

Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy

Educação e povos indígenas: ontem e hoje

Education and indigenous peoples: then and now

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
13 de febrero de 2017

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
28 de febrero de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
12 de marzo de 2017

Mariano Nagy

Instituto de Ciencias Antropológicas.
Universidad de Buenos Aires. Conicet
Buenos Aires / Argentina
nagy.mariano@gmail.com

Resumen

¿Cuál fue el aporte de la educación en la cristalización de un discurso hegemónico de extinción o dilución de la población originaria en Argentina en los comienzos del sistema educativo nacional en las últimas décadas del siglo XIX? Y tras casi siglo y medio de existencia ¿Qué tópicos permanecen y cuáles se han modificado en las escuelas actuales respecto a los pueblos indígenas? Mediante un abordaje de dos cortes temporales horizontales o cross section (Pickenhayn 1998:52) del sistema educativo argentino (sus orígenes y el presente) se intenta analizar las continuidades y las modificaciones de las narrativas educativas sobre los pueblos originarios a través del abordaje de distintas fuentes e informes estatales como libros de texto, reglamentaciones, informes de inspectores y estadísticas. A priori, en las escuelas del siglo XXI parecieran convivir el antiguo relato festivo de la conformación estatal y la extinción del indígena (en ocasiones lamentada), con enfoques críticos más apegados a los relatos históricos actuales y sus consecuencias para la población originaria. Por diversas razones, un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural no siempre se traslada a las aulas a pesar de existir dispositivos, diseños curriculares y materiales didácticos que colisionan con el relato tradicional de la extinción.

Palabras claves: pueblos indígenas, educación, escuelas, Conquista del desierto, genocidio.

Resumo

Como contribuiu a educação para a cristalização de um discurso hegemónico de extinção ou diluição da população originária na Argentina nos princípios do sistema educativo nacional nas últimas décadas do século XIX? E, passado quase um século e meio de existência, que temas permanecem e quais sofreram modificações nas escolas atuais a respeito dos povos indígenas?

Referencia para citar este artículo: Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 55-78.

Através de uma abordagem a dois segmentos temporais horizontais ou cross section (Pickenhayn 1998: 52) do sistema educativo argentino (suas origens e presente), procura-se analisar as continuidades e as modificações das narrativas educativas sobre os povos originários, abordando diversas fontes e relatórios estatais como manuais, regulamentos, relatórios de inspeção e estatísticas.

A priori, nas escolas do século XXI, o antigo relato festivo da conformação estatal e da extinção do indígena (por vezes lamentada) parece conviver com abordagens críticas mais ligadas aos atuais relatos históricos e às suas consequências para a população indígena.

Por várias razões, uma abordagem mais respeitosa à diversidade cultural nem sempre se verifica nas aulas apesar de existirem dispositivos, currículos e materiais didáticos em conflito com o relato tradicional da extinção.

Palavras-chave: povos indígenas, educação, escolas, conquista do deserto, genocídio.

Abstract

How did education contribute to the crystallization of a hegemonic discourse on the extinction or dilution of the original population in Argentina at the beginning of the national educational system in the last decades of the 19th century? And, after almost a century and a half of existence, what topics remain and which have changed in the current schools with respect to indigenous peoples?

Based on an approach to two horizontal or cross section time segments (Pickenhayn 1998: 52) of the Argentinian educational system (its origins and the present), we try to analyze the continuities and the changes of educational narratives about native people drawing on different sources and state reports such as textbooks, regulations, inspectorate reports and statistics.

A priori, in the schools of the 21st century, the old festive story of state conformation and the extinction of the indigenous (sometimes lamented) seems to coexist with critical approaches more attached to the current historical accounts and their consequences for the native population.

For various reasons, a more respectful approach to cultural diversity does not always translate into classroom activities despite the existence of tools, curricula and didactic materials that collide with the traditional narrative of extinction.

Keywords: indigenous peoples, education, schools, conquest of the desert, genocide.

INTRODUCCIÓN

Dos preguntas guían este artículo ¿Cuál fue el aporte de la educación en la cristalización de un discurso hegemónico de extinción o dilución de la población originaria en Argentina en los comien-

¹ La ley 4874 Sobre Escuelas Nacionales En Las Provincias (1905), conocida como Ley Laínez, en su artículo 1º. establecía: "El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1420 del 8 de julio de 1884. Para ver sus alcances y limitaciones puede verse: MINEDUC 2005. A cien años de la Ley Laínez. Bs As, Argentina. En especial el capítulo I de N. Arata y Ayuso M. L. (pp. 15-33).

