

## ¿Todo cambia? Campañas militares y Pueblos Indígenas en la nueva reforma educativa

Mariano Nagy<sup>1</sup>

### Resumen:

El presente trabajo se inscribe en una investigación de mayor amplitud que indaga sobre los relatos hegemónicos incluidos en los diseños curriculares y en los textos escolares acerca de la Conquista del Desierto y las poblaciones indígenas.

En esta ponencia se centrará el análisis en las modificaciones surgidas a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del 2006 cuyo aspecto a destacar es la eliminación de la Ley Federal de Educación, que en la provincia de Buenos Aires, había establecido la división del antiguo nivel Secundario en Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y Polimodal. La flamante normativa retomó la idea de una Primaria y una Secundaria de seis años cada una, cuya aplicación gradual aún se está llevando a cabo.

Nos interesa analizar el enfoque dado en los programas y en los manuales al avance estatal, a las campañas militares y al destino de los indígenas sometidos. En trabajos previos hemos percibido una continuidad de narrativas hegemónicas en torno a las caracterizaciones sobre el indígena y una tendencia a la naturalización de la organización nacional, entendida menos como un proceso social que como una esencia identificada con mitos y rituales patrióticos.

Históricamente, el indígena no ha tenido lugar en los contenidos y en las publicaciones. Por ello el trabajo busca dimensionar los alcances de la reforma educativa y sus respectivos textos, en vinculación a la temática indígena, para establecer si se ha dado lugar a nuevos enfoques o, por el contrario, siguen vigentes los discursos de la historia tradicional.

---

<sup>1</sup> FFyL-UBA.

## **¿Todo cambia? Campañas militares y Pueblos Indígenas en la nueva reforma educativa**

### Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación de mayor amplitud que indaga sobre los relatos hegemónicos que perviven en los diseños curriculares y en los textos escolares acerca de la Conquista del Desierto, la construcción del estado nacional y las poblaciones indígenas.

El análisis se centrará en las modificaciones surgidas a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del 2006 que dejó sin efecto la Ley Federal de Educación (1993), que en la provincia de Buenos Aires, había establecido la división del antiguo Secundario en Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y Polimodal. La flamante normativa retomó la idea de una Primaria y una Secundaria de seis años cada una, cuya aplicación gradual aún se esta llevando a cabo.

Como antecedente sobresale la importancia que ha tenido la ley 1420 en la creación de una identidad nacional. A través de esta normativa, la escuela tuvo un notable éxito en la tarea de “hacer argentinos”: “En el siglo XX, logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados” (Romero 2004: 24).

Por tanto, de acuerdo a la funcionalidad de la escuela y la difusión de ciertas narrativas tradicionales que se difundían en sus contenidos, los programas oficiales de estudio fueron pocas veces revisados y reformados a lo largo del siglo XX (Nagy 2007). Los propios funcionarios de la cartera educativa han realizado una (auto) crítica que señala la importancia de la escuela en el proceso de creación y a la vez de negación de ciertos grupos en el establecimiento de las supuestas características de una identidad nacional, nociones ampliamente difundidas y asimiladas en el imaginario colectivo:

“Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante” (Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires, 2007: 21)

Sin duda, un parteaguas en la reestructuración educativa significó la Ley Federal de Educación de 1993 que con una visión utilitarista y neoliberal no hizo más que profundizar la endeblez de ciertos enfoques, más allá de un importante cambio estructural. Además, los procesos de concentración editorial y la incorporación de nuevas tecnologías, significaron grandes cambios en la confección de los textos escolares, aunque dichas modificaciones no tuvieron su correlato en los contenidos referidos al tema de este trabajo.

Así, en el marco de la nueva ley la tendencia general de los contenidos y de los manuales, tuvieron lugar diversas modificaciones técnicas y enfoques a tono con el pensamiento hegemónico reinante en aquel entonces. Respecto a los pueblos indígenas, los cambios fueron más de forma que de fondo, perpetuando antiguas premisas que giraban en torno a su barbarie y salvajismo, y aseguraba su extinción a partir de las campañas militares.

### Los Contenidos de la nueva reforma educativa

Aún no puede establecerse una mirada integral de la nueva secundaria de seis años, que reemplaza al tercer ciclo EGB y al polimodal del viejo esquema, dado que los contenidos son dados a conocer en los meses previos a la creación del curso respectivo. Así, cuando en 2011 el 5° año suplantó al 2°

del Polimodal, los contenidos estuvieron a disposición de las escuelas en febrero de ese mismo año, y aún no pueden consultarse los contenidos para el 6° año que comenzará a implementarse en 2012.

Sin embargo, La Dirección General de Cultura y Educación ha dado a conocer las materias de la nueva estructura en el marco de una nueva secundaria entendida como una unidad pedagógica de seis años de duración. Esto rompe con la fragmentación anterior que dividía el nivel en EGB y Polimodal, y en el cual se superponían los contenidos. En el área de las Ciencias Sociales se dispuso que Geografía e Historia sean materias diferentes con diseños curriculares y notas propias, a diferencia de la antigua EGB que se asemejaba a las áreas de primaria (Matemática, Lengua, Cs. Naturales y Cs. Sociales):

**Cuadro 1: Materia Historia según Ley de Educación Nacional N° 26.206.**

ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA (ESB)			ESCUELA SUPERIOR (ES)		
1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO	4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO
Antigua y Medieval	Americana originaria y Colonial; Hist. Europea Moderna	<b>Argentina Siglo XIX. De la revolución a la Arg. Moderna</b>	El mundo en guerra y la crisis del consenso Liberal. 1° mitad del siglo XX	Un Mundo Post Colonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina. 2° mitad del siglo XX	Reciente (Solo en Modalidad Arte)

