puesto a leer una noche en su cama, se descuidó con la vela i causó el incendio del buqe. Nadie más salvó de la catástrofe qe tres soldados i el mismo Alderete; fue tal la pesadumbre qe se apoderó de él, qe murió poco después en Panamá.⁸

El lugar del saber se muestra también como sometido a controles que determinan lo que puede y debe decir el autor del manual, que si bien los presenta como restricciones derivadas del conocimiento que tiene de “las competencias intelectuales de sus potenciales lectores” (Beacco, 1988: 47) son imposiciones ideológicas que al explicitarse exponen el deber ser del género. Así, cuando presenta a los araucanos dice: “yo *no puedo ni debo* daros los detalles” acerca de sus “particularidades” y “echos”, y remite, por única vez en el texto, a otras obras: el poema de Ercilla y el *Compendio de Historia del reino de Chile* del abate Molina. Y al poner fin a su obra justifica la no inclusión de la historia de “los partidos i de las guerras civiles en Chile” en el hecho de que este estudio “necesita una madurez de reflexión i una experiencia de las cosas del mundo mui completa, para qe pueda dar felices resultados i proveeros de ideas exactas, imparciales i justas” y concluye señalando “como vosotros no la tenéis todavía me e decidido a poner aquí el fin

⁸ Los otros “sucesos” femeninos son los siguientes:

– “Los indios viendo la partida de Valdivia, se alzaron i acometieron con furor la ciudadela: los detenidos fueron degollados por *una mujer* i esta atrocidad encendió más el coraje de los salvajes”.

– “Los indios de Copiapó atacaron y mataron (a los emisarios qe Valdivia mandó al Perú), no escapando con vida sino dos oficiales, qe conservados por *una india influyente* para qe enseñasen a su ijo a cabalgar, uyeron en los caballos un día qe aparentaban darle su lección”.

– “Se izo célebre en estas empresas *una mujer*, llamada Janequeo, qe combatía con admirable encono a la cabeza de los indios”.

de la tarea, que emprendí con mira de daros a conocer las glorias de vuestra patria”. Con este cierre se muestran los dos modos en que puede circular la historia en la etapa de constitución del aparato escolar: como discurso conmemorativo de las efemérides patrias en los actos escolares y como relato despolitizado en la clase (Arnoux, 1992), y se excluye la posibilidad de que sea un espacio donde puedan contrastarse alternativas u opiniones divergentes sobre acontecimientos y procesos próximos.

Tanto el discurso epidíctico como la narración escolar implican un dispositivo de memoria y olvido: seleccionar lo que debe ser recordado y ocultar lo que puede perturbar el sentido de la selección operada. De allí que se apele a la forma simple del “memorable”. André Jolles (1972: 161) llama “memorable” a la forma propia de la Modernidad, que se expresa en la crónica periodística y en el episodio del discurso histórico, para aprehender y referir el acontecimiento de tal manera que resulte “creíble”. Lo caracteriza como

[...] la manera en que la historia se escalona, se fija y toma forma, forma en la cual todos los detalles reales son referidos unos a otros y a un orden superior en una relación significativa, incluso cuando no tengan vinculación directa con el acontecimiento, y donde el todo y los detalles de este acontecimiento se concretizan en un plan cerrado (ibid.).

El manual desarrolla fundamentalmente en los alumnos, que serán también los futuros lectores de periódicos, esta competencia aunque en algunos casos apele como escenografía a otras formas narrativas como el cuento, la gesta o la leyenda. Jolles (cf. id.) habla de “tiranía de la historia” para referirse al hecho de que cuando el memorable se vuelve dominante, solo es creíble el acontecimiento que toma la forma de tal y las formas anteriores que cubrirían el “universo de la historia” se convierten en escalones previos. Todo lo que el memorable narra con gran economía de recursos sirve para reforzar el sentido del acontecimiento y este a su vez hace creíble el despliegue textual. El episodio de la muerte de Valdivia, por ejemplo, cuya fuente es un fragmento del poema de Ercilla adecuado a la nueva forma del memorable, muestra el escalonamiento al que se refiere Jolles que tiende a reforzar el inevitable fin del conquistador y hace “creíble” el relato:

Ubo un momento en que los españoles creyeron ganado el triunfo; pero un joven indio de diez i seis años, llamado *Lautaro*, i que andaba con Valdivia, viendo derrotados a sus compatriotas, abandonó el partido de los vencedores i corrió a ponerse al frente de los vencidos: arengó de tal modo, e izo tal impresión en el ánimo de estos que los decidió de nuevo a entrar en la pelea i lo ejecutaron con tal arrojo i fiereza, que hicieron pedazos los escuadrones europeos i dieron muerte a todos los que los componían, sin que se escaparan más que dos indios ***promaucaes***⁹ que se escondieron en el bosque. Valdivia cayó en poder de Caupolicán; pidió que le conservasen la vida, i ofreció abandonar todo el país. Lautaro apoyaba esta solicitud con el influjo que había ganado en aquel día; pero mientras esto pasaba, se adelantó un feroz viejo, i descargando sobre Valdivia un furioso golpe de maza, dio fin a esta escena tendiendo en el suelo al altivo conquistador con toda la cabeza despedazada.

La pasión patriótica se impone como una fuerza objetiva, capaz de desencadenar el triunfo a pesar de una situación inicial aparentemente adversa, y se autonomiza del enunciador primero. Los hechos “se escalonan” de tal manera – “hicieron pedazos los escuadrones europeos”, “dieron muerte a todos los que los componían”, “sin que se escaparan más que dos indios”, “Valdivia cayó en poder de Caupolicán” – que culmina en “el golpe de maza” que da fin a la escena con la cabeza de Valdivia despedazada.

En torno a los objetos discursivos

Michel Foucault (1969: 73) señala que los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. Las condiciones para que surja un objeto de discurso, “para que se pueda decir algo de él, para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos son históricas” (ibid.). Para que advenga el objeto Nación Chilena y, sobre todo, para que cristalice en un libro de texto para la escuela primaria fueron necesarios, entre otros procesos vividos por la sociedad chilena, el fin de las guerras de la independencia hispanoamericana, la conformación de un Estado nacional con un gobierno centralizado que ejerciera el control de la mayor parte del territorio, la afirmación de un ejército profesional, la puesta en marcha

⁹ Cuando el resalte con bastardillas corresponde al original, es indicado con el agregado de negritas. En los otros casos, las bastardillas me pertenecen.

de instituciones republicanas estables a partir de la imposición de la Constitución conservadora de 1833, la obtención de ingresos económicos regulares que permitieran ampliar el aparato estatal e integrar nuevos funcionarios, la ampliación del sistema educativo con el control académico de la Universidad de Chile, la permanencia en el manejo político de una clase tradicional y próspera de terratenientes aliados con intereses comerciales y mineros, la intervención de intelectuales en los importantes debates públicos sobre cultura y política, el desarrollo de la cultura escrita con la expansión de la prensa gráfica, el despertar del negocio editorial, la implementación de una reforma ortográfica de envergadura. Este listado heterogéneo e incompleto da cuenta de la existencia del objeto

[...] en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización (Foucault, 1969: 74)

propios del ámbito específico al que pertenezca el objeto.

Si bien el objeto surge vinculado a ese haz complejo de relaciones, las formaciones discursivas que compiten en un momento histórico lo construyen diferentemente, pudiendo incluso compartir algunos de sus rasgos pero negar otros, o, como en el caso de la representación de “nación”, acentuar la dimensión étnica o la política, necesarias ambas para pensar continuidades y rupturas.¹⁰ El objeto discursivo Nación Chilena, tal como se presenta en el *Manual de Istoría*, puede asociarse globalmente, como veremos, con la posición de la clase dirigente chilena de mediados del siglo XIX pero presenta dos cierres, que exponen divergencias internas, respecto de la etnicidad: uno dominante en las Lecciones Preliminares y otro alternativo, anclado en la memoria de la Independencia, en los capítulos iniciales de la Etapa de la Revolución. El primero establece la ruptura entre la raza española y el indio, el segundo la acentúa entre el criollo y el español. Uno construye la etnicidad

.....

¹⁰ Tzvetan Todorov (cf. 1991: 203) afirma que lo específico de la nación es ser una entidad política y cultural a la vez, lo que permite dos tipos de nacionalismo, étnico o cívico, según el aspecto que se acentúe.

desde lo cultural, el otro desde lo político, pero ambos orientan la acción ciudadana desde un juego discursivo que combina, como en toda representación social de nación, el reconocimiento y el olvido.¹¹

Para este texto oficial de historia escolar, que debe iniciar una tradición discursiva, la construcción del objeto Nación Chilena es central no solo porque de él habla cuando narra el pasado sino también por imposición del género para el cual la construcción de la identidad nacional es su función social primera. En ese sentido, la Semiología del Razonamiento o Lógica natural, que se interesa por cómo la actividad discursiva construye objetos de pensamiento, plantea que el objeto puede entenderse, desde un punto de vista, como lo que está en juego en un discurso

[...] de manera muy general se podría definir el objeto de(l) discurso como aquello que en un momento y en una situación dada, reviste una significación para las instancias de un proceso comunicacional [...] Es un elemento de relevo: la interacción entre las instancias comunicantes pasan por él (Apothéloz, 1984:192).

Por cierto que el texto no opera desde un vacío de representaciones acerca de la nación ya que despliega los aspectos habituales asociados con ella – la homogeneidad cultural, la integración económica, la institución del territorio, las formas desarrolladas de memoria colectiva y la unidad político-jurídica – pero lo que sí hace es darle cuerpo discursivo y suministrar la representación legítima que deberá circular por el sistema educativo. Esto se debe a que es un objeto sociohistórico con sus trayectos privilegiados y recurrentes, es decir, con su “repertorio”:

[...] la noción de repertorio remite a toda la historia sociocultural del objeto. Construir un objeto de discurso de una manera y no de otra implica activar ciertos dominios del repertorio en función de lo que se ha identificado de la situación y de las transformaciones que se desean realizar (Apothéloz, 1984: 194).

¹¹ Desde la famosa conferencia de Renán *¿Qué es la nación?*, dictada en 1882 en la Sorbona (2000), se ha insistido en el doble aspecto de recuerdo y olvido relacionado con la representación de nación. Al respecto se puede consultar la obra colectiva (Vernik, 2004) que recoge las intervenciones presentadas en un Congreso sobre el tema, realizado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral entre el 30 de octubre y el 1° de noviembre de 2003.

Jean-Blaise Grize (1990: 30; 1996: 65-67), por su parte, señala que esos objetos de pensamiento que el discurso construye anclan, más ampliamente, en preconstruidos culturales, propios de dominio al cual convoca el objeto. Son sistemas de saberes tanto cognitivos como afectivos, que, sin ser amorfos, están solo parcial y localmente organizados; sistemas esencialmente heterogéneos que sirven de base a toda acción y en el que todo pensamiento ancla. Estos preconstruidos dan lugar a cadenas de expectativas que pueden afianzarse o modificarse. El locutor apela a un doble mecanismo de asimilación y acomodamiento: asimila los contenidos ya existentes y los acomoda a lo que tiene intención de decir.¹² En ese proceso dispone de los procedimientos de “filtraje” que consiste en retener algunos aspectos de la representación y ocultar otros, y de “resalte” que es la utilización de medios lingüísticos para fijar la atención. La esquematización propuesta es una representación verbal, parcial, selectiva y estratégica de una “realidad” a la que pretende remitir.¹³ Para que una esquematización se imponga socialmente es necesario no solo el haz de relaciones al que se refería Foucault respecto de los objetos discursivos sino también su presencia en “instrumentos de memoria” como, en nuestro caso, la historia escolar.

¹² Marie-Jeanne Borel (1984: 177) sintetiza este recorrido señalando: “el discurso indica aquello de lo que se va a hablar por medio de un signo indicador que remite a un conjunto de significaciones preconstruidas. Esta operación se llama [...] *anclaje*. El discurso puede proseguir ya sea explotando el campo de esas significaciones preconstruidas cuyos aspectos explicita, ya sea modificando las redes preconstruidas. La construcción de la referencia discursiva asocia variaciones a una constancia en la centración, sin lo cual se dejaría de inventar y de hablar a la vez de la misma cosa. Por eso hay que postular otras operaciones a las cuales el anclaje sirve de punto de referencia. Son operaciones de *enriquecimiento* y de *especificación* [...]. Seleccionan (extraen o inyectan) aspectos en un haz establecido por anclaje”. Denise Jodelet (1989: 56), por su parte, resalta la importancia del “anclaje” en la formación de las representaciones ya que asegura su incorporación en lo social. Interviene al comienzo “arraigando la representación y su objeto en una red de significaciones que permite situarlos respecto de los valores sociales y darles coherencia. El anclaje juega un papel decisivo en la medida en que realiza su inscripción en un sistema de recepción nocional, un ‘ya pensado’ o ‘ya conocido’”.

¹³ Jean-Blaise Grize (1990: 38-39) plantea que “esquematizar un aspecto de la realidad, ficcional o no, es un acto semiótico, es dar a ver. Por eso hablamos de imágenes [...] Pero una esquematización no está hecha solo de imágenes. Contiene también marcas que ayudan a su reconstrucción y que corresponden a tres planos: el plano *cognitivo* que es el del *dictum*, donde se esquematiza la información; el plano *argumentativo* en el cual uno concluye, evalúa, distingue niveles, repite denuncia (‘lo que precede muestra que...’); y el plano *retórico* que indica algo del circuito de comunicación en que se inserta (‘como lo ha podido ver...’).

Presentación del objeto discursivo Nación Chilena

¿Cómo indica el texto que el objeto discursivo que, en términos de Grize (1990: 38-39), se “da a ver” o cuya “esquemmatización” se propone en las Lecciones Preliminares es Nación Chilena? Lo hace a través de diversos procedimientos discursivos y lingüísticos de “iluminación”,¹⁴ es decir, de aquellos que refuerzan, enfatizan o valoran algún aspecto.

La designación con el sintagma completo – destacado, además, en bastardillas – aparece recién al final de la Lección II, la referida al territorio:

Supuesto, pues, que ya conocéis en general el territorio sobre que vive la **Nación Chilena**, es necesario pasemos a investigar qué es esa nación, cómo se a formado i qué cosas son las que a echo.

La respuesta a qué es esa nación va a ser completada desde la perspectiva étnica en la lección siguiente, la III: “Cuáles son las razas de qué está poblado el territorio chileno”.¹⁵ Es interesante ver cómo el sintagma designativo de la “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) debe afirmarse en el territorio no solo porque es lo que está en juego en la conformación de los Estados nacionales sino también porque facilita por su carácter concreto el paso a la representación simbólica. Pero también es necesario ese vínculo (nación/territorio) para que la denuncia de que otra población ocupa parte del territorio, que será hecha en el capítulo sobre las razas, “prenda” en terreno fértil.

Si bien esta operación de anudar la representación de nación al sintagma designativo se da recién en la Lección II, el texto ha ido señalando que de la nación se trata a través de diferentes estrategias tanto en el prólogo como en las dos lecciones que ya se han desarrollado. Para recorrer estas operaciones de “iluminación”, que valorizan el objeto desde lugares distintos, debemos partir del primero de los textos.

¹⁴ En términos generales, Grize (1990: 48-49) define los fenómenos de “éclairage” como “el conjunto de procedimientos discursivos que deben conducir al oyente-lector a inferir un juicio de valor [...] Los mecanismos de iluminación pertenecen así al orden de la retórica en el sentido amplio e, incluso, técnico del término”.

¹⁵ El texto completo está en el Anexo.