² La Ley Federal de educación (1993), a tono con la hegemonía neoliberal de aquel entonces, completó la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias, delegando totalmente la responsabilidad nacional del financiamiento y el diseño de diseños curriculares. Esta normativa tuvo un antecedente en la transferencia de las escuelas primarias durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Al cierre de este escrito emerge una política similar por parte del gobierno actual, la Alianza Cambiemos, dado que ignora los artículos de la ley y los fondos asignados en el presupuesto nacional respecto a fijar un piso salarial para todos los docentes de la Argentina, además de pregonar -en la voz y la acción de los funcionarios de la cartera educativa nacional- que el ministerio no tiene escuelas, a la vez que en 2016 se subejecutaron las partidas educativas, se congelaron casi la totalidad de las acciones nacionales y se asegura que las políticas educativas las definen las provincias y no el estado nacional.

³ Hay sin embargo algunas diferencias entre los textos previos a la Ley Federal de Educación y los posteriores: el diseño, la incorporación de color, textos centrales más breves, guía de actividades, la autoría en manos de la editorial (el manual de Santillana, Kapelusz, Estrada, etc.) con un coordinador académico del libro y no de ⇒

zos del sistema educativo nacional en las últimas décadas del siglo XIX? Y tras casi siglo y medio de existencia ¿Qué tópicos permanecen y cuáles se han modificado en las escuelas actuales respecto a los pueblos indígenas?

Para responderlas se propone el abordaje de distintas fuentes estatales en el contexto de la organización de un sistema educativo centralizado mediante la sanción de la ley 1420 de 1884 que impuso la educación laica, gratuita y obligatoria en la capital Federal y los Territorios Nacionales. Esta normativa ampliada en 1905 con la Ley 4874 "Sobre Escuelas Nacionales En Las Provincias", que complementó la expansión del sistema estatal centralizado al financiar la creación de escuelas nacionales en las provincias¹.

La importancia de este primer período surge porque fue entonces cuando se gestó el sistema educativo que marcaría a múltiples generaciones en un relato nacionalista, patriótico y homogeneizante que sobrevivió casi sin fisuras hasta por lo menos las postrimerías del siglo XX.

En tal sentido, Como lo advierte Sinisi (2000), la escuela fue concebida como la institución que debía formar generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación, por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas a través de una oferta uniforme, de un mismo currículum, con docentes de formación similar y reglamentaciones uniformes. Se trataba de igualar a través de un camino único.

Este momento fundacional determinó las directrices del sistema y alentó relatos hegemónicos sobre el "ser" argentino y la negación de la "otredad" que permanecieron vigentes durante más de un siglo, sin cambios, salvo raras excepciones, hasta por lo menos 1993, cuando una nueva ley educativa² modificó la estructura del sistema educativo (Bella 2007; Nagy 2013).

En un análisis de los contenidos curriculares y los textos escolares publicados durante el siglo XX queda en evidencia que recién con los cambios en el mercado editorial producto de la reforma estructural de 1993 de los tradicionales niveles primario y secundario se inició la incorporación de los estudios históricos más recientes, sin embargo estos cambios no tuvieron impacto respecto al abordaje de los pueblos indígenas dado que se mantuvieron -en general- los lineamientos e imaginarios del siglo XIX (Nagy 2013)³.

Fue recién en el siglo XXI, con la sanción de la Ley de educación nacional 26.206 de 2006 que se intentó revertir parcialmente la fragmentación del sistema educativo y que se empezó a contemplar un análisis crítico de la formación homogeneizante de las escuelas:

"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).

Por tanto, el trabajo, desde un enfoque de corte temporal o cross section (Pickenhayn 1998:52), siguiendo una lógica sincrónica (Sauss-

ure 1945) hace hincapié en dos períodos. En el primero, titulado “El abordaje clásico en las primeras escuelas” plantea el análisis de la expansión del sistema educativo en Argentina para los pueblos originarios a través de materiales de época como informes de inspectores, publicaciones y textos escolares, y sugiere ciertas preguntas respecto a los contenidos, las experiencias escolares a fines del siglo XIX y los márgenes de maniobra de los caciques y sus gentes ante esa realidad.