Si se remite el análisis de los contenidos al abordaje de los pueblos indígenas, aparecen enunciados generales hacia su reconocimiento que no siempre se traducen en el diseño de las unidades. El capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 afirma que:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural”, por ello el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología “definirá contenidos comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.<sup>2</sup>

Dicha pretensión nacional es tomada por Buenos Aires en “Una provincia multilingüe”:

“Desde el mandato fundacional de la escuela argentina, la existencia de variedades dentro del territorio provincial ha sido concebida como un problema. Tal vez por esa razón, durante décadas, se consideró que la jurisdicción era monolingüe. No obstante, existen zonas multilingües específicas. Para atender a tal complejidad, es necesario que los docentes habiliten, mediante estrategias múltiples, condiciones de expresión e intercambio, aun cuando desconozcan la lengua/dialecto/variación de origen de sus alumnos/as [...] Al abordar problemáticas de nuestra realidad en el marco de interacciones [...] entre pueblos, etnias, culturas, orígenes, géneros y generaciones, se aspira a promover pensamiento latinoamericano, nacional y provincial” (Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires, 2007: 44-45)

<sup>2</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo XI, Educación Intercultural Bilingüe, artículos 52 y 54.

Resalta el cambio de concepción acerca del idioma y la enseñanza, en vinculación con un estado ahora percibido como multilingüe, pero su implementación recae en las capacidades e iniciativas del docente y no en una política curricular concreta.

Si se agrega una perspectiva total de los contenidos de la nueva estructura del sistema educativo, puede apreciarse que en la primaria existe una mayor profundización de los aspectos del siglo XIX, en tanto el nivel medio exhibe un abordaje exhaustivo de la historia reciente. Así, la consolidación del estado nación argentino, la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena, esta programado para el 3° año de la secundaria, dedicando los dos cursos siguientes (4° y 5°), al siglo XX.

Sin embargo, las relaciones entre estado y pueblos originarios tienen mayor lugar en 2° año, curso en el que se le brinda amplio espacio a la construcción de un estado colonial, con una perspectiva de inferencia y coexistencia con las sociedades indígenas. Son sus expectativas de logro:

“Comparar y confrontar los procesos de organización espacial y política de las sociedades de América Latina, a través de la usurpación territorial por parte de los países centrales y la coexistencia de naciones indígenas [...] y conocer la diversidad del mapa político de América Latina mediante el estudio sistemático de los cambios producidos en la definición territorial [...] reconociendo el mapa de las naciones indígenas que coexisten con los estados nacionales” (Ibídem: 155-157)

Para ese año, la Unidad 2, “La formación del mundo americano colonial”, se orienta a “la tarea de enseñar críticamente la historiografía de las sociedades implantadas en Latinoamérica restableciendo simultáneamente la historicidad de las sociedades aborígenes”. Con el propósito de despojar a dicho período de un enfoque eurocéntrico, se plantea indagar en la diversidad cultural, en la propia historia indígena y sus formas de resistencia al sistema colonial.

Sin embargo, los contenidos a enseñar parecieran apuntar a la implantación del sistema económico colonial (minas, encomiendas y haciendas) y su impacto en las sociedades indígenas: “catástrofe demográfica, enfermedades, disminución de la natalidad, destrucción del tejido social y de los sistemas económicos nativos” (Ibídem: 157). Dicho criterio resulta novedoso y coherente con una historia narrada desde una perspectiva latinoamericana, pero respecto a los pueblos indígenas, aún se evidencia una brecha entre la fundamentación y los contenidos que deben enseñarse.

Mientras que la primera se aboca a desarrollar el devenir de las sociedades originarias, los contenidos se refieren a la transición europea hacia el capitalismo, a la organización del sistema, del territorio, de los recursos y a partir de estos procesos, a sus consecuencias sobre las poblaciones nativas.

Esta asincronía entre pretensión y contenidos no se da en la Unidad 4, “Formación de entramados socioculturales latinoamericanos”, en la cual se busca reflexionar acerca de la construcción de la identidad latinoamericana. En “Pueblos originarios y colonizadores” se da cuenta de la conformación de un espacio fronterizo complejo y diverso, mientras que en los contenidos se planifica el abordaje de la presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana, los saberes originarios de América, se conceptualiza sobre identidad y etnicidad, se analizan distintos modos de tenencia de la tierra (Comunal o privada), y se propone estudiar “Movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral” (Ibídem, 165-166). De modo que se establece una continuidad con el presente, eliminando la habitual tendencia de los programa a pregonar la extinción del indígena en nuestro país.

Algunas de esas líneas planteaban interesantes problemas y procesos a profundizar en el 3° año, nivel que aborda el siglo XIX y cronológicamente identificado con nuestro objeto de estudio. Sin embargo, se produce un corte abrupto que modifica sustancialmente el enfoque historiográfico dispuesto en 2° año.