Respecto del prólogo debemos hacer antes algunas observaciones. Está firmado por “Vuestro amigo, Vicente Fidel López”, con lo que se acentúa el tono afectivo y próximo que se le quiere dar a la presentación. Pensemos que el texto debe construir las figuras del interpelado y el interpelante cuando el vínculo autor de manual / lector escolar no está aún estabilizado. Este amigo, un igual, aunque mayor porque ya domina el arte de la escritura y tiene un saber histórico, se dirige en el título “A los alumnos”. Este destinatario que encabeza el prólogo opera una restricción previa sobre el apelativo “niños”, más general, que desencadenará el texto pedagógico: no son todos los niños a los que este amigo se dirige sino a los que ingresan a la institución escolar y serán los futuros electores en un sistema en el cual una de las condiciones para inscribirse en el registro correspondiente es, justamente, saber leer y escribir. Pero es necesario recordar que no será esta la única condición que deberán cumplir ya que la Constitución de 1833 “estableció el sufragio censitario, es decir, solo votaban los mayores de veinticinco años si eran solteros o de veintiuno si estaban casados y debían ser dueños de un bien inmueble, de un capital o de un empleo equivalente” (de Ramón, 2001:71).¹⁶ A pesar de estos otros requisitos, ser alumno es uno de los pasos para el ejercicio de la ciudadanía, de allí la importancia de la interpelación primera que se retomará luego en las referencias a una “república civilizada”.

Como la competencia narrativa que se adjudica a los niños es la del cuento maravilloso el prólogo adoptará esa escenografía,¹⁷ en la cual la falta, carencia, injusticia inicial (el desconocimiento / la ignorancia) deberá ser reparada y abolida:

Niños: la educación es un precioso regalo que los ombres de edad, de saber i de esperiencia, acen a los niños. Este regalo consiste en pro-

¹⁶ En relación con la importancia de la propiedad económica en la vida política chilena, Stuvén (2000: 63) cita una carta de Bello en la que este afirma que en Chile dirige el país “la clase de los propietarios, para suerte de este”

¹⁷ Dominique Maingueneau (2004) señala que la “escena de enunciación integra de hecho tres escenas: la *escena englobante* que corresponde al tipo de discurso (literario, religioso, filosófico y periodístico); la *escena genérica* que es la del contrato asociado a un género, a una institución discursiva (editorial, sermón, guía turística) y la *escenografía* que no es impuesta por el género sino que es construida por el mismo texto: un sermón puede ser enunciado a través de una escenografía profesoral o profética.

porcionaros todos los conocimientos de que necesitais, para alcanzar a ser ombres de bien i de luces; i para poder algún día colmar de honor a vuestras familias i a vuestro país. Esta es la razón porque la Patria se interesa de tal modo en que sus tiernos hijos aprendan i estudien, que consagra serios cuidados, gasta grandes cantidades de dinero, i ocupa sabios de todas clases, en la tarea de acercar enseñar cuanto debeis saber para llegar a ser ciudadanos dignos de una república civilizada. Debeis agradecerse mucho; porque abeis de saber que no todos los niños del mundo tienen esta fortuna que vosotros teneis: ella resulta de que sois hijos de una nación culta i bien gobernada. Ai pueblos que no son lo uno ni lo otro, i este mismo pueblo en que abéis nacido, a pasado por tiempos en que no disfrutaba de los inmensos bienes que vosotros gozáis ahora.

La ubicación privilegiada, en la escenografía desplegada, de los términos que van remitiendo al objeto Nación Chilena es uno de los procedimientos de valoración. El texto reconoce un destinador trascendente con dos actores que comparten la función: *ombres de edad, de saber i de experiencia / la Patria*. Este actante comunicará al destinatario sujeto (*niños / alumnos*) el objeto de valor (la educación) destacado gracias a los sintagmas con los que se asocia: *un precioso regalo, un tesoro, esta fortuna, inmensos bienes*. Para alcanzarlo el héroe deberá pasar diferentes pruebas: “calificante”, la lectura, el estudio, que le permitirá adquirir la competencia; “decisiva”, el examen (interrogatorio al final de cada capítulo) que comprobará lo aprendido; y, finalmente, la prueba “glorificante”, el reconocimiento social del que completa el estudio (*todos los conocimientos / cuanto debéis saber*) y al que remiten los segmentos: *alcanzar a ser ombres de bien i de luces, colmar de honor a vuestras familias i a vuestro país, llegar a ser ciudadanos dignos de una república civilizada*.

Asimismo, el texto va construyendo una cadena referencial donde los términos remiten desde distintos lugares al objeto: *patria / familias / país / república* y también *nación y pueblo*, que respecto de la escenografía genérica ocupan una posición privilegiada en tanto asociados al destinador trascendente y a la recompensa derivada de la prueba glorificante. Ese objeto al cual todavía no se ha designado como Nación Chilena es anunciado y valorado a través de la cadena, que activa saberes de época,¹⁸ y a la ubicación en el

.....

¹⁸ Gérard Noiriel (2001: 88-89) señala algunos de ellos: Por su origen latino, “nación” se asocia con “una comunidad cuyos miembros tienen un mismo origen”; las revoluciones americana y francesa establecen el

esquema narrativo. Asimismo, se lo asocia con la civilización opuesta a la barbarie con lo cual se inicia la serie que va a designar al otro, al que no forma parte de la Nación Chilena. Los atributos de la civilización se muestran en los siguientes sintagmas y sus equivalentes determinados por los entornos compartidos:

*Ombres de edad, de saber i de esperiencia / la Patria
república civilizada
nación culta i bien gobernada / este pueblo
pueblo / Patria (que) a echo progresos en la carrera de la civilización i de la
libertad*

La barbarie se señala con la referencia a *pueblos que no son lo uno ni lo otro* (ni cultos ni bien gobernados). El plural, ya que carecen de la unidad que da el Estado, y la definición por la negación anuncian la posterior exclusión del aborigen con la que culminarán las Lecciones Preliminares. En relación con este entramado, es interesante recordar lo que plantea Gérard Noiriel (2001: 90-92) al señalar que entre los años 1770 y 1830, la palabra ‘nación’ se impuso como uno de los conceptos esenciales del discurso político revolucionario:

Desde el comienzo, este concepto se apoya en tres elementos fundamentales. En primer lugar está asociado a la noción de *libertad* [...] Pero la “libertad” para una nación significa que dispone del poder de Estado. Es en este sentido que constituye un “pueblo soberano” [...] El segundo elemento esencial en la conceptualización de la palabra ‘nación’ es que se inscribe en el registro del vocabulario *reivindicativo* [...] Esto supone criterios para distinguir aquellos que forman parte del ‘pueblo’ nacional y aquellos que son excluidos. *La dimensión identitaria es, entonces, inherente al concepto de nación.* Tercer punto: a lo largo del siglo XIX la reflexión sobre la identidad nacional se basa en analogías con el ser humano” (uno, único y que “se identifica con una imagen de sí que

vínculo entre *nación y ciudadanía* y parten de la *concepción republicana de nación* desarrollada por la filosofía de la Ilustración; la Revolución Francesa va a exaltar al *pueblo soberano* como encarnación de la nación frente a la monarquía; en Alemania, filósofos como Herder y Fichte van a apelar a la dimensión identitaria de la nación y, con ello, a la dimensión subjetiva de la *identidad nacional*.

supone una continuidad en el tiempo, una memoria, en síntesis, la presencia de su pasado en su presente”).

El objeto se va construyendo, en el manual, entonces, desde distintas perspectivas apelando a la red léxica que integra su repertorio y asimilando los aspectos propios de época no solo en relación con la conceptualización de “nación” sino más amplios vinculados con la ideología burguesa: la familia como base del orden social, la moral cívica, el culto al progreso, la valoración del orden jurídico, la importancia de los bienes. Ese objeto discursivo se autonomiza como sujeto de los predicados que darán cuenta de la historia que se va a narrar. De allí, la otra estrategia de señalamiento y valoración: la ubicación como el sujeto tácito de una serie de enunciados interrogativos. Veamos:

¿De qué medios se a valido para obtener (los inmensos bienes qe vosotros gozáis ahora)? ¿Qué tiempo a tardado en conseguirlos? ¿Qué a echo? ¿Qué a sufrido antes de llegar a tan venturoso estado...?

E aquí todo lo qe trato de enseñaros; pues debeis saber qe de nada más os vais a ocupar qe de estudiar los progresos qe vuestra patria a echo en la carrera de la **civilización** i de la **libertad**.

La historia escolar es la historia (de la) patria y el objeto también asimila los atributos maternos y paternos con los que se asocia a la patria y que ya aparecieron desplegados antes: *se interesa en qe sus tiernos ijos aprendan i estudien / consagra serios cuidados*, por un lado y por el otro, *gasta grandes cantidades de dinero / ocupa sabios de todas clases*. Este componente matri-patriótico se reforzará en la Lección I con las aposiciones vinculadas a “patria”: *ese caro objeto de nuestras más sublimes afecciones / esa fecunda semilla de los más nobles entusiasmos a qe puede abandonarse un alma bien puesta*. La historia escolar construye, como señalamos al comienzo, el objeto nación, no solo a través de operaciones cognitivas sino también emocionales: la identidad nacional que busca inscribir en los sujetos está asociada al sentimiento nacional y este como señala Edgar Morin (1984: 131) supone “la extensión sobre la nación de los sentimientos infantiles hacia la familia. La nación es, en efecto bisexuada: es maternal femenina en tanto madre patria

que sus hijos deben querer y proteger. Es paternal viril como autoridad siempre justificada, imperativa, que llama a las armas y a los deberes”.

La historia como relato de la vida de la nación

La Lección I agrega a la red léxica instaurada en el prólogo “la sociedad” y con ella una perspectiva que atenderá en la construcción del objeto a rasgos que contemplan la conformación de los grupos sociales. El entorno de la primera ocurrencia vincula “la sociedad” gracias a la isotopía de la gloria pública con las otras expresiones nominales: los estudios nutren la inteligencia del joven “de ideas i de medios eficaces para vivir *con provecho de la sociedad i con gloria de su propio nombre*”. La puesta en relación con otros miembros de la serie permite definir y clasificar. Se establece así una jerarquía englobante entre nación, pueblo y familia, que permitirá pensar la nación como una gran familia, introduciendo el principio de filiación, eje simbólico de la comunidad de raza, cuyo desarrollo hará en la Lección III:

Las *familias* son reuniones de individuos mantenidas por el parentesco
Los *pueblos* son reuniones de familias ligadas por razones de residencia
Las *naciones* son reuniones de pueblos ligados por la necesidad de vivir en un mismo territorio

La distancia entre “razón” y “necesidad” y entre “residencia” y “territorio” señala ahora lo que separa a los pueblos de las naciones así como antes el elemento demarcador era la “civilización”. Al mismo tiempo se enuncia el tema de la Lección II (“Del territorio de Chile...”) y el problema que recorre el manual y también la historia del Chile del siglo XIX: la totalidad del territorio no es ocupada por la nación chilena porque los araucanos “residen” en una parte de aquel.

El discurso didáctico va entrelazando la perspectiva sociológica con el patriotismo mientras presenta la historia escolar como relato de la vida de la nación / patria, con la que el sujeto interpelado debe identificarse en tanto miembro de ese colectivo:

Vuestra *patria* es una *nación* compuesta de varios *pueblos*, cada uno de estos pueblos es una reunión de *familias*, vivas, sobre la que an pasado

muchos acontecimientos; cada una de estas familias es una reunión de individuos que a vivido también en relación con esos acontecimientos; de modo que lo que tratáis de conocer es **la vida de vuestra patria**, es decir, **qué es lo que vuestros compatriotas an echo en el tiempo en que an vivido; qué es lo que an visto; cuales son, en fin, las cosas i los ombres que an influido sobre esta sociedad de que ahora formais parte integrante vosotros.**

A ese proceso identificatorio que la historia escolar impulsa, se refiere Edgar Morin (*id.*; 132) en estos términos:

La larga e incierta historia de la formación de la nación enseñada en las escuelas, juega aquí un papel fundamental de inyección de savia nacional en los individuos [...] A través de la historia nacional se opera un proceso de identificación del individuo de un tiempo determinado con un Gran Ser Histórico que vive y lucha como un héroe-dios de la Antigüedad por su propia inmortalidad.

A la patria / nación / sociedad se le asigna la continuidad de un sujeto que ha vivido acontecimientos cuyo relato hará la historia escolar y el amor a la patria se proyecta sobre el discurso histórico: “La istoria de la patria es un tesoro / el más precioso que podreis emprender / el más digno de vuestro entusiasmo”. De allí que concluya:

En fin, *la istoria de vuestra patria es la narración de todo lo que esa patria que tanto amais a echo i sentido desde que nació.* En ella vais a encontrar manifestados todos los sucesos que se an realizado en las diversas épocas de la vida de esta nación.

El ahora de esta nación será el espacio del progreso, que el texto presenta gracias a interrogaciones afirmativas con valor argumentativo positivo,¹⁹ que preceden a las conclusiones introducidas por “pues”, generando un dialogismo altamente persuasivo en el que impone al alocutario la pregunta que debe formularse. Las interrogaciones entrelazan otra vez las diferentes expresiones nominales que remiten desde distintos puntos de vista al objeto:

¹⁹ Jean-Claude Anscombre y Oswald Ducrot (1981) llaman a este tipo de interrogaciones retóricas *polifónicas*: el locutor hace “oir” la voz del alocutario formulándose esta pregunta. A diferencia de las interrogaciones retóricas simples, las polifónicas admiten una respuesta afirmativa y, cuando van acompañadas de una conclusión, deben precederla.

¿Ai leyes útiles y sabias en *vuestra patria* qe aseguran el orden i la libertad?; pues vais a aprender cuándo, cómo y por qué se dieron esas leyes. ¿Ai un gobierno qe administra *la sociedad* i la lleva de progreso en progreso hacia un bien cada vez más real y estenso; pues vais a saber cuándo, cómo i por qué se creó ese gobierno. ¿Ai riquezas qe de día en día acen más moral, más culta i más feliz a *la población del país*?; pues vais a saber cuáles son sus fuentes i cuáles los medios con cuya eficacia se an acumulado.

Los sintagmas que atraviesan el fragmento, aunque no estén expuestos, son los del prólogo: *una República civilizada y una nación culta i bien gobernada*. Esta visión idealizada del presente es común a la mayoría de los manuales de historia para escuelas primarias de la Modernidad²⁰ y refleja la confianza de las clases dominantes en ascenso respecto de que el camino que siguen tiende a una mayor perfección social. El “ahora” se opondrá al “antes”, que es también el espacio del otro, de aquel cuya historia “no es la nuestra” como dirá en la Lección III y que, por otra parte, no tiene historia sino tradición:

Cuando la relación de los sucesos acaecidos en un pueblo no a sido escrita todavia, por falta de literatos que lo agan, i nos viene transmitida verbalmente de jeneración en jeneración, debeis tener presente qe *no debe darse el nombre de istoria a semejante relación*; el nombre qe conviene i qe todos le dan es el de *tradición*. Así es qe cuando me oigais asegurar qe *los pueblos bárbaros no tienen istoria*, no debeis pensar qe yo quiero decir qe no tienen sucesos propios qe referir: no: lo qe quiero decir es qe no los tienen escritos, i qe, por esto, no tienen istoria sino tradición.