En una segunda parte, “Las escuelas del siglo XXI” propone algunos puntos a modo de reflexión acerca de los cambios y continuidades de las perspectivas respecto al hecho histórico “Conquista del Desierto” a partir de reponer determinadas cuestiones estructurales de la educación en Argentina, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), estadísticas y situaciones de enseñanza que se reiteran pese al cambio de época. Finalmente, enlazando ambas partes, en las conclusiones aporta a los alcances y limitaciones de la incorporación del debate acerca de la aplicabilidad de la categoría de genocidio perpetrado contra la población originaria por parte del estado argentino en el marco de las campañas militares de sometimiento llevadas a cabo a fines del siglo XIX.

un autor (Ramallo, Cosmelli Ibañez, etc.). Y en cuanto al tema específico de las campañas militares contra las comunidades indígenas y sus consecuencias, se observa un sutil deslizamiento que va de una internalización del discurso militarista en los textos previos, a la emergencia de una voz que intenta ser neutral y marcar las posiciones en pugna desde una perspectiva supuestamente objetiva (Nagy 2013).

EL ABORDAJE CLÁSICO EN LAS PRIMERAS ESCUELAS

Mucho se ha escrito sobre los debates y el despliegue del sistema educativo argentino en el último tramo del siglo XIX (Cucuzza 1986; Tedesco 1986; Puiggrós 1990; Bertoni 2000; Lionetti 2007). Bastante menos acerca de su impacto en la población originaria o en las consideraciones formuladas (u omitidas) en planes de estudio, diseños curriculares y textos escolares (Teobaldo, García y Nicoletti 2007; Nicoletti 2009; Nagy 2013).

Hasta la década de 1870 el sistema educativo argentino poseía una fisonomía descentralizada con escasa articulación entre la nación y las provincias y en muchos casos se basaba en propuestas o impulsos vecinales. Esto comenzó a revertirse con la sanción de leyes de subvenciones (1871) y de educación común en la provincia de Buenos Aires (1875) y en especial con la ley 1420 de 1884 que impuso la educación laica, gratuita y obligatoria en la capital Federal y los Territorios Nacionales⁴, no sin profundos conflictos con sectores que se inclinaban por un sistema que incluyera en las aulas la enseñanza obligatoria de la doctrina católica.

La ley 1420 es considerada la normativa primigenia, el génesis del sistema educativo nacional con un perfil político claro que tendió a la homogeneización y a la argentinización de la población, pero a la vez con una perspectiva democratizadora. Las elites entendían que se trataba de modernizar la incipiente Argentina, de civilizar, y con ese objetivo la educación cumpliría un rol fundamental, sería “el instrumento más eficaz para alcanzar aquella meta proyectada, le competía la tarea de formar al ciudadano y de configurar un nuevo orden social” (Lionetti 2007: 18).

Según Lucía Lionetti, entre los especialistas que analizan la constitución y finalidades del sistema educativo argentino existe un consenso

en torno a que se trató de un proyecto de ingeniería cultural destinado a ejercer el control sobre la sociedad que tuvo entre sus objetivos principales: disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el "colectivo" ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación de las políticas implementadas por las elites gobernantes. Como aspecto positivo son el potencial democrático, la igualación de condiciones y el incremento notable de la alfabetización (2007: 20).

Quedaba claro para las elites que determinados grupos considerados "otros internos", como los pueblos indígenas, no debían conservar su identidad ni aportar a un legado étnico sobre el cual se erigiría la nación argentina. Como cita Bohoslavsky siguiendo a Torres, los argentinos no estaban en el pasado sino en el futuro ya que "el Estado debía crearlos" (2004: 85). Esta idea de nación encajaba mucho mejor con una sociedad más preocupada por su futuro que por preservar el prestigio de un linaje cultural previo" (Bohoslavsky 2006).

Así, a la escuela se le adjudicó la misión republicana de fomentar la cohesión nacional, sentidos de pertenencia, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social (Lionetti 2007: 209), aspectos para los cuales la invención de tradiciones y la enseñanza patriótica cumplirían un rol determinante.

La historia sobre el patriotismo argentino no es un fenómeno novedoso -tal cual lo describe el trabajo de Lilia Ana Bertoni (2000: 103)-, pues a partir de 1887 se vive un auge con la construcción de escuelas y de museos, así como de otros espacios con monumentos o representaciones materiales del pasado, donde se practicaba la ritualización de las celebraciones escolares, las manifestaciones patrióticas en torno a símbolos patrios.