## **Cuadro 2**

### **HISTORIA 3° AÑO NUEVA SECUNDARIA CONTENIDOS POR UNIDAD**

<b>Unidad 1:</b>	<b>Unidad 2:</b>	<b>Unidad 3:</b>	<b>Unidad 4:</b>
------------------	------------------	------------------	------------------

Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia	Cambios en la estructura política, ec. y social latinoamericana en la 1° mitad del siglo XIX	Transformaciones en el capitalismo, imperialismo Y colonialismo	<b>Organización de la Argentina moderna</b>
--	--	---	---

El diseño curricular de 3° año dedica la Unidad 4 al abordaje de la organización estatal argentina y es donde debería insertar la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena. Dividida en cuatro sub-unidades (cuadro 3), es en la primera, Organización del Estado moderno, donde se propone un escueto “La situación social en la frontera. Integración del territorio” (Diseño Curricular Para La Educación Secundaria 3° Año, 2009: 84) que se articula con la sección destinada al armado de un corpus con fuentes, apartado que apenas amplía: “La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios. Integración del territorio.” (Ibídem: 87)

<b>Cuadro 3</b>			
<b>HISTORIA 3° - UNIDAD 4- SUBUNIDADES TEMÁTICAS</b>			
<b>1. Organización del Estado moderno.</b>	<b>2. La transición al capitalismo en América Latina.</b>	<b>3. El crecimiento de la economía agroexportadora Argentina.</b>	<b>4. Consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes.</b>

En la segunda sub-unidad, *La transición al capitalismo en América Latina*, también hay una mención a “las enajenaciones de las propiedades eclesiásticas, comunales y ejidales, la colonización de las áreas vacías.” (Ibídem: 84), sin ningún tipo de aclaración acerca de cual es el criterio para considerar a un área como vacía, ni especificación sobre el destino y los propietarios de aquellas tierras, en una mirada que pone el foco sobre el suelo como recurso a incorporar y a explotar, es decir que da cuenta de cómo se consiguieron las tierras para la producción agropecuaria y no reflexiona sobre sus tenedores tradicionales y sus trayectorias posteriores.

En suma, de algunos preceptos enunciados en la fundamentación de las unidades, aplicados con diversos criterios y coherencia en 2°, se pasa a un 3° donde las sociedades indígenas aparecen brevemente en función de obstáculo o detalle de un proceso de organización nacional que posee un perfil de progreso, a tono con los relatos de la historia tradicional, matizado con algunas concepciones críticas hacia el modo de inserción al mercado mundial.<sup>3</sup>

Distinto es el caso de los nuevos contenidos para la primaria, que para el 3° grado establecen el estudio de las “Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente”, con el objetivo de “reconocer a estos pueblos como originarios de América y como parte integrante de la sociedad argentina actual.” (Diseño Curricular Para la Educación Primaria, Primer Ciclo, 2008: 253).

Además, las situaciones de enseñanza propuestas para dicho nivel impulsan la indagación en comunidades nativas actuales en el territorio nacional y en Buenos Aires, “tobas en Derqui,

<sup>3</sup> la materia caracteriza como “neocolonial” a la vinculación de la región con el mercado mundial bajo la división internacional del trabajo, y define como “elites oligárquicas”, a los actores sociales dominantes. Sin embargo, desde una mirada integral, el diseño curricular de 3° no escapa a un enfoque “naturalizado” de progreso y modernización, en el cual tienen amplio espacio, las modificaciones en los ámbitos urbanos, la inmigración, los ciclos económicos en el campo, los trenes, la conformación de un mercado de tierras, la ocupación de “áreas vacías” y el surgimiento de instituciones; y muy poco los proyectos y actores sociales en resistencia o alternativos al proceso de construcción social del estado argentino.

mapuches en Olavarría, etc.” (Ibídem: 250); generar entrevistas e intercambios epistolares con miembros de las organizaciones; y conocer y participar en conmemoraciones y celebraciones de los pueblos originarios.

En los tres años del Segundo Ciclo de la Primaria (4°, 5° y 6°), se continúa profundizando en la temática a partir de una mirada que comienza en el siglo XV con la Conquista española, pero que a diferencia de anteriores programas, introduce en forma sincrónica las relaciones sociales entre las sociedades coloniales y los pueblos de Chaco, Pampa y Patagonia. En ese marco se introducen las pautas culturales y la interacción en una frontera pensada como un espacio de intercambio.

En 5° grado, claramente se adscribe a la idea de “construcción” del estado y del territorio a costa de otras sociedades. Esto se articula con una situación de enseñanza que impulsa “Leer relatos referidos al proceso de apropiación de los territorios de los pueblos originarios en las sociedades colonial y criolla para incorporar tierras a la producción y establecer relaciones causales con las transformaciones territoriales.”(Ibídem: 246).

Esto se profundiza en 6° grado, especialmente en “El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880)”, que impulsa a:

“conocer aspectos represivos del proceso de organización nacional, particularmente los empleados contra los pueblos originarios de la pampa, la Patagonia y el Chaco; localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a fines del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visiones instaladas sobre los territorios e indagar acerca de situaciones conflictivas actuales en las que descendientes de comunidades indígenas luchan por el acceso a la tierra, y el reconocimiento de su identidad como pueblo originario del continente.” (Diseño Curricular Educación Primaria Segundo Ciclo, 2008: 254-256).

Si atendemos a la cantidad y profundidad de contenidos que los nuevos Diseños Curriculares han establecido en 2008 para el nivel Primario, resulta extraño que la reforma educativa no haya seguido un lineamiento similar en el nivel Secundario, donde si bien hay un interesante enfoque en el 2° año para el período colonial, la perspectiva del diseño curricular de 3°, centrado en el siglo XIX, posee un enfoque incongruente con los contenidos de los años anteriores, tanto sobre la propuesta ideológica, acrítica respecto al proceso de organización estatal, como sobre el lugar que brinda a la historia de grupos subalternos.

### Los textos escolares de la nueva reforma educativa

En este apartado se analizarán los contenidos en los libros escolares dedicados al 6° grado Primaria y al 3° año Secundaria, cursos que estudian la construcción del estado nación, la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena.