La oposición entre naciones con historia y naciones sin historia, desarrollada particularmente en el siglo XIX ha permitido, gracias al doble valor de “historia”, como suceder de los hechos del pasado y como discurso que los narra, múltiples deslizamientos ideológicos justificadores de la opresión nacional: como la lectura oficial del pasado se hace desde el Estado, las nacio-

²⁰ Raúl Dorra (1998), al analizar un manual de historia de 1994, muestra la insistencia en este género discursivo de un sentido teleológico de la historia: “La historia se dirige incesantemente hacia un fin y ese fin es la coronación de un largo recorrido; de modo que, además de ser un proceso teleológico, la historia es un proceso meliorativo, euforizante”.

nes que no han conformado un Estado no tienen historia y, al mismo tiempo, como no lo han constituido están condenadas a desaparecer.²¹ Por otra parte, la historia es presentada como atributo de la civilización y no de la barbarie. Por eso en la Lección III se dirá “siendo bárbaros debemos creer que no tienen historia”, donde el juego entre la hipótesis (debemos de creer) y la obligación se completa con el que se da entre la historia y la historia escrita.

El recorrido por la institución del territorio

Como señalamos antes, en el territorio se afirma más fácilmente la representación de la Nación Chilena. Si consideramos con Grize (1990) que todo discurso esquematiza un aspecto de la realidad y que esta esquematización es un acto semiótico, un “da a ver”, la geografía ya tiene su representación cartográfica a la que se puede apelar: si bien el mapa no es el territorio lo deja ver como todo signo icónico. En el caso del *Manual*, que carece de ilustraciones, se remite al mapa a través de otras figuras o geométricas, el *triángulo* para referirse a América del Sur, o ligadas a objetos fácilmente identificables, la *faja*, apoyándose en los puntos cardinales como orientadores. Esta operación de asimilación, es decir, de puesta en relación de los haces de aspectos de dos objetos a priori extraños o correspondientes a dos dominios distintos, orienta la expansión descriptiva posterior. Pero para que el interlocutor construya esa imagen mental, a lo largo del texto las apelaciones al otro, hechas desde el lugar del saber, insisten en marcas de coenunciación con verbos de percepción: *imaginaos, figuraos, suponed*. La Lección II recurre desde el comienzo a ese entrenamiento con reiteradas instrucciones de “representación”:

Para *formaros una idea cabal de la figura* que tiene el territorio de Chile, es necesario que os la forméis antes del de la América del Sur. Porque

²¹ Roman Rosdolsky (1980: 131) señala que el origen de esta concepción se encuentra en la teoría de la historia de Hegel, para el cual solo fueron portadores del progreso histórico aquellos pueblos que, gracias a sus “disposiciones naturales y espirituales”, pudieron crear un vigoroso sistema estatal. Los otros, los que no lo crearon o lo perdieron, “pueblos ahistóricos”, fueron finalmente absorbidos por los históricos. Con un sentido similar, Engels (Rosdolsky, id.: 128) habla de “naciones sin historia” para referirse a naciones, en general campesinas, cuyas clases dominantes son extranjeras, y a “esos residuos de una anterior población contenida y sojuzgada por aquella que se convertiría en agente del desarrollo histórico”.

bien sabeis qe Chile es una parte del gran continente qe lleva aqel nombre; i qe no puede conocerse bien la parte, cuando no se conoce el todo. *Figuraos en vuestra imaginación un triángulo de 420.000 leguas de superficie, abitado por cerca de 14 millones de almas, rodeado por todas partes de mares abiertos i verdaderamente inmensos, i ya os abréis formado una imagen mui semejante de la configuración qe tiene la América del Sur. Después, poned este triángulo de modo qe una de sus puntas mire al oriente; i de las otras dos, al sur la una i al norte la otra; i con esto tendréis una idea mui aproximada de la posición qe el continente sudamericano ocupa en la esfera terrestre. Sobre este gran triángulo ai una fila de montañas altísimas...*

A medida que el interpelado realice las operaciones podrá pasar de la primera representación geométrica a la del territorio (una fila de montañas altísimas) con la consiguiente ilusión de transparencia: ve el territorio. Esto se logra, además, por la separación entre las instancias de descriptor y de observador: el que observa no es el que describe. Pero el primero solo realiza y prolonga el hacer verbal del otro: la única mirada aceptada es la que el texto propone y los únicos desplazamientos admitidos son los que el enunciado controla. Por eso las grillas ordenadoras, particularmente los puntos cardinales y sus diversas reformulaciones (oriente, poniente, el lado por donde sale el sol, el occidente...), limitan la expansión con un plan textual cerrado:

[...] un cordón estensísimo de montañas *al naciente; al poniente* ai un mar vasto qe fue llamado por los navegantes el Mar Pacífico [...] *al norte* ai naciones americanas independientes; i *al sur* se sumerge en el mar formando varios archipiélagos, o grupos de islas, qe llegan encadenados asta el Cabo de Ornos, último término de la República.

La clausura descriptiva remite al espacio clausurado por fronteras del Estado nación (*naciones americanas independientes, último término de la República*). Y el punto de vista geográfico se enlaza con el político marcando los límites de la nación en el territorio:

Cercanas a este territorio ai varias islas qe dependen de las *autoridades nacionales*; i qe por lo tanto forman también parte del *territorio nacional*.

El adjetivo “nacional” aparece en esta etapa de construcción del objeto como una estabilización ligada al control político del espacio. El “territorio

nacional” es el “territorio chileno” y la equivalencia que el texto expone se anuda con la relación una nación / un territorio que cierra la lección anterior.

La esquematización descriptiva del territorio chileno precede a la denominación siguiendo una estrategia habitual del texto: la operación designativa es una clausura provisoria posterior a la primera construcción del objeto, este ya existe cuando se le da un nombre (recordemos que la denominación *Nación Chilena* aparece recién al final de la Lección II); pedagógicamente, además, mantiene la atención del enunciatario como en las descripciones enigma o adivinanza que se resuelven al final. El “territorio de Chile” aparece luego de las reiteradas imágenes de la “faja de tierra”, metáfora consagrada por la tradición:

[Los Andes] hacia el otro lado solo dejan *una faja de tierra angosta*, cortada por cerros más o menos bajos [...] Ahora, pues, *esta faja* tiene, como veis, un cordón estensísimo de montañas al naciente [...] Esta extensión de tierra *con forma de faja* es el *territorio de Chile*; qe, como debéis deducir, estiende de sur a norte su parte larga, i de oriente a poniente su parte ancha.

La importancia del territorio y la necesidad de describirlo en un texto de historia fue progresivamente planteado a partir de la analogía entre la narración de la vida de un individuo y la de una nación. La Lección I anticipa

Así como cuando teníais qe referir vuestra vida, os veíais obligados a describir los lugares en qe pasaban los acontecimientos qe queríais narrar, así también, al oír las cosas qe an echo o sentido vuestros compatriotas, tenéis necesariamente qe oír de un modo previo de qué naturaleza es la tierra en qe se an realizado tales sucesos, qué es lo qe produce, i cuál es su configuración; porque sin esta idea previa, no podríais comprender claramente los acontecimientos qe an tenido lugar en esta tierra, ni las causas qe los motivaron.

El desplazamiento de un relato (de *vuestra vida*) al otro (de la vida de la nación) implica el paso del paisaje a la tierra como valor económico (*de qué naturaleza es, qué es lo que produce*) y como espacio político con el dibujo de sus fronteras (*cuál es su configuración*). La proposición causal de cierre pre-

senta al territorio, que es un efecto del poder del Estado, como escenario y motor de la historia nacional. La importancia del territorio se consagra al designar el saber que de él se ocupa completando, incluso con la serie reformulativa propuesta y la injustificada raya, el proceso de objetivación (no se trata ya del marco de un suceso personal como en la historia de la vida de un individuo): “Este estudio se llama **geografía**, que quiere decir – **descripción de la tierra o de un país**, esto es, estudio de la configuración i de sus calidades físicas”. La equivalencia establecida entre “tierra” y “país” vincula este centramiento provisorio del objeto con la red léxica que ha ido desplegando al construir desde distintas perspectivas el objeto complejo Nación Chilena (*patria / familias / república / nación / pueblo / país*). La orientación argumentativa de la explicación culmina en un desprendimiento conclusivo, que se muestra como la resultante de una derivación y como la formulación de una evidencia:²²

Según todo esto, *debeis deducir* que el estudio de la historia de Chile abraza necesariamente dos puntos esenciales: 1° Estudio del territorio i de sus peculiaridades: 2° Estudio de la nación que vive en ese territorio i que a echo las cosas que an tenido lugar en él”.

El singular naturaliza la relación política una nación / un territorio y al hacerlo prepara la exclusión de esa otra nación que habita el territorio. El proyecto pedagógico enunciado funcionará como guía interpretativa de la historia y como orientador de la acción política para las nuevas generaciones. La presencia de otra nación “sin parentesco con la que nosotros formamos”, que es “dueña” también del territorio será percibida como un problema respecto de la representación que se ha ido conformando de la Nación Chilena en la que el territorio es un componente importante y hará aceptable e incluso necesaria cualquier resolución del mismo, discursiva o no.

²² El discurso exhibe así su condición de “razonamiento”, que los semiólogos suizos, entre ellos Pequegnat (1984), definen como “un discurso enunciado en lengua natural, orientado hacia el desprendimiento de una conclusión”. La expresión “orientado hacia” sirve para designar con una imagen “el conjunto de los procesos lógico-discursivos que sostienen la derivación de las conclusiones. Esos procesos corresponden a una puesta en discurso particular cuyos mecanismos permiten que el DECIR de un enunciadador se desarrolle de tal manera que se transforme en una EVIDENCIA para un enunciatario” (Pequegnat, id.: 69).

En su segunda parte, la Lección II se detiene en la descripción de las provincias²³ siguiendo el modelo lexicográfico: nombre o tema-título en negrita y expansión. La descripción de tipo procedural que había dominado deja su lugar a la escenografía propia de guía turística o de relato de viajes que enmarca el texto:

[...] tomando el territorio chileno por el norte, la primera provincia que encontramos es la de **Atacama**²⁴ [...] Trayendo siempre la misma dirección encontraremos sucesivamente las provincias siguientes [...]

La puesta en secuencia de las proposiciones descriptivas se realiza a partir de operaciones de localización y, sobre todo, de actualización, es decir, de aprehensión y mostración del objeto particular que focaliza a partir de algunos de sus aspectos, partes o propiedades (cf. Adam y Petitjean, 1989: 130). Estas pueden dar lugar, gracias a la operación de tematización, que subrayan un aspecto, una parte o una relación, a otras expansiones descriptivas. Las partes enfocadas son, en la mayoría de los casos, las capitales, los ríos y los puertos, o sea, los espacios del progreso y del desarrollo comercial e industrial. Recordemos que es una etapa de fuerte expansión económica caracterizada no solo por la exportación de productos agrícolas del Valle Central sino también por la expansión minera en el norte y la intensa actividad de Valparaíso como el puerto más importante sobre el Pacífico sur. Así, en el caso de **Valparaíso**, dirá

Lo más notable que ofrece esta provincia es su suntuoso puerto, centro de casi todo el comercio marítimo que tiene la República con las naciones extranjeras; esta circunstancia ace de la ciudad levantada en dicho puerto y llamada como este, la segunda de Chile.

Y cuando describe **Atacama** exalta la riqueza minera:

²³ Gérard Noiriel (2001: 92) señala que Michelet, en el Libro III de la *Histoire de France* parte también “al descubrimiento de las distintas regiones de Francia, lo que le permite delimitar los caracteres originales de su ‘personaje’ por oposición a sus vecinos. Combina esta descripción geográfica con una reflexión histórica a fin de demostrar la conciencia de sí de la nación francesa [...] Para Michelet, Francia es un organismo evolucionado, que se ha desarrollado progresivamente gracias al impulso de un “centro nervioso” (la capital) que ha integrado poco a poco los elementos periféricos”.

²⁴ Los nombres de las provincias son indicados en negritas en el original.

La capital es la ciudad de Copiapó, población mui rica por la injente cantidad de metales qe produce i qe la acen el centro principal de las elaboraciones industriales qe requiere esta producción.

Las dos fuentes de riqueza, la producción agricolo-ganadera y la explotación de minerales (oro, plata, cobre, carbón) son destacadas en la descripción de las provincias, incluso si no son grandes productoras:

Aconcagua: [...] produce toda clase de riquezas agricolas i aun algo de minerales.

Santiago: [...] sus riquezas son de mucha consideración, i como se alla situada en una gran valle, maravillosamente regado i fértil, da grandes producciones de agricultura i ganadería, sin dejar de estar profusamente provista de ricas minas de metal.

Coquimbo: [...] Además de metales, produce esta provincia, en sus diversos departamentos, granos, frutos i licores.

En la representación de las provincias chilenas aflora el discurso oficial destinado a impulsar la inmigración europea, que se desarrolla a partir de la década de 1840. Así, en el cierre de la Lección señala

No es un país abundante i rico en animales silvestres; pero se aclimatan en él i se sostienen con grande lozania los animales más útiles de qe se sirve la industria europea.

En cuanto a sus riquezas, podéis formaros una idea por lo qe sabéis de los productos de cada provincia; ya podéis calcular *cuán fácil debe ser para un ombre industrioso, ábil, trabajador i onrrado, enriquecerse con una tierra qe no solo le brinda pingües frutos de agricultura, sino también de minería, pastoreo, navegación, comercio, etc. etc.*

En tres casos se rompe el modelo descriptivo. En la expansión correspondiente a la provincia de **Chiloé** en la que incluye el extenso archipiélago, se introduce una secuencia narrativa que enuncia una situación no resuelta: la ocupación del estrecho de Magallanes. Veamos:

Ace mui pocos años qe el gobierno mandó varios buques armados con el objeto de tomar tierra en el *Estrecho de Magallanes*, brazo de mar qe parte la punta sur de la América, i qe se comunica con el otro océano. En efecto se tomó i se fundó una colonia qe probablemente tendrá mucha importancia con el tiempo.

La descripción de **Concepción** es precedida por un comentario que señala la particularidad de su historia aunque no la desarrolla:

La historia de esta provincia es una de las más curiosas e importantes que ofrece Chile en los tiempos de la conquista española, i en los de la guerra de la independencia. [...] Su capital es la ciudad de la Concepción, situada a tres leguas del mar, sobre las orillas del Bio-Bio. Es provincia riquísima en granos, maderas, ganados i vinos; tiene minerales buenos i especialmente de carbón de piedra. En ella está la magnífica baía de Concepción que abriga en su seno los puertos de Talcahuano y Tomé.

Y en el caso de **Valdivia** aparecen referencias a la composición étnica de la población, que permite oponer criollos-cristianos a indios-no cristianos:

Se puede decir que esta provincia se halla apenas habitada por cristianos: la mayor parte de su territorio [...] está ocupado por indios en mucho mayor número que el de los criollos [...] en el territorio de los cuncos (indios naturales) corren el *Chapín* [...]

Por otra parte, es la única provincia en la que se hace referencia a riquezas no explotadas: “Aunque posee esta provincia muchas minas de oro, de plata, cobre i otras materias, no son beneficiadas al presente...” La concesiva expone la posibilidad de explotación futura reforzada por “al presente” que señala la transitoriedad de la situación.

En los tres casos la Historia irrumpe alterando el modelo descriptivo y planteando el problema, común a las distintas formaciones nacionales, de los límites y el control del territorio. La salida al Atlántico, la ocupación del sur por inmigrantes alemanes, la extensión de la frontera agrícola al sur del Bío-Bío son problemas que encara en ese momento la clase dirigente chilena y si bien la “pacificación” de la Araucanía va a ser completada más adelante ya está en marcha el proceso que llevará a ella. Es interesante ver cómo la figura del “indio” aparece por primera vez designando el lugar del otro, que ya se ha ido delimitando desde distintas perspectivas: *pueblos que no son ni cultos ni bien gobernados / pueblos que no son naciones sino poblaciones (es decir, reuniones de familias ligadas por razones de residencia) / pueblos bárbaros / pueblos sin historia* y que culmina en esta Lección con *no-cristianos / no-criollos / indios / indios naturales* y en la Lección III se agregará *salvajes*.