Unos años después, ante la emergencia de la denominada "cuestión social", parecía que los resultados no eran auspiciosos. En ese contexto las miradas se centraron en la escuela y sus fracasos, y en el marco del centenario, bajo la dirección de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación (CNE)⁵, el diagnóstico fue que las masas inmigrantes no "abrazaban la patria" de arriba y no se había conseguido afirmar el principio de nacionalidad. ¿La solución? Impulsar la profundización de los rituales patrióticos con una enseñanza de la historia nacional que fuera transversal a todas las materias y dictada a todo momento.

Este fenómeno suscitó debates e interpretaciones diversas respecto a lo que implicaba la "enseñanza patriótica". Para aquel entonces, El Monitor, revista fundada en 1881 por Domingo F. Sarmiento en el rol de director general de Escuelas⁶, recogía artículos de protagonistas del sistema educativo que se expresaban en torno a dicho enfoque. En su número 440 de 1909 reproducía un discurso de la directora de la escuela "María Sánchez de Thompson", Felisa Latallada⁷ que enumeraba ciertas características de la enseñanza patriótica entre las que destacaban:

6° La asimilación por las nuevas generaciones de todo aquello que signifique un elemento orgánico de la nacionalidad, es decir la lengua, la organización secular de la familia, la conservación de las tradiciones, los símbolos, en fin, cuyo ideal emblema despierta en los niños la primera

⁵ José Ramos Mejía estuvo al frente del Consejo Nacional de Educación (CNE) entre 1908 y 1912.

⁶ "Sarmiento fundó El Monitor de la Educación Común para dar cumplimiento a la Ley de Educación, que ordenaba: «Dirigir una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos informes y demás actos administrativos que se relacionen con la Educación Primaria; como asimismo los datos y conocimientos tendientes a mejorar su desarrollo». En <https://www.educ.ar/recursos/122539/el-monitor-mas-de-130-anos-debatiendo-la-educacion-argentina>

⁷ Latallada además de ser directora de escuela fue autora de otros artículos en El Monitor sobre enseñanza patriótica en la víspera del Centenario, escritos que integrarían "Hogar y Patria" su libro de lectura para primaria publicado en 1916 que contó con la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNE). En él se ensalzan diversos episodios históricos del siglo XIX y se destacan ciertos tópicos comunes en la construcción de sentidos en Argentina: Los inmigrantes, los ferrocarriles, lo fecundo de la tierra, las extensiones disponibles, la nobleza del campo y por supuesto, la grandeza de los próceres. Su primer relato precisamente se denomina "La Patria": "La Argentina, esta patria, que nombras con el cariño con que se invoca una madre, es nuestra historia, son nuestros muertos, nuestros próceres, nuestro escudo, nuestra bandera azul y blanca que repite al corazón del hijo y al corazón del patriota, el afecto y la acción fecunda a que es acreedora, porque ella es nuestra propia vida prolongada en las cosas, en las almas, en el espacio y en el tiempo" (Latallada 1916: 6-7).

palpitación de algo que está más arriba del presente, más allá de sí mismos y de la familia, la Patria.

7° El culto por los héroes y por sus gloriosas reliquias; el constante recordarlos para vivir algo de sus propias vidas, para respirar algo de su propio ambiente y hacer como carne de su carne y alma de su alma aquellas realizaciones que nos dieron patria y libertad (Revista El Monitor N° 440 "Enseñanza Patriótica". Felisa Latallada, pp. 310).

¿Cómo se concretarían estos anhelos patrióticos? Con dispositivos bien certeros y diversos en el ámbito escolar:

1) La confección de textos apropiados con sinopsis, láminas, retratos, lecturas que recuerdan los momentos más grandes de la historia nacional. 2) Emular las semanas de Mayo y Julio y el homenaje a la bandera, [*propuesta originada en la Escuela Normal de Paraná*]; 3) La asociación de la escuela a las fiestas populares celebradas en los días patrios; 4) La celebración de conferencias públicas para niños y adultos sobre temas de la Historia Nacional; 5) Las visitas a los museos de Historia Nacional, a los lugares históricos, a los monumentos a depositar flores en las tumbas de los próceres; 6) Los cantos patrióticos y las invocaciones en las horas de lista y de los actos más solemnes de la escuela; 7) La elección de patrones cívicos para cada grado y para cada escuela; 8) La designación de aulas y patios con nombres y fechas históricas y 9) Conmemoración de las fechas memorables con iniciativas realizadas en favor de la escuela, del municipio, etc. (Revista El Monitor N° 440 "Enseñanza Patriótica". Felisa Latallada, pp. 311-312).