Debe aclararse que la mirada esta puesta con mayor énfasis en el Secundario, donde la reforma posee un sesgo más marcado a partir de que ha modificado no sólo los contenidos sino también la estructura anterior de 3° Ciclo y Polimodal. Para la Primaria, los grados continúan igual, debiéndose ajustar las planificaciones a los recientes programas, y en no pocas veces permitiendo extender la vida útil de los manuales. Además se entiende que la temática de esta ponencia, puede trabajarse con mayor profundidad y complejidad en el nivel medio. Por ello, se volcarán solo algunos libros del primario.

Para primaria, la serie Dinámicas de la editorial Puerto de Palos<sup>4</sup> introduce el confuso título Lucha contra el desierto para describir las nociones de Sarmiento y Alberdi en torno al tamaño del territorio y la escasez de población. No se menciona a los pueblos indígenas, que aparecen luego en La unificación del territorio y en La conquista de las tierras aborígenes. Allí se explica la superposición de intereses entre algunas poblaciones nativas que saqueaban ganado y los sucesivos gobiernos que

---

<sup>4</sup> Cs. Sociales 6, Ed. Puerto de Palos, serie Dinámica, 2008, Bs. As.

intentaban avanzar sobre el territorio indígena. Finalmente se describen los resultados de las campañas de Alsina y Roca para el estado nacional que pudo incorporar tierras y organizar los territorios nacionales, y brevemente, las consecuencias de las campañas que “produjeron la muerte de gran cantidad de indígenas. Otros fueron tomados prisioneros y utilizados como mano de obra en diferentes actividades económicas” (Puerto de Palos 2008: 134).

Este recorte del sistema de distribución, que sólo señala a las actividades productivas como destino de los nativos, se repite casi en forma textual en la obra que integra la serie Recorridos, de Santillana<sup>5</sup>, pese a que la publicación se atiene linealmente a los contenidos propuestos para el Segundo Ciclo de la educación Primaria. Aún más llamativo es que en la misma página se cita un fragmento de un artículo del diario La Nación de 1879, en el cual un cronista describe las escenas de llantos y súplicas que las madres indígenas profieren ante el arrebato de sus hijos para regalarlos, sin indicar a quiénes ni el destino de los sometidos.

La tendencia del capítulo de Santillana dedicado a la construcción del estado nacional, coincide con muchos otros en cuanto han realizado un corrimiento respecto a las calificaciones despectivas hacia los indígenas (bárbaros, salvajes, contrarios a la “civilización”), cuidando de mencionar claramente que se trataba de razones ideológicas de los grupos dirigentes y no como adjetivos calificativos propios de los autores que definían a éstos grupos, como ocurría con los viejos textos.

El énfasis en volcar una mirada respetuosa de los derechos humanos y pretendidamente objetiva ha permitido la aparición de una perspectiva que denuncia los perjuicios y beneficios de las campañas militares, abandona el tono celebratorio y ya no caracteriza a las mismas como una epopeya patriótica, sin embargo no ha logrado explicar la organización de un estado nación con características excluyentes y homogeneizantes como parte de un proyecto de los sectores dirigentes, que para tal fin impulsaron la Conquista del Desierto.

Aún pervive una fuerte naturalización y desparticularización (Alonso 1998) al reflexionar sobre la construcción del estado argentino, que reproduce los acontecimientos del mismo modo que lo hacía la historia tradicional:

“la necesidad del Estado de afianzar su autoridad en todo el territorio, apremiado por las pretensiones de Chile sobre la Patagonia, a lo que se sumaban los frecuentes malones, ataques de tribus a poblados y estancias [...] el país estaba dividido por una extensa línea de frontera que separaba, de un lado el área dominada por el gobierno nacional y del otro lado, el espacio habitado por los pueblos originarios [...] durante el siglo XIX esta zona se había vuelto muy conflictiva a causa de los ataques indígenas sorpresivos [...] Así surgieron los fortines, para reforzar la defensa de los caminos y las rutas comerciales y proteger los poblados de los saqueos de los indígenas (Cs. Sociales 6 Santillana 2010: 14 y 27-29).

Como se evidencia, el resultado es un discurso híbrido, que busca diferenciarse de las interpretaciones racistas de antaño, tratar los procesos polémicos a partir de la inclusión de opiniones contrapuestas de los protagonistas, procurando no tomar partido y mostrar un supuesto equilibrio. Se evita el desarrollo extensivo de temáticas conflictivas, cuya resolución se zanja a través de una síntesis o la no mención de los hechos.

Como consecuencia, las narrativas nacionalistas que nutrieron por décadas los textos escolares, son reemplazadas más en el uso del lenguaje y en la adopción de categorías analíticas, pero no tan profundamente en el desarrollo de los contenidos, en los cuales, una idea inmanente de la nación argentina no logra ser deconstruida ni totalmente desplazada por una noción procesual y social.

Por tanto, puede establecerse una brecha entre las propuestas pedagógicas implementadas por los programas oficiales de estudio para el 6° grado y los contenidos de los textos. Sin embargo, excepcionalmente alguna editorial ha recogido en forma más coherente las nuevas orientaciones, permitiendo un correlato entre diseño curricular y unidades temáticas de los libros.

---

<sup>5</sup> Cs. Sociales 6, Ed. Santillana, serie Recorridos, 2010,

La serie Confluencias de editorial Estrada<sup>6</sup> se inscribe en esa línea. Como punto de partida plantea “la existencia aún hoy de los pueblos indígenas y sus descendientes, quienes contribuyen con sus valores, costumbres, tradiciones y lenguajes la diversidad cultural de los países latinoamericanos” (Estrada 2009: 19), en el marco de una reelaboración de la idea de identidad nacional que incluye a las comunidades nativas, a los africanos y a los europeos.