Este desarrollo hace posible la introducción del lexema “raza”, en torno al cual va a girar la argumentación de la Lección III. Aquí aparece en plural como núcleo de una expresión definida, vehículo de presuposiciones existenciales, y en un entorno positivo que recurre a las ideologías científicas de la época y lo hace aceptable:

[...] el clima de este país es uno de los más templados, serenos i saludables que ofrece en toda su redondez la tierra; las estaciones a la vez que son marcadas con claridad, son muy benignas. Todas estas circunstancias contribuyen necesariamente a dar buenas cualidades morales a las razas que abitan sobre este territorio.

El enunciado que concluye la derivación, al mismo tiempo que expone la influencia benéfica del clima sobre las cualidades morales de las razas asocia estas últimas al dominio de lo natural y posibilita el esbozo de una analogía entre las razas y las estaciones, que así como comparten una propiedad en dos isotopías distintas (ser benignas / tener buenas cualidades morales) pueden compartir la otra (ser / estar marcadas con claridad). Diferenciación, bondad y armonía (el clima “sereno” puede también proyectarse sobre lo social) rodean a esta primera ocurrencia de “raza”.

El discurso se ha ido desplazando, en la Lección II, de la configuración del territorio y los límites a los espacios del progreso económico, desarrollado o por desarrollar, y finalmente, al clima y las razas. A lo largo de este recorrido se ha construido el lugar del observador separado de la instancia enunciativa pero subordinado a ella y, sobre todo, se ha enseñado a mirar la nación en el territorio.

La apelación a la raza en el cierre del objeto discursivo Nación Chilena

A lo largo del prólogo y de las dos Lecciones Preliminares anteriores se ha ido conformando el objeto discursivo Nación Chilena a partir de determinaciones sucesivas relacionadas con la variación de perspectivas. Esto ha dado lugar a centramientos provisorios que han permitido al mismo tiempo ir delimitando al otro. Pero es recién en la Lección III al constituirse en dominante el punto de vista étnico, cuando las “dos clases de ombres en Chile que

son dueños del territorio” son caracterizadas por oposición permitiendo, así, el cierre del objeto discursivo Nación Chilena y el señalamiento de su afuera.

Habíamos visto que el “otro” se había ido determinando por atributos que lo presentaban como la negación de lo valorado, es decir, negación de aquello que se asociaba de diversas formas a la “civilización”. La Lección III lo retoma y lo expande destacando los aspectos culturales en una clara oposición entre el espacio propio, ubicado en primer lugar en la cita siguiente, y el otro:

vive en ciudades / vive en los campos desiertos
abla el idioma español / abla un idioma qe nosotros no comprendemos
se viste siguiendo las modas europeas / no usa nuestros vestidos ni se
pone los
vestidos usados en Europa
aprende en escuelas las ciencias / no tiene libros, ni escuelas
vive bajo el influjo de leyes y gobiernos civilizados / no tiene leyes escri-
tas ni
gobiernos civilizados

La primera clase es descripta con la objetividad de la evidencia, la otra se define por negación de los atributos del “nosotros” mostrando en su falta de autonomía la condición de resto. Koselleck (1993: 206) habla, en casos similares, de “conceptos contrarios asimétricos” para referirse a “coordinaciones desigualmente contrarias y que solo se aplican unilateralmente”. Y señala (ibid.)

[...] un grupo ‘nosotros’ solo puede convertirse en una unidad de acción eficaz políticamente [...] mediante conceptos en virtud de los cuales se delimita y excluye a otros, es decir en virtud de los cuales se determina a sí mismo. [...] Del concepto de sí mismo se deriva una determinación ajena que para el que queda determinado puede equivaler literalmente a una privación, tácticamente a un despojo.

La condición de “indios” anunciada reiteradamente cristaliza en la Lección III, donde se indican las dos razas que se oponen: frente a aquella “de que nosotros formamos parte i qe llamamos **Chilenos**, en la acepción estricta de la palabra” se señala “la otra”, “la de los indios qe aunque son Chilenos también porque an nacido en el territorio de Chile y porque poseen gran

parte de él...”. La tipografía expone la irreductible diferencia: por un lado, *Chilenos*, con bastardillas, mostrando la segura denominación, “llamamos...en la acepción estricta de la palabra”, y *Chilenos*, en redondas y en posición sintáctica doblemente subordinada, no objeto de una operación de denominación sino de clasificación vinculada con la identificación previa, “la de los indios”. La diferencia muestra también el recorte simbólico que desde un lugar de poder una alianza de clases efectúa sobre el conjunto de la población que habita el territorio (Terray, 1977) y designa a ese recorte como *la nación* (chilena, en este caso). Esa apropiación del nombre es por cierto anunciadora de otros despojos.

En la Lección III la negación que dibujaba al otro se expande enfáticamente, encadenando las distintas perspectivas que se había ido desplegando (social, política, cultural)

– *no son miembros de nuestra sociedad*
– ni son nuestros compatriotas porque
.no tienen nuestro idioma
.ni nuestra religión
.ni nuestras leyes
.ni nuestras inclinaciones
.ni nuestra fisonomía en fin
Así es que
– *no entran a formar parte de nuestra nación*
– *ni tienen lugar i empleo en nuestra sociedad*
Ellos, pues, forman una nación sin parentesco con la que nosotros formamos, e aquí por lo que constituimos dos razas diversas [...]

Lo que se presenta como conclusión ya ha sido enunciado como premisa, la circularidad de la argumentación muestra otra clausura neta, el cierre de la nación sobre sí misma, en un reiterado “nosotros” que excluye a los otros. Pero también establece la equivalencia raza / nación con todas las asociaciones que esto implica. Si bien “raza” se resemantiza cultural y políticamente,²⁵ apela al imaginario parentesco que activa la importancia de la

²⁵ Michel Foucault (2000: 77) plantea que en el discurso de la guerra de razas, cuyo origen sitúa entre fines del siglo XVI y mediados del XVII, “no se asigna un sentido biológico estable al término ‘raza’. Sin embargo, la palabra no es absolutamente fluctuante. Designa, en definitiva, cierto clivaje histórico político, sin duda amplio, pero relativamente fijo. Se dirá, y ese discurso lo dice, que hay dos razas cuando se hace la

filiación, la unidad de sangre eje de la mitología racial, que se muestra en la referencia a la “herencia psicológica” (*nuestras inclinaciones*) y a las marcas corporales (*nuestra fisonomía*). Este hundirse en la filiación obliga a recuperar los vínculos con los españoles, que solo puede ser encarado por los Estados nacionales hispanoamericanos en el momento en que consideran superada la situación que había dado lugar a las guerras de la Independencia y consolidan su nueva condición. La oposición civilización / barbarie permite la recuperación filial del pasado de la “raza española en Chile” y su presentación como agente del progreso, tal como se observa en el siguiente fragmento:

Nosotros *ablamos español* y vivimos civilizadamente, porque *somos hijos de los españoles* que ahora tres siglos desembarcaron en la América i quitaron a los indios por la fuerza los lugares en que emos nacido.

En el camino del Estado nacional de construir una identidad fictiva – sintagma acuñado por Etienne Balibar (1988) para señalar como en el caso de la *persona ficta* jurídica un efecto institucional – recurre, como vemos en el fragmento, a la comunidad de lengua y a la comunidad de raza. Son dos vías diferentes y complementarias para naturalizar la etnicidad – la lengua “materna” abre el campo simbólico de la genealogía – y generar el efecto de unidad que permite al Estado producir históricamente al “pueblo” como base y origen del poder político, representándolo como aquel “que posee una comunidad de origen, de cultura, de intereses, que trasciende los individuos y las condiciones sociales”. Lo interesante es que el origen en este caso está ligado a la apropiación violenta del territorio, lo que el texto ya ha expuesto como tarea inconclusa, de allí que la identificación con los ancestros y ese gesto primero que se invoca impulse la voluntad de completarla. Incluso, en la Lección V se afirma: “...las dos razas se declararon una guerra eterna,

.....

historia de dos grupos que no tienen el mismo origen local; dos grupos que no tienen, al menos en el origen, la misma lengua y, con frecuencia, tampoco la misma religión; dos grupos que solo constituyeron una unidad y una totalidad política al precio de guerras, invasiones, conquistas, batallas, victorias y derrotas: de violencias, en suma; un lazo que no se establece sino a través de la violencia de la guerra. Se dirá, por último, que hay dos razas cuando hay dos grupos que, pese a su cohabitación, no están mezclados a causa de diferencias, disimetrías, barreras debidas a los privilegios, las costumbres y los derechos, la distribución de las fortunas y el modo de ejercicio del poder.”

guerra que a durado siglos, i que si al presente se alla suspendida, es por el aniquilamiento en que con el tiempo a caído *la raza de los indios*". La justificación adopta el modo secuencial de la narración que en apretada síntesis recorre los tres siglos anteriores exaltando el triunfo de la civilización:

Los indios a quienes los españoles quitaron estas tierras en que ai pueblos, haciendas, teatros, iglesias, caminos, eran *bárbaros* i no *civilizados* como sus enemigos; i como no eran, por esto mismo, capaces de comprender todos los beneficios que iban a resultar para este país, desde que cayese en poder de los guerreros i habitantes europeos, resistieron terriblemente, pelearon con una tenacidad eroica para evitar que se estableciese a su lado, en este territorio, la raza española de que descendemos nosotros; pero al fin fueron vencidos poco a poco por nuestros padres, i obligados a retirarse con su barbarie a los desiertos del sur, dejando a la raza civilizada en libertad para que alzase sobre esta tierra todas las maravillas que cria la industria, la ilustración i las leyes, maravillas que no pueden producir los salvajes.

La filiación se reivindica ("de que descendemos nosotros", "nuestros padres") asociándola a la serie *españoles / europeos / raza española / raza civilizada*.²⁶ La resistencia y el heroísmo, virtudes exaltadas en el imaginario independentista, son anuladas por el vínculo con ignorancia y barbarie. Frente a "los desiertos del sur", los "pueblos, haciendas, teatros, iglesias, caminos", y esas dos veces calificadas "maravillas" que son los pilares del Estado moderno: "la industria, la ilustración i las leyes".

El indio ocupa definitivamente el lugar del otro y su exclusión es consagrada por la historia escolar:

No siendo los indios ombres de nuestra raza ni de nuestras costumbres, debemos ver que su istoria no es la nuestra: además, siendo bárbaros, debemos creer que no tienen istoria. Según esto se ve que la istoria de Chile es la istoria de los sucesos relativos a la raza española de que formamos parte nosotros.

²⁶ Edgar Morin (1987: 132), al referirse a la "virtualidad racista" que hay en el fondo del "componente psico-afectivo de la pertenencia nacional", aclara: "la nación constituye una 'raza', no en el sentido biológico sino en el sentido cultural del término. Pues el componente familiar se hunde en el pasado en un movimiento verdaderamente clánico, para comunicar y comulgar con la línea de los ancestros"; esto lleva a que el individuo "se funda en una identificación que funda su identidad. Y la nación permite fijar la identidad en un aquí territorial, en una patética y gloriosa historia, en un rico complejo cultural"

El deslizamiento, que opera y autoriza, de una historia a la otra muestra cómo la narración hace la historia y cómo los que hacen la historia la cuentan. Jean Pierre Faye (1972: 19) habla de “efecto de relato” para referirse a “ese efecto, en la historia, de producción de acción por el relato”.²⁷ De allí que el enunciado programático del *Manual* deba leerse también como programa político:

Así, pues, la historia de la raza española en Chile abraza varias épocas – 1° La que componen aquellos tiempos en que los españoles mismos peleaban contra los indios y les conquistaban el terreno, para edificar ciudades y fundar poblaciones civilizadas, donde empezaron a nacer los *Españoles-Chilenos*; esta época se llama *época de la conquista*: – 2° La que compone en aquellos otros tiempos en que los *Españoles-Chilenos* sostienen sus intereses contra los *Españoles-Europeos* por un lado, y contra los indios salvajes por otro: lleva esta por nombre EPOCA DE LA REVOLUCION o de la GUERRA DE LA INDEPENDENCIA, y la 3° es aquella en que, concluida ya la guerra contra los españoles europeos, dedicamos nuestra atención a organizar el gobierno de nuestras sociedades, dándonos leyes y gobiernos nacionales.

Con mayúsculas se señala la época fundacional de la Nación Chilena y, notablemente, se la vincula con una lucha doble y al mismo nivel, contra los españoles y contra los indios salvajes, lo que niega la memoria de la Independencia. Finalmente, cuando el lector espera la referencia a la otra guerra siguiendo el formato de 2, se encuentra con la exaltación de la tarea estatal: el silencio interroga a un lector ya preparado por las Lecciones Preliminares para que dé la respuesta correcta. La construcción del objeto discursivo Nación Chilena se cierra ahora cuando la compleja representación ha sido internalizada y tiene la fuerza de la evidencia: el relato histórico partirá de ella y el hueco en el programa será cubierto, en los hechos, por la generación a la que está destinado el libro de texto. Pensemos que si bien el poblamiento efectivo de la región al sur del Bío-Bío tiene un punto de inflexión importante a mediados del siglo XIX culmina en 1883 con la dominación militar sobre los araucanos y el remate de sus tierras. Agustín Cueva

²⁷ Y agrega: “Como la historia no se hace sino contándose, una crítica de la historia solo puede ser ejercida contando como la historia al narrarse se produce” (ibid.).

(1977: 75) señala que “según datos recogidos por Luis Vitale, entre 1873 y 1900 fueron puestas en remate 1.125.000 hectáreas usurpadas a los indios”.

Problemas en relación con la construcción estatal de la etnicidad

Ya habíamos visto que algunos autores señalaban los aspectos referidos a la etnicidad como los que motivaron la revisión de las Lecciones Preliminares. Por un lado, centraban el problema en el no reconocimiento inicial del mestizo – Woll (1982: 153) dice: “los argentinos preferían ignorar tales pensamientos en ese tiempo”²⁸ – y la poca importancia posterior que López da al tema, que llevó a considerarlo un agregado. Woll (ibid.) también señala

Mientras que López despreciaba a los indios suavemente alababa a los españoles, notando que España no había sido siempre el enemigo del espíritu filosófico y de la libertad de pensamiento. Tal interpretación contradecía la *leyenda negra*, y el mito del araucano héroe salvaje, que formaba una parte vital de la retórica revolucionaria chilena.

Y el mismo autor (id.) considera que, en la Lección III, López “seguía el argumento de la obra de Sarmiento, *Facundo*, publicada en Santiago ese mismo año”. Si bien el tratamiento de la etnicidad constituye un problema, los aspectos a los que se alude no integran homogéneamente un entramado ideológico sino que responden a distintos momentos y posiciones que la obra de López retoma diversamente.