El apartado Las comunidades originarias en la actualidad esta dedicado a cifras y estadísticas que dan muestra de una diversidad de agrupaciones y un alto porcentaje de nativos en América. Esto se suma a una concepción coincidente con la propuesta de matriz Estado-nación-territorio (Delrio 2003: 20) que rompe la vinculación naturalizada entre estado y espacio territorial:

“En ese tiempo (1850), el territorio que hoy conocemos como República Argentina aún no existía. Extensas zonas estaban habitadas por pueblos originarios que habían logrado resistir con cierto éxito la Conquista española y continuaban libres en sus territorios. Por otro lado, había un grupo de provincias o sociedades provinciales que se habían ido formando después de la Revolución de Mayo. Entre los territorios indígenas y las provincias se extendían amplias zonas de frontera. Allí, las sociedades indígenas y la sociedad del hombre ‘blanco’ se relacionaban sobre todo a través del comercio. También era un lugar de violentos enfrentamientos, porque la sociedad ‘blanca’ siempre intentaba avanzar para ocupar los territorios indígenas” (Estrada 2009: 86)

En comparación a otros textos, la perspectiva de la cita anterior podría calificarse como ‘revolucionaria’. Se descarta la habitual consideración de la nación como una esencia presente desde tiempos inmemoriales, a partir de una descripción que afirma de forma contundente la inexistencia del territorio argentino y remarca la presencia de indígenas y de sociedades provinciales. Además opta por el término zona de frontera como un lugar diverso y de intercambio, sin rechazar los enfrentamientos pero “invirtiendo la carga de la prueba” ya que adjudica la causa de los mismos al avance estatal y no al accionar indígena.

De igual modo se profundiza en la conformación de grandes latifundios con los “territorios conquistados a los pueblos originarios” (ibídem: 102), y en el destino de los sometidos, repartidos como botín de guerra en estancias, los niños obligados a servir en casas de familias ricas, y resaltando también la Conquista del Chaco, con la consecuente pérdida de las tierras y la explotación impuesta en obrajes, aserraderos y zafras.

Es evidente entonces, que los textos escolares de la primaria aún no han incorporado sistemáticamente los diseños curriculares de la última reforma educativa. Así hay publicaciones que proponen un abordaje claramente basado en los nuevos lineamientos, otras que se encuentran a mitad de camino con modificaciones superficiales y contradictorias, y hasta algunas que no han renovado sus enfoques.

### Los textos escolares de la nueva Secundaria

En el apartado anterior se ha indicado que en el marco de los cambios de la nueva ley, el tema que involucra a este trabajo esta asignado al 3° año de la nueva Secundaria. Puede adelantarse que el panorama que se desprende tras el análisis de los manuales para dicho curso resulta heterogéneo, cuyas perspectivas van desde la indiferencia hacia los pueblos indígenas y la Conquista del Desierto, hasta la breve mención como fenómeno o acontecimiento que destrabó el proceso de construcción estatal; desde la elección de un grupo originario o hecho en el que se profundiza para luego volcar un análisis acorde con la historia tradicional, hasta la reflexión teórica acerca del carácter homogeneizante del estado nación argentino; y desde la utilización de un léxico cuidado y supuestamente respetuoso y “neutral” para explicar el período del mismo modo pero con otras categorías, hasta la incorporación de discursos opuestos frente al indio, sin ningún tipo de contexto o

---

<sup>6</sup> Cs. Sociales 6, editorial Estrada, serie Confluencias Segundo Ciclo, 2009, Bs. As.

análisis que permita facilitar la comprensión de la utilidad y la pretensión pedagógica de la inclusión de ciertas fuentes.

En la flamante publicación de Puerto de Palos (2011)<sup>7</sup>, la única mención al tema sugiere la conclusión de la Conquista del Desierto para 1879 (sic):

“En 1878 se emprendió la “Campaña al desierto” para afirmar la presencia del Estado nacional en territorios aborígenes y solucionar el problema de soberanía territorial con Chile. Dirigida por Roca, concluyó en 1879 y una de sus consecuencias fue la apropiación por parte del Estado de vastos territorios, transformados en propiedad privada” (Puerto de Palos 2011: 69).

Es de notar la preponderancia del traspaso de tierras a manos privadas como “una” de las consecuencias, seguramente la más importante en la consideración de los autores, dado que no se enumeran otras; a que dicho párrafo forma parte del fragmento La construcción del Estado Nacional, es decir que las campañas militares son integradas en función de las tierras conquistadas; y a que a continuación se desarrollan las Transformaciones económicas y sociales, apartado que reserva doble página para el desarrollo de la inmigración, el auge de la explotación lanar y la inversión de capital extranjero.

Ante estos manuales recientemente editados, cabe preguntarse si el relato lineal que echa luz exclusivamente sobre el proceso de modernización, puede ser considerado como opuesto o renovador respecto a la historia tradicional, en función de que transmite una idea de sucesión de hechos naturalizados y unívocos, sin lugar a resistencias y disidencias. A priori, pareciera que los autores, muchos de ellos pertenecientes a los circuitos académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA), han sabido detectar la funcionalidad de la historia nacional en la creación de consensos acerca de una nueva entidad política surgida en las postrimerías del siglo XIX, pero al mismo tiempo han trasladado las mismas perspectivas, pero en un relato menos apasionado y con un léxico menos agresivo y racista. De modo que el arribo de investigadores al mercado editorial ha propiciado más una renovación en estilos que en el plano ideológico y de contenidos.

Esto no es un atributo exclusivo de Puerto de Palos, sino que en otros textos, también de aparición reciente, se constatan miradas similares. El libro de Santillana<sup>8</sup> hace alusión permanente al factor económico y a la agresividad indígena como determinante para una relación “conflictiva” entre indios y blancos. Si bien es uno de los tantos manuales que se desmarca al momento de dar cuenta de las calificaciones despectivas que existían acerca de las comunidades nativas, repite el mito de la desaparición del indígena como actor social: “El exterminio fue casi total, y los pocos indígenas que lograron escapar quedaron arrinconados en los valles cordilleranos” (Santillana 2011: 216).

Sobresale además el error metodológico de intentar demostrar la veracidad de acontecimientos a través de obras artísticas de la época, otorgando valor real a una reproducción que posea una determinada funcionalidad (Delrio, Walter 2010). Así, afirma que “en 1870 se produjo un asalto arrasador contra Bahía Blanca, durante el cual los indígenas quemaron viviendas, robaron ganado, mataron hombres y tomaron cautivos a muchas mujeres y a niños” fragmento que al terminar menciona “*Documento 10, La vuelta del malón*” de Ángel Della Valle (ibídem: 215). Es decir que propone plasmar con una imagen artística y realizada por encargo, un acontecimiento supuestamente real, de modo que le confiere al óleo una categoría de documento, fiel representación de la realidad.

En la página siguiente, repite la operación al sostener: “Para junio de 1879, el general Roca finalizaba la campaña ocupando la línea del río Negro, Documento 11, Las tropas a orillas del Río Negro, óleo de Juan Manuel Blanes” (ibídem: 216).

Sin embargo, la leyenda que acompaña a la imagen es incorrecta, dado que no se trata de un documento, ya que la obra de Blanes es muy posterior y el episodio que representa nunca existió:

---

<sup>7</sup> Historia 3. Argentina y el mundo entre los siglos XIX y XXI. Serie Logonautas, Navegantes del Conocimiento. Puerto de Palos 2011, Bs. As.

<sup>8</sup> Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX. Series Saberes clave. Santillana 2010, Bs. As.

Roca y los generales que aparecen en el cuadro jamás estuvieron juntos en campaña, y menos a orillas del río Negro. Misma falacia expuesta al ilustrar y citar como documento, un hecho con una pintura basada en los supuestos justificatorios de las campañas, los cuales acuñaron la noción de “salvaje” para referirse a los indígenas.



La vuelta del malón. Ángel Della Valle (1892). Obra original en el Museo Nacional de Bellas Artes.



Ocupación militar del Río Negro en la expedición al mando del Gral. Julio A. Roca ("La Conquista del Desierto"). Óleo de Juan Manuel Blanes (1889). Obra original en el Museo Histórico Nacional.

La brevedad es la característica de las publicaciones de Tinta Fresca (Grupo Clarín)<sup>9</sup> y de Estrada<sup>10</sup>. En ellas, ciertas ideas son apenas mencionadas y tienden a la confusión y no al esclarecimiento de los acontecimientos. Así, se fomenta la naturalización del estado y se inclina por una noción de destierro de los pueblos originarios, quienes vivían en lugares que ‘ocupaban’: “el

<sup>9</sup> Historia ES.3 Moderna y contemporánea, americana y argentina (siglos XV a XIX). Editorial Tinta Fresca, Bs. As, 2011.

<sup>10</sup> Historia. El mundo Contemporáneo, serie Confluencias Secundaria, Editorial Estrada, Bs. As. 2008.

gobierno debía integrar el territorio nacional, con ese objetivo se propuso expulsar a los pueblos indígenas de las grandes extensiones que ocupaban” (Tinta Fresca 2011: 189). Como parte del recorte que efectúa, describe dos procesos en forma sintética y sin contexto alguno, En uno describe la relación entre Catriel, Alsina y el “Malón grande” de 1975 y en el otro cita lo ocurrido en el Chaco en 1884:

“el gobierno intentó inútilmente incorporar a los indígenas al duro trabajo en los obrajes. Los tobos atacaron la avanzada de las fuerzas nacionales lo que motivó el comienzo de la represión. Hacia 1884 el general Victorica comandó la campaña final que terminó con la dispersión de los principales grupos, la muerte de los caciques y la toma de infinidad de prisioneros” (ibídem: 189).

Se desprende de esta cita que si bien el trabajo en obrajes era duro, el problema residió en que los nativos al no aceptar dicha incorporación habrían atacado al ejército, motivo por el cual se desató la represión que terminó con la muerte, la dispersión y la toma de prisioneros, es decir tres consecuencias distintas e imprecisas en el caso de las dos últimas, dado que no se profundiza en los lugares hacia donde se dispersan ni que sucede con los detenidos.

El manual de Estrada destina un breve recuadro, La Conquista del “Desierto”, al abordaje de las campañas militares, en el cual sin embargo se detiene en el destino de los sometidos: “Los que sobrevivieron a las condiciones de hacinamiento, al hambre y a las enfermedades, fueron ‘distribuidos’. La mayoría de las mujeres y niños al servicio doméstico de las familias ricas; los hombres se distribuyeron como mano de obra en actividades productivas o como reclutas en el ejército” (Estrada 2008: 65). Dicho apartado forma parte de una doble página que se titula La Construcción del Estado nacional argentino, cuyo énfasis está puesto en el recurso de la fuerza para afirmar la autoridad estatal y que además cuenta con otro recuadro abocado a La Guerra contra el Paraguay. Tres fotografías acompañan dichas páginas, pero no se refieren al texto principal sino a los recuadros. Una de ellas es sobre la contienda bélica y otras dos sobre la Conquista del Desierto. Como en otros manuales, los epígrafes son más bien generales y nunca se mencionan nombres y rara vez los lugares: “A la derecha un grupo de oficiales en las campañas y a la izquierda un grupo de indígenas recibiendo enseñanza religiosa en Choele-Choel” (Ibídem: 64 y 65).