Es verdad que la oposición civilización / barbarie aparece asociada al texto de Sarmiento pero no es menos cierto que es uno de los lugares comunes de la ideología de las clases dirigentes hispanoamericanas, ya atenuada la “retórica revolucionaria”, en la etapa de organización de los Estados nacionales, que llevará unas décadas más tarde en Chile a la “pacificación de la Araucanía” y en Argentina a la “campana del desierto”. A pesar de ello, pesa-

²⁸ Posiblemente, porque no era una preocupación para la “oligarquía liberal” porteña a la que López estaba vinculado. Tulio Halperín Donghi (1956: 41) insiste en la fidelidad ideológica y política de López a la clase que él mismo llamó “oligarquía liberal”, y señala en relación con la *Historia de la República Argentina*, escrita cuatro décadas después de la *Istoria de Chile*, que es “la póstuma autobiografía de esa clase política”.

ba todavía, a mediados del siglo XIX, en los sectores liberales, aunque no en los conservadores, lo que hemos llamado la memoria de la Independencia, en la que la imagen del indio era una imagen fraterna frente al enemigo español. Aunque esa reminiscencia fuera débil en la etapa que tratamos, se nutría de referencias simbólicas de la época heroica: San Martín hablaba de “nuestros hermanos los indios”; O’Higgins declaraba: “descendemos todos de los mismos padres y habitamos el mismo clima”, siendo lo segundo la explicación común sobre los rasgos compartidos; la letra del Himno Nacional Argentino de Vicente López y Planes, padre de Vicente Fidel, señalaba al indígena como el antepasado mítico: “Se conmueven del Inca las tumbas / y en sus huesos revive el ardor / lo que ve renovando a sus hijos / de la Patria el antiguo esplendor”; los revolucionarios llamaron a su logia Lautaro, en homenaje a la resistencia y valor del héroe araucano;²⁹ y en la etapa de la revolución democrática, que se expresaba también en la supresión de diversas formas de servidumbre indígena, el nombre de “americano” lo incluía.

Si bien los miembros de la clase dirigente, en la que podemos integrar a los exiliados argentinos, coincidían ideológicamente en muchos puntos, como la aceptación del sistema republicano o la preocupación por el orden social y la estabilidad de las instituciones,³⁰ diferían en otros que tenían que ver no solo con la mirada respecto del indio y del mestizo, sino también con el ritmo de las reformas económicas y sociales y la valoración de la religión y del pasado hispánico. El vínculo mestizo/clases subalternas era una constante de sectores de la clase alta chilena desde la Colonia, que buscaban distinguirse netamente de la “plebe”, a lo que Juan Martín de Pueyrredón se

.....

²⁹ Es interesante el diálogo entre el cuerpo del texto y una nota del *Manual de Historia Argentina* escrito muchos años después por Vicente Fidel López, donde se exponen las dos posiciones (la vinculada con las guerras de la Independencia y la de la consolidación del Estado): “El primer punto juramentado de la Logia era sacrificarlo todo a la restauración de Chile y expedición al Perú por el Mar Pacífico. Por eso se escogió el nombre del indio chileno Lautaro, que figura en el poema de Ercilla titulado “La Araucana”. Y, en la nota, dice: “De otro modo habría sido ridículo y absurdo que una logia de patriotas argentinos tomara por enseña el nombre de un indio araucano, que al fin y al cabo no sería sino un *Calvucurá* o un *Namuncurá*, u otro *bárbaro sucio por el estilo*, según la festiva palabra de Sarmiento”.

³⁰ Luis Vitale (1992: 218) cita un texto de Santiago Arcos de 1852 en que señala que el origen de las coincidencias político-ideológicas entre conservadores y liberales se debe a su común situación económica: “No olvidemos que tanto pelucones como pipiolo son ricos, son de la casta poseedora del suelo, privilegiada por la educación, acostumbrada a ser respetada y acostumbrada a despreciar al roto”.

refirió en sus instrucciones a San Martín, marcando su distancia frente a esta posición, cuando aquel organizaba el ejército de los Andes.³¹ Y en relación con la valoración de lo español, debemos recordar que no era un eje de las reflexiones de los miembros de la generación argentina del 37 que había emigrado y a la cual pertenecía López, incluso Sarmiento había emitido en su *Memoria sobre ortografía americana* y en artículos periodísticos opiniones descalificadoras acerca de la cultura española, que eran compartidas por los sectores liberales chilenos.

Woll atribuye las opciones del *Manual* a la ideología de López y a su condición de argentino. Ambas razones no son decisivas ya que el papel de López es de portavoz de la clase política chilena; y desde esa ubicación construye la figura de un enunciador autor del manual que utiliza permanentemente un “nosotros” incluyente en su interpelación a los jóvenes lectores. A ello lo autorizaba no solo su intensa participación, como los otros emigrados argentinos, en la puesta en marcha de las instituciones educativas del Estado chileno sino también el peso de un imaginario identitario más amplio, el de nación hispanoamericana o sudamericana, propio del período, y la proximidad cultural e histórica, aunque no política en ese momento, entre Chile y Argentina. Debemos aceptar que la voz del autor del manual es una voz oficial, que retoma sí diferencias existentes dentro de la clase dirigente. Lo contrario sería extraño sobre todo siendo el primer manual de historia escolar de Chile que se publica y la responsabilidad que en ello tiene la Universidad (recordemos, además, que su rector es Andrés Bello, interesado por la reflexión historiográfica y que da durante su gestión un notable impulso a los estudios en ese campo).

Si bien en el caso hispanoamericano y, específicamente, chileno lo que Foucault (2000: 77) llama “el discurso de la guerra de razas” sufre desplazamientos propios de los procesos vividos en estas latitudes, expone también

³¹ La carta es citada por Ricaurte Soler (1981: 30): “El sistema colonial observado por los españoles en Chile desde la conquista ha sido en gran parte diverso del que se nota en las demás provincias meridionales. El feudalismo ha prevalecido casi en todo su vigor, y el infimo pueblo ha sufrido el peso de una nobleza engreída y de la opulencia reducida a una clase poco numerosa del Reino. La desatención de estas dos órdenes sería tan funesta como la licencia de la plebe. El general inspirará confianzas lisonjeras a esta última, procurando exonerarla de contado de algunos pechos y contribuciones, y guardará todo fuero y respeto a la nobleza”.

la “polivalencia y movilidad” que lo caracterizó en Europa. En ese sentido, el autor (ibid.) señala

Al principio del siglo XIX estuvo ligado, sin duda, al proyecto posrevolucionario de escribir por fin una historia cuyo verdadero tema fuera el pueblo. Pero algunos años más tarde lo vemos como instrumento de descalificación de las subrazas colonizadas.

Incluso, aún según Foucault (id.: 65), más adelante ese discurso se va a convertir en

[...] el discurso del poder, de un poder centrado, centralizado y centralizador; el discurso de un combate que no debe librarse entre dos razas, sino a partir de una raza dada como la verdadera y la única, la que posee el poder y es titular de la norma, contra los que se desvían de ella, contra los que constituyen otros tantos peligros contra el patrimonio biológico.

Las dificultades del tratamiento del tema de la raza en el Chile posterior a las guerras de la Independencia, que busca consolidar un poder estatal fuertemente centralizado, se muestran en el *Manual* en el despliegue discursivo, en la consideración de los extranjeros y de los mestizos y en la presencia en otra parte del texto de un cierre más político del objeto Nación Chilena, temas a los que me referiré en los puntos siguientes.

Dispositivo argumentativo, extranjeros y mestizos

En el recorrido que va del prólogo a la Lección III se ha seguido un orden pedagógico atento a cierta consideración del desarrollo comprensivo del niño. Como habíamos señalado, el prólogo se apoya en la escenografía del cuento maravilloso e introduce la red léxica que en su entramado remite a la complejidad del objeto discursivo que se construye, valora el objeto por su posición privilegiada en esa escenografía y comprueba la eficacia de la estrategia implementada con la serie de enunciados interrogativos cuyo sujeto debe ser repuesto por el lector. En la Lección I, la explicación explora, desde distintos lugares, las posibilidades de la analogía entre el relato de los sucesos en la vida del niño y la narración de lo vivido por una nación, donde

siguiendo al historicismo se asimila esta a un organismo vivo, y parte de la familia como espacio social conocido para llegar a la nación a través de la referencia a espacios sociales integradores más amplios. En la Lección II para hacer ver la nación en el territorio, el discurso instruccional se apoya, por un lado, en el conocimiento del paisaje y de la geometría y apela a una grilla descriptiva cerrada con sus puntos cardinales, organizadores enumerativos y planes corrientes (vertical, lateral y de perspectiva); y, por otro lado, recurre a la competencia lexicográfica con el tema-título inicial y la expansión descriptiva posterior. En todos los casos una fuerte orientación argumentativa asigna valores y regula los sentidos del texto.

Pero en la Lección III debe recurrir netamente a un dispositivo argumentativo que como tal expone la presencia de un problema que busca resolver discursivamente. El título adopta la forma interrogativa: “Cuáles son las razas de que está poblado el territorio chileno”, forma interrogativa que solo aparece también en el título de la Lección V, en el que se retoma la problemática de las razas, como reiterando que el problema está allí: “De qué modo se estableció la raza española en Chile, i de lo que hizo contra los salvajes para mantener sus establecimientos”. La pregunta parcial que encabeza la Lección III retoma como presupuesto la existencia de distintas razas en el territorio chileno, que ya había sido dicho en la lección anterior, y problematiza su identificación, que es lo que se presenta como el obstáculo o la dificultad que hay que superar. Recordemos que para Michel Meyer (1987) toda pregunta constituye un operador de conocimiento ya que muestra dónde está el problema, lo que permite la paráfrasis “la cuestión es saber...”. Y aquello de lo que se trata se expone otra vez en el cuerpo del texto: “pronto veréis lo importante que es saber cuáles son las razas que an abitado o que abitan en nuestra tierra”. La reformulación es, además, significativa: “de que está poblado”, que como título es resultado de una operación macroestructural que recupera aspectos semánticos centrales del texto, pasa a ser “an abitado o abitan”, lo que puede indicar una opción no resuelta, el tránsito de lo aceptado a lo cuestionable, o una equivalencia entre la situación pasada y la presente; y “el territorio chileno” es reemplazado por “nuestra tierra”, que inicia la larga serie de los “nosotros” inclusivos. La insistencia en señalar dónde está el problema lo lleva a desplegar presupuesto y expuesto y a problematizar el

primero, aunque ahora circunscribiéndolo a los que viven como “dueños” de la tierra, como en el siguiente fragmento:

Nuestra duda consiste en saber si ai o no ai razas distintas establecidas sobre el territorio de Chile y abitándolo como sus lejitimos dueños; i en caso qe las aya debemos averiguar cuáles son estas razas [...]

Y más adelante reitera

Lo qe qeremos saber es si ai en Chile diversas razas qe lejos de vivir como extranjeras en el territorio vivan i gocen de él como ijas i dueñas de él.

La progresión – *de qe está poblado / an abitado o abitan / establecidos sobre el territorio de Chile / abitándolo como sus lejitimos dueños / vivan y gocen del territorio como dueños e ijos de él* – es significativa en la medida en que el tema del territorio se hace más íntimo, no algo exterior o accidental sino vinculado con la filiación y la posesión.

La preocupación por marcar que el problema reside en el reconocimiento de las razas que habitan el territorio se acompaña de la necesidad de justificar su tratamiento en un texto de historia y en el espacio destinado a la definición de nación (recordemos que cuando introduce el sintagma Nación Chilena, al final de la Lección II, dice “pasemos a investigar qé es la nación”). La justificación parece responder a un posible cuestionamiento u operar una ruptura respecto de saberes ya establecidos:

Qizá os parecerá algo oscura la palabra raza, i un poco extraño qe agamos de ella una materia de examen i de investigaciones relativas al estudio de la istoria de Chile. Sin embargo, mui pronto veréis lo importante qe es [...] i os convenceréis de qe este conocimiento es esencial para formarse una idea cabal de todos los sucesos qe an tenido lugar aquí i qe forman nuestra istoria nacional.

Las valoraciones insisten en la centralidad del tema de la raza para la comprensión de la historia nacional. Y un poco más abajo, como clausura de la discusión, lo hace extensible a la historia de cualquier país:

Debemos averiguar todo esto (cuáles son estas razas, por qé están sobre este territorio, cuál su carácter, cuáles sus inclinaciones, cuál su estado o situación social; i, en fin, cuáles an sido i son las relaciones mu-

tuas que an sostenido entre sí desde que se conocieron) porque *de todo esto se compone la istoria de un país cualquiera.*

En el esfuerzo por ser convincente, el discurso didáctico va a apelar a la definición, enunciada desde la seguridad del saber, que recurre a los lugares comunes de época:

Llámase *raza* un conjunto cualquiera de pueblos orijinarios de comarcas i de climas comunes, donde estuvieron sometidos a *una misma religión i a un mismo lenguaje.*

El clima marca de manera indeleble a los individuos nacidos en un mismo territorio, pero para poder efectuar el recorte nacional futuro es necesario introducir la comunidad de lengua y la religión compartida. Respecto de esta última, recordemos que el conservador Estado chileno se regía por la Constitución de 1833 que había declarado a la Iglesia Católica Apostólica Romana “como la religión de la República con exclusión del ejercicio público de cualquier otra” (de Ramón, 2001: 71), lo que planteó dificultades respecto de su política inmigratoria. Es significativo que la ilustración de la definición se haga, como veremos en la cita siguiente, a partir de la oposición entre un español y un inglés. Cuando el comercio inglés de Valparaíso es una de las fuentes del desarrollo económico y constituye un poder importante – para algunos, base de la oligarquía chilena – por su vínculo con las casas comerciales británicas, la historia escolar excluye a los ingleses de la nación por pertenecer a una raza distinta salvo, posiblemente, si también en ellos se produce el “mestizaje”, en este caso, con las familias criollas tradicionales, lo que en gran medida ocurrió. Sin embargo, el texto insiste en la diferencia de razas construida desde la geografía, la lengua y la religión:

El sello que este estado primitivo deja sobre los pueblos no se borra jamás o se borra muy lentamente, por muy activa que sea la mezcla, que introduzca en la pureza de la raza el curso natural de los tiempos: así podéis ver realizada esta verdad tomando como puntos de comparación a un *inglés* i a un *español*: en uno i en otro veréis un *diverso carácter, diversas aptitudes, diversas inclinaciones, diverso idioma, diversas creencias*; o, *por lo menos, diversas maneras de comprenderlas. Todas estas diferencias provienen de la diferencia principal que los ace individuos de dos razas diversas.*

El “sometimiento” a un mismo medio geográfico, a una lengua y a una religión da lugar, entonces, a una herencia cultural y a una psicología profunda (carácter, aptitudes, inclinaciones) más que a una herencia biológica, aunque esta aparezca en cierta medida en el texto (la pureza de la raza).