A favor, cabe señalar que más allá de lo sucinto del abordaje, la publicación deja entrever en sus líneas, la idea de concentración de los sometidos, a la que refiere con “condiciones de hacinamiento”, la de no extinción del indígena, la de su utilización como “cuerpo disponible” (Foucault 1976; Papazian y Nagy 2009, 2010), y “convertido a la fe” en los mismos lugares de detención.

Como aspecto problemático, más allá de las intenciones de profundización, la referencia al tema es tan breve y marginal que, más que un contenido, aparece como un detalle o aspecto complementario sin importancia.

No escapan a esta dinámica las ediciones que disponen más páginas para el tratamiento de éstos contenidos. Kapelusz<sup>11</sup> reitera las caracterizaciones tradicionales acerca de la frontera, “línea” que delimitaba “los territorios separados que habitaban blancos e indígenas” (Kapelusz 2009: 239), remarca la procedencia “chilena del cacique araucano Calfucurá y el recrudescimiento de los malones tras la caída de Rosas” (ídem) y sostiene que “la ocupación de tierras y los ataques representaban un problema para la consolidación del poder del estado ya que impedían la integración del territorio nacional y obstaculizaban el desarrollo capitalista” (ídem). Finalmente en un punteo de las consecuencias afirma que “los indígenas perdieron su independencia y debieron someterse a las autoridades del Estado nacional y las comunidades perdieron la mayor parte de sus tierras y fueron obligadas a instalarse en áreas poco productivas” (Ibídem: 240).

En términos de la edición de Kapelusz, resuelto el impedimento que significaban los nativos para la integración del territorio nacional, obstáculos para un proceso unívoco e incuestionable, habrían

---

<sup>11</sup> Una Historia Para Pensar: la Argentina en el largo siglo XIX (En el contexto mundial y Latinoamericano). Serie Para Pensar Educación Secundaria. Editorial Kapelusz, Bs. As., 2009.

quedado detenidos en manos del estado, sin especificar donde, por cuanto tiempo, en qué condiciones y si fueron liberados en algún momento, mientras que algunos de ellos se habrían instalado en zonas poco favorables pero sin especificar cuales.

Algunas perspectivas renovadoras provenientes de la historiografía y la antropología en los últimos años, pueden encontrarse en los textos de Aique<sup>12</sup> y de Maipue<sup>13</sup>. En el primero de ellos se ha incorporado una visión crítica respecto a la construcción estatal y las políticas hacia los “otros”:

“El Estado tiende a unificar y a imponer sus criterios sin tener en cuenta las diferencias que existen en las sociedades. Esto ha sido muy común en América Latina donde podemos encontrar una cultura, una lengua, una identidad, una etnia y hasta una Nación en distintos países. Por ejemplo, el pueblo mapuche habita dos Estados nacionales: El chileno y el argentino. Cuando formaron los Estados nacionales en América Latina no se tuvieron en cuenta estas realidades. De este modo, los pueblos originarios no se sintieron identificados con el Estado nacional, entidad que impuso una identidad común al conjunto de sus habitantes más allá de sus diferencias. En la actualidad se cuestiona esta modalidad compulsiva y se proponen formas de Estados plurinacionales, pluriculturales y pluriétnicos, es decir, Estados que en lugar de imponer una identidad unilateral, respeten las diversidades” (Aique 2010: 206)

Esta aproximación del libro de Aique no posee un correlato en el desarrollo de los temas. Se reitera como en tantos textos, la puesta en marcha de las campañas principalmente como freno a los ataques indígenas, y luego por el deseo de obtención de tierras, en un apartado que concluye con un escueto “Roca logró que unas 15.000 leguas de territorio estuvieran bajo el control del estado nacional. Se estima que unos 14.000 indios fueron sometidos y sus tierras arrebatadas por los terratenientes” (Aique 2010: 212-213).

Por su lado, el material de Maipue propone pensar los sucesos de las campañas militares en el marco de los objetivos estatales y no como respuesta de las autoridades ante el supuesto violento accionar de los indígenas. Así, plantea serias críticas a la gestión de Martín Rodríguez, quien habría desoído a Rosas y termina siendo atacado por los indígenas en represalia a sus políticas, y no al revés, como se sostiene en otros manuales. Aunque resulte una obviedad, también se diferencia al analizar el balance de la campaña de Rosas: “Los resultados militares fueron “óptimos” para las expectativas criollas (evidentemente no para los indígenas)” (Maipue 2010: 126).

Dicha obra también se despega de la anacrónica pero efectiva noción de extranjería adjudicada a distintas poblaciones originarias:

“La sociedad nacional presentaba a estos indios como invasores chilenos, cuando en realidad, ellos no pertenecían ni a Chile, ni a nuestro país, sino a la nación Mapuche: la división política o geográfica de los Estados no les correspondía ya que tenían otra cultura, aunque eran perseguidos por ambos gobiernos” (Ibídem: 203).

Si bien la entidad de “nación mapuche” es debatida al interior de las propias comunidades, criticar la traslación de los estados nacionales hacia atrás en el tiempo, resulta una novedad en los textos escolares, al igual que la crítica al término “Conquista del Desierto” que se incluye en el apartado Consecuencias de las expediciones.

Allí, el texto no se muestra preciso como en otros aspectos y repite algunas ideas acerca del destino de los indígenas, como el exilio, la muerte o la ejecución de los caciques. Al describir el reparto afirma correctamente que “separaban a las familias, desintegraban sus núcleos y los incorporaban, en forma forzada a nuevos hábitos de vida”, sin embargo cierra el apartado con “las epidemias ayudaron

---

<sup>12</sup> Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados nacionales en América Latina. Cristófori, Alejandro (Coord.), Serie El mundo en tus manos Secundario. Editorial Aique, Bs. As., 2010.

<sup>13</sup> Historia III. La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX. Eggers-Brass, Teresa (Autora). Editorial Maipue, Bs. As., 2010.

aún más al exterminio” (Ibídem: 208), con lo cual subyace la idea de la desaparición del indígena en la Argentina.

### Recapitulación

A través de este trabajo hemos intentado esbozar algunos lineamientos acerca de la pervivencia de ciertos tópicos en ámbitos educativos respecto a las campañas militares y a los pueblos indígenas. Si bien a lo largo del siglo XX pocos han sido los cambios en programas y textos debido a su funcionalidad a la hora de enseñar mitos patrióticos, las dos últimas reformas tampoco han sabido o querido, sobretodo la Ley Federal, abordar el tema indígena desde una óptica menos triunfalista y celebratoria.

El abordaje de las implicancias de la nueva ley de educación brinda un panorama diverso. Por un lado ofrece una interesante renovación de contenidos en el nivel primario, pero al mismo tiempo se evidencia un corte abrupto para la currícula de 3° año de secundaria, curso designado para el abordaje del tema que interesa a este trabajo.

En este caso, la naturalización y la desparticularización en el análisis del fenómeno de construcción del estado sigue transmitiendo un relato muy similar a la historia tradicional, en el cual los pueblos indígenas, caracterizados ya no con epítetos racistas, aún siguen siendo señalados como los que con su violencia y salvajismo “obligaron al estado” a reprimirlos y extinguirlos.

En tanto a los textos escolares, en el nivel primario se observa una alarmante brecha entre lo que los contenidos indican y los manuales expresan. Salvo excepciones, las editoriales no parecen haber percibido los sustanciales cambios planteados en los programas. En el nivel medio, las mismas currículas poseen importantes divergencias, donde conviven un renovado abordaje en 2° y un tradicional enfoque en 3°, justamente el año en el que debe trabajarse el siglo XIX y la construcción del estado argentino.

Esta heterogeneidad se traslada en gran parte a los textos, e incluso se observan diferencias al interior de los propios libros, resultando así obras en las cuales renovadas perspectivas teóricas se alternan con descripciones que sintonizan con nociones surgidas en el siglo XIX. Incluso resultan llamativas algunas novedades editoriales que recurren a obras artísticas justificatorias, citándolas como fuentes veraces, en procedimientos que sin ser mal intencionados, parecieran poco profesionales.

La deconstrucción de las narrativas nacionalistas no fue tan profunda como las formas de elaboración de los textos escolares impulsada por la Ley Federal. Muchos de los primeros trabajos y los subsiguientes, se caracterizan por brindar un relato híbrido.

El motivo de la reiteración de tópicos provenientes de la historia tradicional, no es solo un problema originado en los contenidos educativos, sino también en la marginalidad del tema en ámbitos académicos, lo que deriva en un escaso interés y conocimiento acerca de las crecientes producciones que se refieren a la relación entre el proceso de organización del estado nación y los pueblos indígenas.

Con este panorama, la continuidad de narrativas que naturalizan la construcción estatal esta garantizada. Las buenas intenciones que denuncian la extinción del indígena como consecuencia del genocidio que implicó la Conquista del Desierto, poco aportan a explicar la continuidad y la organización de las comunidades.

La pervivencia de relatos hegemónicos en los ámbitos educativos contribuye a cristalizar ciertas nociones en el imaginario colectivo de los argentinos. El sentido común que sostiene la idea de la extinción del indígena en nuestro país, salvo excepciones, sigue teniendo en la escuela, un aliado incondicional.

### Bibliografía

Alonso, Ana María 1988. "The effects of the Truth: Representation of the Past and the Imagining of Community". En *Journal of Historical Sociology* 1(1): 33-57

Delrio, Walter 2010. "El genocidio indígena y los silencios historiográficos". En Osvaldo Bayer (Coord). *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Ed. El Tugurio, Buenos Aires.

Foucault, Michel 2008 [1976]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Bs As., Siglo XXI editores

Nagy, Mariano 2007. "Estado Nación y Conquista del desierto: Perspectiva desde los Programas oficiales de estudio, los textos escolares y las representaciones cartográficas". XI° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, San Miguel de Tucumán, 19 al 22 Septiembre.

Papazian, Alexis y Nagy, Mariano 2009. "De la Isla como Campo. Prácticas de disciplinamiento indígena en la Isla Martín García hacia fines s. XIX". XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, San Carlos de Bariloche. 28 al 31 de octubre.

Papazian, Alexis y Nagy, Mariano 2010. "La isla Martín García como campo de concentración de indígenas hacia fines del siglo XIX". En *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Osvaldo Bayer (Coord) Ed. El Tugurio, Bs As.

Romero, Luis Alberto. (Coord) 2004. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo veintiuno editores, Bs. As.