La estrategia pedagógico-discursiva seguida tiende a alcanzar distintos objetivos. Por un lado, el ejemplo hace aceptable y pertinente la perspectiva étnica en relación con la representación de nación que propone, ya que recurre a individuos de dos naciones europeas reconocidas como tales. Por otro lado, advierte a los europeos que han llegado y que van a llegar que no forman parte de la nación chilena, y esta exclusión se refuerza con la referencia a la posesión del territorio (recordemos que el mercado de tierras recién se desarrollará con la abolición de los mayorazgos en la década siguiente):

Conoceréis que aunque oi ai en Chile individuos de varias razas europeas, por ejemplo, franceses, ingleses, alemanes y demás, no por eso se puede deducir que todas estas razas sean poseedoras del territorio chileno; antes al contrario, los individuos de ellas que están aquí son *extranjeros, es decir, uéspedes que viven i trabajan al favor de nuestras leyes, protejidos i alojados por nuestras costumbres de hospitalidad i de civilización.*

Asimismo, permite establecer, entre españoles-europeos y españoles chilenos, la continuidad (la misma religión, la misma lengua) y la ruptura (distintas comarcas y distintos climas), que hace comprensible el otro corte que va a proponer para la Época de la Revolución, aunque para el primer cierre de Nación Chilena no era, como vimos, relevante. Observemos el siguiente fragmento:

Sin embargo, de que nosotros somos de raza española, ai entre los chilenos i los españoles una diferencia radical; a saber: la de haber nacido en diversos países i bajo la influencia de diversos climas i circunstancias. Los españoles, de quienes nosotros descendemos, eran nacidos en España, i nosotros, a pesar de ser sus hijos, emos nacido en Chile; *no somos, pues, enteramente españoles, i a causa de esta diferencia de nacimiento tenemos grandes diferencias de carácter, de ideas i de intereses, que influyeron para separarnos un día de nuestros padres.*

Finalmente, al introducir la idea de “dominancia en la mezcla” integrada en la nación chilena a los mestizos, minorizándolos a partir de su etnización secundaria:

Además de estas dos razas orijinales, ai otra qe no es tal, en verdad, por estar formada de la mezcla de ambas. No todos los indios qe abitaron este suelo cuando lo dominaron los españoles se retiraron a los desiertos; una gran parte de ellos se avino a vivir bajo la dominación europea, i entonces se verificó, como era mui natural, la mezcla qe produjo una nueva clase de abitantes, ijos a la vez de españoles i de indios. *Esta es la clase qe asta oi forma, ablado de un modo general, la parte plebeya de nuestros pueblos.* Mas, a pesar de esto, debe tenerse por española también a esta parte; pues las cualidades esenciales del español, qe an dominado en la mezcla de un modo casi exclusivo, acen qe no se le pueda tener por una raza diversa; fuera de qe su orijen indio está ya casi perdido por su lejanía real.

En lo que hemos destacado en el texto ancla lo que Immanuel Wallerstein (1988) llama la “etnización de la fuerza de trabajo”, es decir, la justificación de la jerarquía social y de las diferentes remuneraciones a partir de criterios étnicos. Estos “plebeyos” son la masa sujeta a, o disponible para la explotación económica o para integrar los ejércitos cuando se requiera, y a los cuales el *Manual de Istoría* posiblemente no se dirige.

La apelación a la raza tiene, a pesar de las dificultades que la noción presenta, una importancia central en el recorte del objeto Nación Chilena en el que se sostiene el ejercicio del poder de Estado. Permite, al mismo tiempo, operar exclusiones – indios y extranjeros –, vincularse y distanciarse de los españoles, anunciando el corte político, y reconocer al mestizo como integrante de la nación pero en una posición subordinada.

El trayecto de la Nación Chilena a la “verdadera nación chilena”

La Lección IV, previa al relato del descubrimiento y conquista de América, insiste en la continuidad étnica entre españoles-chilenos y españoles-europeos y en la línea divisoria respecto de los indígenas: “todo lo qe lleva el nombre de nación chilena es un resultado *puro i esclusivo* de la conqista española”. La continuidad racial sostiene la continuidad histórica y vincula genéticamente la nación chilena con el pasado europeo. Esto se expone, como vimos, en rasgos culturales y psicológicos (creencias, costumbres, carácter) que pueden reconocerse si es necesario en el cuerpo (“nuestra fisonomía”): la comunidad de origen explica las otras semejanzas. El texto insiste recupe-

rando los distintos sintagmas que han sido estabilizaciones provisionarias en la construcción del objeto Nación Chilena:

Toda esta *sociedad* de que oi formáis parte, es decir, esta *república independiente*, cuya joven bandera flamea con donaire entre las banderas de las demás *naciones civilizadas*, no es otra cosa que *una sociedad formada con elementos tales que la acen fundamentalmente española*.

Si bien los rasgos que conforman la “psicología profunda” de la raza se heredan, son también el resultado de las vicisitudes históricas. Así, el carácter “guerrero, soberbio i caballeresco” de los españoles se formó en la lucha contra los árabes. La referencia a esta etapa histórica, causa e ilustración del carácter hispánico, permitirá esbozar una analogía entre la lucha de españoles y moros y la de españoles e indios debido a la importancia otorgada a la religión: “profesaban con ardor i con entusiasmo los dogmas del cristianismo, *religión* que era para ellos tan querida como la *vida*, tan respetada como la misma *patria*”. Pero gracias también a unidades léxicas como “patriotas” y “revoluciones”, asociadas habitualmente a las guerras de la independencia, se podrá establecer otra analogía con la lucha de los chilenos contra los españoles. Estas analogías que el texto autoriza pero no expone, legitiman ambos enfrentamientos. La interpelación, por otra parte, impone el patriotismo como clave interpretativa del acontecimiento:

Vosotros que sois *jóvenes patriotas*, concebiréis bien cuál debió ser la rabia i el depecho que sintieron los españoles al verse así *oprimidos por los grandes ejércitos de moros que inundaron su tierra natal*, i que no solo querían someterla sino obligar a sus ijos a abrazar el maometismo, dejando la religión sublime de Cristo; [...] desde aquí (los pequeños reinos) promovían i ayudaban las *revoluciones*, que los sometidos cristianos emprendían contra los moros que los dominaban.

Al vincular estrechamente amor a la tierra y amor a la religión (“El español amó su tierra i su religión sobre todas las cosas del mundo”) legitima toda guerra santa:

La célebre erejía de Lutero dividió al mundo en dos bandos enemigos. Los españoles no vacilaron en tomar partido, i se decidieron furiosa-

mente contra los erejes, peleando contra ellos con el mismo calor con que abían peleado con los moros infieles.

Es interesante señalar que este elogio a la intolerancia religiosa se hace en el mismo momento en que llegan como inmigrantes a Chile un número importante de alemanes estimulados por los proyectos de colonización (cf. Blancpain, 1987: 30); será recién a fines de la década de 1840, es decir, con posterioridad a la aparición del *Manual* cuando se pondrán en marcha algunas medidas de liberalización en el campo religioso.

Progresivamente el texto va esbozando una mirada crítica hacia los españoles a la par que se acentúa la dimensión política y que se avanza en el relato de los acontecimientos que llevarán a las guerras de la independencia. Del carácter guerrero de los españoles se deriva, entonces, su despotismo aunque se lo justifique. El siguiente fragmento instala como verdad admitida una premisa y convoca al lector a “deducir” la conclusión, al mismo tiempo que se la presenta:

Vosotros sabéis bien que a los soldados se los gobierna despóticamente, porque de otro modo sería imposible hacer nada bueno con ellos: pues bien! De aquí *podéis deducir* que, como la nación española era entonces esencialmente guerrera, su gobierno era también esencialmente despótico.

De esta justificación se desprende como corolario que “abía en ella muchos valientes y grandes guerreros, pero no abía un solo ciudadano libre”. La dimensión política, que apela a los principios de la revolución democrática, se desarrollará recién en la segunda parte; de allí que este cierre pueda considerarse como una forma de anunciarla y también de vincular la condición de ciudadano libre a la pacificación del territorio, proyecto estatal para las décadas siguientes:

De todo esto resulta (tenedlo bien presente) que las poblaciones que nuestros primeros padres criaron en América, fueron exclusivamente colonias militares i religiosas.

La transformación de estas colonias en una “república civilizada” y en una “nación culta i bien gobernada” se explicará fundamentalmente en la Lección I de la Epoca de la Revolución, donde se contruirá el otro cierre: la “verdadera nación chilena”.

La “verdadera nación chilena”

La estrategia seguida por el *Manual de Istoría* ha permitido hacer aceptable el sintagma “la raza española en Chile”, y la consiguiente exclusión del indio, en la construcción del objeto discursivo Nación Chilena, vinculándolo a aspectos propios del repertorio de la ideología nacional. Pero, al mismo tiempo, ha llevado a dejar de lado otros, ligados a la tradición revolucionaria, ilustrada, liberal e independentista. Estos aspectos serán recuperados al privilegiar la dimensión política, lo que le permitirá ubicar en el lugar del otro, del enemigo, al español e incluso a los que no compartían los ideales de la revolución democrática. Sobre la delimitación cultural de nación se operará el recorte político.

El *Manual* expone, así, en las Lecciones Preliminares, la ideología oficial marcadamente conservadora en su elogio de las virtudes hispánicas, la inferioridad del mestizo y la exaltación de “los divinos dogmas de la relijión católica romana”. Pero a lo largo del texto van apareciendo otras representaciones ideológicas propias de los sectores más liberales de la sociedad chilena, que encontrarán su configuración definitiva en la segunda parte, como si la lucha que se daba en el seno del aparato del Estado se expresara también en el marco de este primer manual de historia.

Hay que señalar, como datos contextuales útiles para comprender las diferencias entre conservadores y liberales y el alcance del núcleo ideológico compartido, que en Chile el rápido avance del capitalismo no generó conflictos agudos en la clase dirigente ya que a diferencia de lo ocurrido con otras burguesías comerciales, los intereses exportadores chilenos estaban integrados en gran medida con los agropecuarios. Pero existía un descontento que, según Halperín Donghi (1992: 212) tenía su origen en los sectores medios y, sobre todo, en los vinculados con la explotación minera que “aspiraban a compartir el poder y combatían desde posiciones de fuerza económica

ya muy considerable”. Esto genera el levantamiento de 1851,³² que activa en parte las reformas liberales que llevan en 1852 a la abolición de los mayorazgos, gesto de modernización económica que permite volcar los bienes inmuebles al mercado. Si bien esto se origina, como observan Cardoso y Brignoli (1979), en la necesidad de hacer más flexibles la transferencia y subdivisión de los predios en un momento de fuerte expansión de las exportaciones de trigo y harina, constituye una de las reformas más pedidas desde la Independencia por los sectores liberales ya que las consideraban como una de las bases de sustentación del poder aristocrático (cf. Furtado, 1983). Ricaurte Soler (1981: 30) señala que

[...] durante los años veinte, la casi totalidad de las tierras comprendidas entre Santiago y Valparaíso se encontraban ‘vinculadas’ en tres grandes mayorazgos [...] Es ilustrativa a este respecto la historia constitucional de Chile. Cada triunfo liberal se señalaba en una constitución que abolía los mayorazgos y declaraba la tolerancia religiosa. Cada triunfo conservador daba origen a una nueva constitución que restablecía los mayorazgos y a la vez implantaba la intolerancia religiosa.

Estas diferencias entre conservadores y liberales se exponen, a su manera, en la representación de nación que propone una y otra parte del manual.

Si bien la exclusión del indio se sigue sosteniendo, esta desde la perspectiva liberal se proyecta fundamentalmente al pasado:

[...] no debéis mirar como tal (la verdadera nación chilena) a las tribus de salvajes que poblaban estas tierras *antes de la venida de los españoles*.

³² Luis Vitale (1992: 224) señala que “la guerra civil de 1851 fue la expresión violenta de las contradicciones que se habían acumulado en la sociedad chilena de mediados del siglo XIX. El relativo desarrollo del capitalismo criollo – que no fue industrial como en Europa sino productor de materia prima para el mercado exterior – puso de relieve algunos sectores de clase como la burguesía minera de Norte Chico, que se había generado durante la Colonia, y otros de reciente formación, como los exportadores y habilitadores de Valparaíso, los molineros y mineros de la zona de Concepción, la pequeña burguesía urbana, los artesanos y el proletariado minero y carrilano (que trabajaba en la construcción de las vías férreas de nuestro primer ferrocarril). La nueva estructura social fue determinando conflictos interburgueses y agudizando la lucha de clases entre los patrones y los trabajadores proletarios y artesanos”.

Por otra parte, la actitud crítica respecto de los españoles se manifiesta en distintos momentos del relato histórico. En la Lección V, por ejemplo, una observación recuerda, a pesar de su moderación, a otras de Sarmiento: al relatar que Francisco de Villagra había hecho decapitar a Pedro de la Hoz con el pretexto de que había encabezado un complot, señala que “así empezaban los españoles a fundar las costumbres políticas de estas sociedades”. Y cuando se refiere a la educación en la Colonia, asume la perspectiva crítica del Iluminismo:

España no solo fue siempre enemiga del espíritu filosófico i de las libertades del pensamiento individual, sino que los persiguió siempre que pudo i en todas partes. Así es que a pesar de haber establecido universidades entre nosotros, no introdujo más ciencias que las eclesiásticas i legales, ni más método de raciocinio que los del escolasticismo.

En cambio, elogia a los marinos franceses que recorrieron las costas chilenas “con no pocas ventajas de las ciencias naturales i jeográficas”, y a los filósofos franceses cuyos libros ilustraron a los jóvenes patriotas.

Las pocas referencias al campo de la religión están siempre marcadas por la distancia o el cuestionamiento. Al narrar la victoria de los españoles sobre Lincoyán, señala

Tal fue el alborozo entonces que, llevados los españoles de las preocupaciones de aquel tiempo, hubo muchos que aseguraron haber visto al Apóstol Santiago, con su espada i su blanco caballo, amenazando i haciendo oír a los indios.

El aspecto meramente formal de las prácticas religiosas se pone de manifiesto al contrastarla con la crueldad frente a Caupolicán prisionero:

Caupolicán fue condenado por Reinoso a morir ensaeteado i empalado, sentencia que fue ejecutada al momento. Abía allí un sacerdote que, creyendo haber convertido en cristiano a Caupolicán, le administró el bautismo.

Insinúa una crítica a la intolerancia religiosa al referirse al peso del Concilio de Trento:

Dominó exclusivamente la religión católica, apostólica, romana, sin ser permitido a nadie dar a Dios públicamente otro culto.

Justifica el levantamiento de los araucanos en 1723:

[...] porque les incomodaban las plazas que los españoles levantaban entre ellos i, sobre todo, porque las **misiones** que los obligaban a recibir, eran ocasión de vejaciones i latrocinios escandalosos. Y, finalmente, critica con energía la legitimación del poder real por la gracia de Dios.

La exaltación religiosa es sustituida por el culto de la Modernidad al desarrollo del conocimiento y de la economía. Las poblaciones del centro y norte constituirán así el “núcleo de la Nación Chilena” porque en ellas se genera y expande el progreso. Veamos el siguiente fragmento:

[...] el *comercio* i trabajos de *industria* i *agricultura*, acumulaban en ellas riquezas con *adelantos morales* i *científicos*. Así crecían pues i se desenvolvían las nuevas sociedades destinadas a formar la actual *República*.

El progreso se vincula con el desarrollo de la sociedad civil y una mayor racionalidad en el manejo de lo público, que el texto ubica ya en el siglo XVII y que los considera como pasos “acia la civilización europea”:

El gobierno procede por sí mismo a perder su puro carácter militar; i obligadas las autoridades españolas por el desarrollo del comercio, de las luces i de la industria comienzan a introducir leyes civiles i mayor solidez de organización en los empleos, en el modo de obtención i en el modo de gobernar el país.

Pero la construcción del objeto discursivo “verdadera nación chilena” requerirá la adopción de una perspectiva que permita operar un corte en “la raza española en Chile” y entrelazar las representaciones ideológicas de la Ilustración, la Revolución democrática y la Independencia. Esto será posible gracias al lexema “criollos”, eludido en general, en la Lecciones Preliminares – solo aparece, en la descripción de Valdivia opuesto como cristianos a indios – por sus connotaciones políticas, que remiten a las reivindicaciones planteadas en la Colonia (“los naturales de raza española, conocidos con el nombre de **Criollos**, que estaban olvidados i postpuestos por los españoles europeos”; “abían aumentado mucho los chilenos de raza europea, llamados

entonces *criollos o hijos del país*). *Criollos* generado por una operación designativa y su reformulación “hijos del país” derivan de una serie que permite articular los dos objetos discursivos, Nación Chilena y “verdadera nación chilena”: *raza española en Chile / naturales de raza española / chilenos de raza europea / criollos / hijos del país*. El primer sintagma había cristalizado la exclusión del indígena y legitimado la conquista del territorio. Los otros van a permitir la exclusión de los españoles al asentar la nueva etnicidad en ese territorio, privilegiando así el lugar de nacimiento, y al diluir lo español en lo europeo. El paso de *natural* a *hijo del país* permite ligar al suelo las metáforas familiares que posibilitan el despliegue del sentimiento nacional y el reconocimiento de la Patria: “amaban más *el suelo en que habían nacido* que el suelo nunca visto de la España”: “tenían *una patria* mil veces más querida que la península española”. Este proceso se consolida con la designación de “chilenos” que expresa la toma de conciencia nacional (“los chilenos veían que por su número y sus riquezas podían llegar a ser una nación”). Y la “verdadera nación chilena” será el resultado, entonces, de una “revolución política”, de una “revolución radical” realizada por “los naturales del país”, a los que luego se designará como “*los patriotas*” cerrándose, de esta manera, la serie.

Así como en la primera parte la oposición civilización / barbarie había legitimado la exclusión del indio, ahora la mayor cultura e ilustración de los criollos desencadena las operaciones que permitirán ubicar en el lugar del otro a los españoles:

Así como antes de que vinieran los españoles por primera vez no había en esta hermosa y fértil tierra otra cosa que tribus de bárbaros privadas de toda literatura y civilización, ahora había nacido en Chile de los mismos españoles una raza de gentes cultas e ilustradas.

[...] Y no solamente eran los hijos del país más numerosos sino también más ilustrados, más cultos y más filósofos que los europeos.

La comunidad de raza, base de la etnicidad fictiva que no atiende en este caso a la comunidad de lengua, se conforma entrelazando el común lugar del nacimiento con un mayor saber, y se articulará con la perspectiva política al mostrar que lo esencial de ese saber lo constituyen los principios revolucionarios:

Abían empezado a saber por los libros más profundos i benéficos de su tiempo que *las naciones tienen derechos sagrados que a nadie es dado atropellar*; que la organización política que entrega toda una nación en manos de un solo ombre, llamado rei, que como todo ombre puede ser loco, estúpido, perverso, ignorante, sanguinario o de otras malísimas calidades morales, es una organización viciosa, porque *los pueblos* no están puestos por Dios sobre la tierra para servir los caprichos i presiones de los gobernantes, sino que *tienen derechos seguros que los autorizan para arreglar un gobierno, nombrando sus jefes e imponiéndoles condiciones, de modo que quede bien asegurado su bienestar i bien garantida su libertad para vivir.*

El pueblo, sostén y origen del poder político, constituye la nación, de modo que los que no permiten que el pueblo ejerza sus legítimos derechos son también los enemigos de la nación. En primer lugar, los reyes españoles que “intentaban nada menos que acernos creer que Dios mismo bajó a la tierra para dar a su familia el derecho de mandar a los pueblos según sus caprichos”. En segundo lugar, “ese pueblo lejano que despotizaba el comercio por medio del monopolio, sofocando las riquezas naturales del país, que no protegía los nuevos progresos literarios, i que quería tener en estado de colonias oscuras a pueblos desenvueltos ya lo bastante para ser *naciones* brillantes”. Y, finalmente, los españoles europeos que en Chile querían “defender i prolongar el dominio de su nación sobre la nuestra”.³³ Así, la lucha política, que constituye a la nación como fuerza histórica, fue sobre todo la lucha por la Independencia, en cuyo transcurso la alianza de clases que enfrentó, dirigida por los terratenientes criollos, a los españoles, construyó su identidad colectiva. Esta que el texto designa como “verdadera nación chilena”, liberal,

³³ Estas ideas eran muy próximas a las de José Victorino Lastarria, cuyo discurso histórico en la Universidad de Chile, *Investigaciones sobre la influencia de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile*, desató la polémica de 1844. Ana María Stüven V. (2000: 235) sintetiza los planteos de Lastarria de la siguiente manera: “El autor definió el pasado colonial en relación con dos elementos: guerra y servidumbre. La guerra ‘fue el único desvelo de este pueblo desde sus primeros momentos de vida, o diré mejor, fue la expresión única y verdadera de su modo de ser’. La servidumbre tuvo su origen en el carácter de la España Católica, pero se hizo necesaria por la guerra constante. La monarquía española representaba la negación de toda libertad, desde que el monarca ‘no solo se consideraba soberano, sino también dueño de sus vasallos americanos y de todas las tierras que habían conquistado en el Nuevo Mundo, y cuyo dominio había sido santificado por una bula del papa’. España solo quiso devastar sus posesiones americanas sujetando a los indígenas ‘a la más humillante y grosera servidumbre...’ Tampoco le interesaba el desenvolvimiento intelectual de los americanos; tenía más bien ‘la perversa intención de mantenerlos en la más brutal y degradante ignorancia’, espíritu que compartían los educadores eclesiásticos, quienes ‘suministraban falsas doctrinas’”.

progresista, europeizante y laica, que encuentra su modelo en la “juventud ilustrada, que con sus luces y su valor acudió de todas partes al llamamiento de la nacionalidad, sumamente entusiasmada con las esperanzas de las grandes mejoras sociales que alboreaban para su patria” no es la representación dominante en el aparato del Estado en la época en que la Universidad de Chile adopta para la enseñanza en las escuelas el *Manual de Historia*, pero expresa la tradición ideológica de sectores importantes de la sociedad chilena que impulsan las reformas liberales, sobre todo las relacionadas, como señalamos, con la propiedad de la tierra.

El interés del *Manual* radica en que, en un mismo espacio textual donde la comunidad de lengua se expone en la ortografía reformada, conviven dos representaciones de la nación a las que se designa como Nación Chilena y “verdadera nación chilena”. Si bien esta última deriva de la primera, ambas difieren en la forma de construir la etnicidad fictiva y, por lo tanto, en el reconocimiento del momento fundacional de la nación. La primera acentúa la continuidad de la raza española en Chile e identifica amor a la tierra y a la religión. La segunda encuentra en el lexema “criollo” la forma de articular otras perspectivas: el progreso intelectual, el liberalismo económico, la revolución democrática y la Independencia. Esta plantea la relación entre lucha política y formación de la nación, la otra la elude. Pero ambas comparten la exclusión del indio y la importancia otorgada a los pilares en los que se asienta un Estado moderno: la estabilidad de los gobiernos (“ya que siempre causa mal estado la falta de estabilidad de las autoridades públicas”), la institución de la frontera y el control del territorio, el sistema republicano, el progresivo desarrollo de la educación y el progreso económico.

Un Estado nacional sólido y próspero autoriza las divergencias ideológicas dentro de la clase política ya que ellas, en cierta medida, lo legitiman. Su fuerza se mostrará en la capacidad de instaurar una religión de Estado que sacralice a los héroes y despierte en los ciudadanos sentimientos de amor, respeto y sacrificio. Nuestro *Manual* contribuye a ello presentando modelos y lecciones de moral cívica. La exhortación final al patriotismo, que apela al cumplimiento de los deberes, cierra en el adulto el espacio abierto en la primera interpelación a los alumnos, donde la nación otorgadora de bienes les permitía acceder a la Educación. El objetivo de esta, que lleguen a

ser “ciudadanos dignos de una República civilizada”, se habrá cumplido si son capaces de acudir en su defensa, y ese es el sentido último del contrato inicial:

Conocéis ya algunos de los nombres de los promotores de *nuestra gloriosa revolución*, de los ombres qe con sus esfuerzos, peligros i sacrificios de toda clase, os an preparado el *sagrado título de ciudadanos de una República civilizada*. Estos ombres deben ser mirados por vosotros como *los santos de vuestra relijón política*, i debéis grabar sus nombres en vuestra memoria, a fin de qe sus virtudes, su valentía i sus talentos os sirvan de estímulo para tener siempre encendido en vuestro pecho el fuego del patriotismo, i estar decididos a *acudir con ardor i prontitud en cualquiera ocasión en qe sea menester defender la libertad, la independencia i la forma republicana qe esos venerables viejos dieron a vuestra dichosa patria*.

La revolución se constituye, así, en el mito fundador de la “verdadera nación chilena” y señala el espacio histórico donde debe anclar la conmemoración,³⁴ con su notable poder de “reintroducir el acontecimiento en la vida presente y en la perspectiva futura” (Atlan y Morin, 1989: 126). A la representación primera de Nación Chilena, este segundo cierre le permite asignar el valor del patriotismo ligado a la constitución política de la nación, que hace posible las identificaciones heroicas. Sin embargo, el sintagma “venerables viejos” interfiere en esta identificación como una marca de distancia respecto de ese pasado, como una presencia de las Lecciones Preliminares en esta nueva configuración.

Conclusión

En este recorrido por una de las primeras historias escolares hispano-americanas, hemos reconocido los rasgos de un género que ha acompañado el desarrollo de los Estados nacionales interpelando en el niño al futuro ciudadano y hemos destacado la importancia que el texto asigna a la represen-

³⁴ Alejandro De Oto (2004) al proponer una definición de nación articula estas instancias: “una nación es ante todo una comunidad histórica y social anudada en un recuerdo donde se cruzan las tramas del mito (de la ideología a secas), de la historia y de la experiencia simbólica”.

tación de nación, lugar de anclaje y clave interpretativa del relato de los hechos dignos de recuerdo. Esta representación se va modelando en las Lecciones Preliminares apelando al repertorio propio del objeto nación, tal como se ha ido conformando desde el siglo XVIII, y operando las transformaciones que requiere la perspectiva ideológica dominante en la sociedad chilena. En el transcurso del relato el objeto discursivo Nación Chilena va dando lugar a un segundo cierre, la “verdadera nación chilena”, que acentúa la dimensión política de las revoluciones democráticas y recupera la memoria de la Independencia.

La “comunidad imaginada” que sostiene ideológicamente al Estado nacional es una entidad compleja, donde se conjugan territorio, raza, lengua, afectos familiares proyectados sobre el espacio social y opciones políticas y culturales, cuya unidad se afirma en la continuidad del relato. La escuela, a través del manual de historia patria, marca tempranamente a los individuos como sujetos de esa nación a la que deberán amar, respetar y servir. El interés del texto de Vicente Fidel López reside en que permite recorrer, con particular detalle, los hilos discursivos del entramado que conforma esa representación en la etapa fundacional del Estado y la muestra sometida a los avatares de la lucha política.

Bibliografía

- ADAM, Jean-Michel y Petitjean, A (1989), *Le texte descriptif*, París, Nathan.
- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- APOTHÉLOZ, Denis (1984), “Logique naturelle, des objets de discours: propriétés-relation d'appartenance”, en Jean-Blaise Grize (ed.), *Sémiologie du raisonnement*, Berna, Peter Lang.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude y Oswald Ducrot (1981), “Interrogation et argumentation”, *Langue Française*, 52.
- ARNOUX, Elvira N. de (1992), “Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso”, en *Signo y Seña*, 1.
- ARNOUX, Elvira y Elida Lois (1998), “Retórica del discurso polémico y constitución de la identidad nacional (a propósito de derivaciones polémicas de la reforma ortográfica

- propuesta por Sarmiento en Chile”, en *América. Polémiques et Manifestes*, 21, París, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- ATLAN, Henri y Edgar Morin (1989), “Sélection, rejection” (Dialogue), en *Communications*, 49 “La mémoire et l’oubli”.
- BALIBAR, Etienne (1988), “La forme Nation: histoire et idéologie”, en Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Classe: les identités ambiguës*, París, Editions La Decouverte.
- BARTHES, Roland (1979), “La estructura del suceso”, en *Ensayos críticos*, Buenos Aires, Ateneo.
- BARROS ARANA, Diego (1913) *Obras completas, 1814-1851*, Vol. XIV y XV, “Un decenio en la historia de Chile, 1841-1851”, Santiago de Chile, Imprenta, Litografía y Encuadernación “Barcelona”.
- BEACCO, Jean-Claude (1988), *La rhétorique de l’historien. Une analyse linguistique de discours*, Berna, Peter Lang.
- BLANCPAIN, Jean-Pierre (1987), *Los alemanes en Chile (1816-1945)*, Santiago, Hachette.
- BOREL, Marie-Jeanne (1984), “Objet, signe, classe-objet”, en Jean-Blaise Grize (ed.), *Sémiologie du raisonnement*, Berna, Peter Lang.
- CARRETERO, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González, comp. (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- CARDOSO, Ciro y Héctor Pérez Brignoli (1979), *Historia económica de América Latina*, Vol. II, Barcelona, Grijalbo.
- COLLIER, Simon y William Sater (1998), *Historia de Chile, 1808-1994*, Madrid, Cambridge University Press.
- CUEVA, Agustín (1977), *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, México, Siglo XXI.
- DE OTO, Alejandro (2004), “Respuesta” a la pregunta sobre “Los significados de nación”, en *El ojo mocho*, n° 18/19 “Ideogramas de la nación”.
- DE RAMÓN, Armando (2001), *Breve historia de Chile*, Buenos Aires, Biblos.
- DORRA, Raúl (1998), “La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado”, en Pérez Siller, Javier y Verena Radkau García, coord., *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, El Colegio de San Luis, Instituto Georg-Eckert.
- FAYE, JeanPierre (1972), *Théorie du récit. Introduction aux Langages Totalitaires*, París, Hermann.
- FOUCAULT, Michel (1969), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2000), *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FURTADO, Celso (1983), *La economía latinoamericana. Formación histórica y problemas contemporáneos*, México, Siglo XXI.

- GRIZE, Jean-Blaise (1990), *Logique et Langage*, París, OPHRYS.
- GRIZE, Jean-Blaise (1996), *Logique naturelle & communications*, París, PUF.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1956), “Vicente Fidel López, historiador”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Quinta época, Año I, N° III, retomado en *Ensayos de historiografía*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1996.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1992), *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza.
- HUALDE DE PÉREZ GUILHOU, Margarita (1966, 1967), “Vicente Fidel López, político e historiador”, en *Revista de Historia Americana y Argentina*, 11 y 12.
- JODELET, Denise (1989), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet, ed., *Les représentations sociales*, París, P.U.F.
- JOLLES, André (1972), *Formes simples*, París, Senil (1° ed. en alemán: 1930).
- KOSELLECK, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- LA TAILLE, Alexandrine de (1993), *Vicente Fidel López y su experiencia chilena (1840-1847)*, Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Chile.
- LEFORT, Claude (1988), *Las formas de la historia. Ensayos de Antropología política*, México, F.C.E.
- LÓPEZ, Vicente Fidel (1937), *Manual de Historia Argentina*, Buenos Aires, Librería La Facultad.
- LÓPEZ, Vicente Fidel (1846), *Manual de Istoria de Chile*, Santiago, Imprenta del Progreso.
- LYOTARD, Jean-François (1979), *La condition postmoderne*, Minuit, París.
- MAINGUENEAU, Dominique (2004), “Retour sur une catégorie: le genre”, en Jean-Michel Adam, Jean-Blaise Grize y Magid Ali Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Dijon, EUD.
- MEYER, Michel (1987), *De la problématique*, Bruselas, Pierre Mardaga.
- MORIN, Edgar (1984), *Sociologie*, París, Fayard.
- MORIN, Edgar (1987), “Pour une théorie de la nation”, en *Communications*, 45.
- NOIRIEL, Gérard (2001), *État, nation et immigration*, París, Belin.
- NORA, Pierre (1984), dir., *Les lieux de memoire*, París, Gallimard.
- PEQUEGNAT, Catherine (1984), “La construction des points de vue dans le raisonnement”, en Jean-Blaise Grize (ed.), *Sémiologie du raisonnement*, Berna, Peter Lang.
- PÉREZ SILLER, Javier y Verena Radkau García, coord. (1998), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, El Colegio de San Luis, Instituto Georg-Eckert.
- RENAN, Ernest (2000), *Qué es una nación (1882)*, en Alvaro Fernández Bravo, *La invención de la nación*, Buenos Aires, Manantial.
- RIEKENBERG, Michael, comp. (1991), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial, FLACSO, Georg Eckert Instituts.

- ROBIN, Régine (1980), “Los manuales de historia de la Tercera República Francesa: un problema de hegemonía ideológica”, en Mario Monteforte (comp.), *El discurso político*, México, Nueva Imagen.
- ROMERO, José Luis (1943), “Estudio preliminar” a *Memoria sobre los resultados generales con que los pueblos antiguos han contribuido a la civilización de la humanidad*, Buenos Aires, Nova.
- ROMERO, Luis Alberto, coord. (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ROSDOLSKY, Roman (1980), *Friedrich Engels y el problema de los pueblos “sin historia”*, Cuadernos de Pasado y Presente, 88, México, Siglo XXI.
- SARGET, Marie-Noëlle (1987), “La formation de l’identité nationale chilienne”, en *Communications*, 45.
- SOLER, Ricaurte (1981), *Clase y nación. Problemática latinoamericana*, Barcelona, Fontamara.
- STUVEN V., Ana María (2000), *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- SUBERCASEAUX, Bernardo (1997), *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, tomo I: “Sociedad y cultura liberal en el siglo XIX: J.V. Lastarria”, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- TERRAY, Emmanuel (1977), “La idea de nación y las transformaciones del capitalismo”, en Josef Stalin, *El marxismo y la cuestión nacional*, Barcelona, Anagrama.
- TODOROV, Tzvetan (1991), *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.
- VERNIK, Esteban (2004), comp., *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisitada*, Buenos Aires, Prometeo.
- VITALE, Luis (1992), *Interpretación marxista de la Historia de Chile*, Vol. III “Los decenios de la burguesía comercial y terrateniente (1831-1861)”, Santiago de Chile, Ediciones Celta, Rucaray, Cronopios.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1988), “Universalismo, racismo, sexismo: les tensions idéologiques du Capitalismo”, en Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Classe: les identités ambiguës*, París, Editions La Decouverte.
- WASSERMAN, Fabio (1997), “La Generación de 1837 y el proceso de construcción de la identidad nacional argentina”, *Boletín N° 15* del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr Emilio Ravignani, 3° serie.
- WHITE, Hayden (1992), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.
- WOLL, Allen (1982), *A Functional Past. The uses of History in nineteenth century Chile*, Luisiana, University Press.

Anexo

Leccion III

Cuáles son las razas de que está poblado el territorio chileno

Quizá os parecerá algo oscura la palabra *raza*, i un poco extraño que agamos de ella una materia de exámen i de investigaciones relativas al estudio de la istoria de Chile. Sin embargo, mui pronto veréis lo importante que es saber cuáles son las razas que an abitado o que abitan en nuestra tierra, i os convenceréis de que este conocimiento es esencial para formarse una idea cabal de todos los sucesos que an tenido lugar aquí, i que forman nuestra istoria nacional.

Llámase *raza* un conjunto cualquiera de pueblos orijinarios de comarcas i de climas comunes, donde estuvieron sometidos a una misma relijion i a un mismo lenguaje. El sello que este estado primitivo deja sobre los pueblos no se borra jamas o se borra mui lentamente, por mui activa que sea la mezcla, que introduzca en la pureza de la raza el curso natural de los tiempos: asi, podeis ver realizada esta verdad tomando por puntos de comparacion a un *ingles* i a un *español*: en uno i en otro veréis un diverso carácter, diversas aptitudes, diversas inclinaciones, diverso idioma, diversas creencias; o por lo ménos, diversas maneras de comprenderlas. Todas estas diferencias provienen de la diferencia principal que los ace individuos de dos razas diversas.

Conocido, como ya conoceis, lo que es raza, podeis comprender ya qué es lo que tratamos de averiguar en esta leccion. Nuestra duda consiste en saber si ai o no ai razas distintas, establecidas sobre el territorio de Chile i abitándolo como sus lejítimos dueños; i en caso que las aya, debemos averiguar cuáles son estas razas, por qué están sobre este territorio, cuál su carácter, cuáles sus inclinaciones, cuál su estado o situacion social; i en fin, cuáles an sido i son las relaciones mutuas que an sostenido entre sí, desde que se conocieron. Debemos averiguar todo esto, porque de todo esto se compone la istoria de un pais cualquiera.

Afortunadamente esta es una duda cuya resolución no nos ofrece a los americanos la menor dificultad. Nuestro país es tan nuevo, tan recientes todos los sucesos que dan principio a su historia, y tan seguros todos los documentos en que se encuentra esparcida la relación de estos sucesos, que podemos tocarlos, por decirlo así, con la mano, y referirlos con seguridad como ciertos.

Si habéis concebido bien lo que quiere decir la palabra *raza*, y la aplicáis a lo poco que sabéis sobre los habitantes de Chile, conoceréis que aunque oíais en Chile individuos de varias razas europeas, por ejemplo, franceses, ingleses, alemanes y demás, no por eso se puede deducir que todas estas razas sean poseedoras del territorio chileno; antes al contrario, los individuos de ellas que están aquí son extranjeros, es decir, huéspedes que viven y trabajan al favor de nuestras leyes, protegidos y alojados por nuestras costumbres de hospitalidad y de civilización. No es este el punto que tratamos de estudiar; lo que queremos saber, es, si en Chile diversas razas, que lejos de vivir como extranjeras sobre el territorio, vivan y gocen de él como hijas y dueños de él.

Claro es que sí; para saber que así dos clases de hombres en Chile que son dueños del territorio, os bastará pensar que así una clase que vive en ciudades, que habla el idioma español, que se viste siguiendo las modas europeas, que aprende en escuelas las ciencias; y en fin, que vive bajo el influjo de leyes y gobiernos civilizados; al paso que así otra clase que vive en los campos desiertos, que habla un idioma que nosotros no comprendemos, que no usa nuestros vestidos ni se pone los vestidos usados en Europa, que no tiene libros, escuelas, leyes escritas, ni gobiernos civilizados en fin. E aquí, pues, dos razas distintas; la primera es aquella de que nosotros formamos parte y que llamamos *Chilenos*, en la acepción estricta de la palabra; la otra es la de los indios, que aunque son Chilenos también, porque así nacido en el territorio de Chile y porque poseen una gran parte de él, no son miembros de nuestra sociedad, no son nuestros compatriotas, porque no tienen nuestro idioma, ni nuestra religión, ni nuestras leyes, ni nuestras inclinaciones, ni nuestra fisonomía en fin; así es que no entran a formar parte de nuestra nación ni tienen lugar ni empleo en nuestra sociedad. Ellos, pues, forman una nación sin parentesco con la que nosotros formamos: e aquí por lo que constituimos dos razas diversas.

Nosotros hablamos español y vivimos civilizadamente, porque somos hijos de los españoles que ahora tres siglos desembarcaron en la América, y quitaron a

los indios por la fuerza los lugares en que emos nacido: dentro de mui poco tiempo os enseñaré cómo sucedió esto, i todo lo que fue preciso acer para realizarlo. Los indios a quienes los españoles quitaron estas tierras en que ai pueblos, haciendas, teatros, iglesias, caminos, eran *bárbaros* i no *civilizados* como sus enemigos; i como no eran, por esto mismo, capaces de comprender todos los beneficios que iban a resultar para este pais, desde que cayese en poder de los guerreros i abitantes europeos, resistieron terriblemente, pelearon con una tenacidad eroica para evitar que se estableciese a su lado, en este territorio, la raza española de que descendemos nosotros: pero al fin fueron vencidos poco a poco por nuestros padres, i obligados a retirarse con su barbarie a los desiertos del sur, dejando a la raza civilizada en libertad para que alzase sobre esta tierra todas las maravillas que cria la industria, la ilustracion i las leyes; maravillas que no pueden producir los salvajes.

No siendo los indios ombres de nuestra raza ni de nuestras costumbres, debemos ver que su istoria no es la nuestra: ademas, siendo bárbaros, debemos creer que no tienen istoria. Segun esto, se ve que la istoria de Chile es la istoria de los sucesos relativos a la raza española de que formamos parte nosotros; es decir, la narracion de todo lo que ella a echo asta el presente, ya sea peleando contra los bárbaros para quitarles terreno, ya sea creando leyes e introduciendo mejoras sociales en las mismas poblaciones; ya sea, en fin, sosteniendo luchas interiores entre diversas facciones de su misma raza con el objeto de mudar de leyes, de gobiernos o de situaciones.

Sin embargo de que nosotros somos de raza española, ai entre los chilenos i los españoles una diferencia radical; a saber: la de aber nacido en diversos paises i bajo la influencia de diversos climas i circunstancias. Los españoles de quienes nosotros descendemos, eran nacidos en España, i nosotros, apesar de ser sus hijos, emos nacido en Chile; no somos, pues, enteramente españoles, i a causa de esta diferencia de nacimiento tenemos grandes diferencias de carácter, de ideas i de intereses, que influyeron para separarnos un dia de nuestros padres.

Ademas de estas dos razas orijinales, ai otra que no es tal, en verdad, por estar formada de la mezcla de ámbas. No todos los indios que abitaban este suelo cuando lo dominaron los españoles se retiraron a los desiertos; una gran parte de ellos se avino a vivir bajo la dominacion europea, i entón-

ces se verificó, como era muy natural, la mezcla que produjo una nueva clase de habitantes, hijos a la vez de españoles y de indios. Esta es la clase que hasta hoy forma, ablando de un modo general, la parte plebeya de nuestros pueblos. Mas, a pesar de esto, debe tenerse por española también a esta parte; pues las cualidades esenciales del español, que han dominado en la mezcla de un modo casi exclusivo, hacen que no se le pueda tener por una raza diversa; fuera de que su origen indio está ya casi perdido por su lejanía real. Así, pues, la historia de la raza española en Chile abraza varias épocas “1.^a La que componen aquellos tiempos en que los españoles mismos peleaban contra los indios y les conquistaban el terreno, para edificar ciudades y fundar poblaciones civilizadas, donde empezaron a nacer los *Espanoles-Chilenos*; esta época se llama *época de la conquista*; “2.^a La que compone en aquellos otros tiempos en que los *Espanoles-Chilenos* sostienen sus intereses contra los *Espanoles-Europeos* por un lado, y contra los indios salvajes por otro: lleva esta por nombre ÉPOCA DE LA REVOLUCION, o de la GUERRA DE LA INDEPENDENCIA, y la 3.^a es aquella en que, concluida ya la guerra contra los españoles europeos, dedicamos nuestra atención a organizar el gobierno de nuestras sociedades, dándonos leyes y gobiernos nacionales.

Os enseñaré lo relativo a cada una de estas épocas en cierto número de lecciones.

Exámen de la memoria del discípulo

¿Por qué es necesario hablar aquí de las razas? Qué es raza? Ejemplo. Qué vamos a averiguar en esta lección? Por qué es tan fácil resolver todas las dudas que pueden haber a este respecto en nuestro país? Los extranjeros que están en un país forman raza? Cuántas razas hay en Chile? Cómo viven estas razas? Ambas forman parte de la sociedad? Qué diferencia hay entre ellas? Qué hicieron estas dos razas cuando recién se conocieron? Si tienen diversa historia. Qué diferencia hay entre los Chilenos y los Españoles? Si hay una raza intermedia. Qué épocas abraza la historia de la raza española en Chile? Cómo se llaman estas épocas?

CUADERNOS DE
RECIENVENIDO

- 1 ANTONIO MELIS**
José Carlos Mariátegui hacia el Siglo XXI
- 2 MARIO GONZÁLEZ**
Celestina: o diálogo paradoxal
- 3 EDWIN WILLIAMSON**
La trascendencia de la parodia en
El Quijote
- 4 ROXANA PATIÑO**
Intelectuales en transición. Las revistas culturales argentinas (1981-1987)
- 5 NICOLAS SHUMWAY**
La imaginación tribal: Raúl Scalabrini Ortiz y su reconstrucción de la tribu argentina que nunca fue
- 6 EDUARDO SUBIRATS**
Conversión e invención: dos visiones del Nuevo Mundo
- 7 BLAS MATAMORO**
América en la torre de Babel
- 8 EDWARD C. RILEY**
La singularidad de la fama de Don Quijote
- 9 MARKUS KLAUS SCHÄFFAUER**
La 'farmacia' del *diálogo criollo*: la innovación de un género a través de la oralidad
- 10 RICARDO PIGLIA/ DAVI ARRIGUCCI JR./ PATRICIA ARTUNDO**
Borges100
- 11 EDGARDO COZARINSKY**
Borges: Un texto que es todo para todos
- 12 RICARDO PIGLIA**
Borges: El arte de narrar
- 13 INÉS AZAR**
La imaginación de lo real en
El Quijote
- 14 JUAN JOSÉ SAER**
Sobre literatura
- 15 CHRISTOPHER F. LAFERL**
Babalú y Siborney.
El discurso sobre el otro en la música popular cubana antes de la Revolución
- 16 BRÍGIDA PASTOR**
Transmutaciones de género en el cine da Almodóvar: *Mujeres al borde de un ataue ne nervíos*
- 17 JESÚS J. BARQUET**
Cervantes en el diálogo alegórico de *Clavileño ante Espuela de Plata*
- 18 HAROLDO DE CAMPOS / GLAUCO MATOSSO / PAULA SIGANEVICH / ROBERTO ECHAVARREN / NICOLÁS ROSA**
Homenaje a Néstor Perlongher
- 19 FEDERICO SCHOPF**
La antipoesía: ¿comienzo o final de una época?
- 20 MARTÍN KOHAN**
Dos ausentes en Ezeiza (poesía y política en el nuevo siglo)
- 21 JORGE ROMERO LEÓN**
El discurso de la Historia (*Cubagua*, de Enrique Bernardo Núñez)

Todos os números estão reproduzidos eletronicamente no seguinte endereço:
www.fflch.usp.br/dlm/posgraduaçao/espanhol

LIVRARIA HUMANITAS/DISCURSO
Av. Prof. Luciano Gualberto, 315
Cidade Universitária
05508-010 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: (11) 3091-3728 / Telefax: (11) 3091-3796
e-mail: livrariahumanitas@usp.br

DISTRIBUIÇÃO
Rua do Lago, 717 – Cid. Universitária
05508-080 – São Paulo – SP – Brasil
Telefax: 3091-2920
e-mail: editorahumanitas@usp.br
<http://www.editorahumanitas.com.br>

FICHA CATALOGRÁFICA

<i>Título</i>	CUADERNOS DE RECIENVENIDO/22
<i>Projeto Visual e Capa</i>	Isabel Carballo
<i>Ilustração da capa</i>	Norah Borges, <i>Ajedrez</i> , 1922
<i>Coordenação editorial</i>	Maria Helena G. Rodrigues
<i>Diagramação</i>	Marcos Eriverton Vieira
<i>Revisão</i>	Maria Teresa Celada
<i>Divulgação</i>	Humanitas Livraria – FFLCH/USP
<i>Mancha</i>	13 x 20 cm
<i>Formato</i>	16 x 22 cm
<i>Tipologia</i>	Bookman Old Style
<i>Papel</i>	off-set 75 g/m ² e cartão vergê branco 180 g/m ²
<i>Impressão e acabamento</i>	Gráfica da FFLCH/USP
<i>Número de páginas</i>	70
<i>Tiragem</i>	700 exemplares