Es decir un arsenal de actividades y performances que apuntaban a crear argentinos, ciudadanos dispuestos a defender y sentirse parte de la patria. Sin embargo, esta nueva oleada patriótica propiciada antes y después de los festejos del Centenario llegó a alarmar a miembros del CNE por sus perspectivas y situaciones áulicas autoritarias, dogmáticas y militaristas. En 1909 el renombrado poeta, periodista y miembro de la CNE, Enrique Banchs formulaba sus reparos en torno al "endiosamiento" de los próceres, los rituales escolares y sus canciones:

En nuestras canciones predomina el patriotismo hinchado y falso de los diarios parroquiales. Ha franqueado la frontera glisante que separa lo sublime de lo ridículo. Considérese, entonces, la pesadilla de un hombre culto obligado a recordar por todos sus días las canciones de mal gusto que aprendió en su niñez (...)

Se les impone, pues, una bonita lección de falsedad al presentarles a esos agentes de la independencia con perfiles inusitadamente colosales, magnos hasta la insensatez. Sin embargo fueron humanos y no hicieron más que cumplir con su deber. (...)

Por eso la literatura bélica escolar, todo ese ruido de carabinas viejas, está fuera de moda. La apología de la sangre no

es lo más acertado para educar la sensibilidad infantil. Tuvimos la triste ventura de oír una canción patriótica en una fiesta escolar [...] Donde hay naturalidad no hay ridículo. Éste existía desde el momento que un patriotismo que las niñas nunca sintieron les imponía decir, según el texto de la canción, que irían con el fusil al hombro a rechazar al bárbaro enemigo [...] Representémonos la acción ¡Unas niñas que aún no saben dar los buenos días a su mamá y ya quieren irse a asustar a imaginarios enemigos! (Enrique Banchs, *El Monitor*, "Las canciones escolares", N° 439, 1909, pp. 31-33).

En esa historia patriótica, ¿Qué lugar tuvo el indígena y los procesos históricos referidos, en particular, a las campañas militares de sometimiento? En principio, sobresale una perspectiva acrítica, un enfoque predominantemente político y centrado en los próceres, los grandes hombres, teñida de los escritos de Mitre (1857, 1887) y López (1881) en la cual se destaca el conocido problema de cómo explicar el lapso que transcurre entre la supuesta emergencia de Argentina a comienzos del siglo XIX y la organización nacional medio siglo después.

En uno de los textos escolares que circulaban en la década de 1880, con aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y destinado a 3°, 4° y 5° grado de las escuelas comunes, el autor Benigno Martínez dividía la historia argentina en cinco etapas: 1) el descubrimiento y la conquista; 2) el Gobierno colonial; 3) La revolución; 4) La anarquía y la dictadura; 5) La reorganización constitucional (Martínez 1888: 6). Así, el enfoque oficial de la historia patriótica utilizaba como artilugio narrativo atribuir a la barbarie de los caudillos y a otros actores sociales anárquicos la razón, del obstáculo a la organización constitucional, impedida por el atraso caudillesco. En tal sentido, se destaca que al proceso hoy conocido como de organización nacional (1862-1880) se lo denominara como de reorganización. En suma, el mito de fundación nacional llegaba a las aulas explicando que la Argentina estaba allí, trabada durante décadas por la barbarie. Y ¿La Conquista del Desierto? Las campañas militares son inscriptas en un encadenado celebratorio y elogioso de presidentes que incluyen a Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca. En uno de los libros que por entonces circulaban por las escuelas, un apartado dedicado a Avellaneda sugiere: "El hecho más importante de su gobierno fue la expedición al desierto, iniciada por el Dr. Alsina y felizmente terminada por el General Roca, que dio seguridad a los campos y entregó a la colonización 15.000 leguas de territorios". (Aubin, José María. *Historia Nacional*. Editorial Ángel Estrada, 5to grado 1936, pp 364).

La trascendencia del libro de Aubin, de su curso de historia nacional, es que su primera edición nació a fines del siglo XIX y cuatro décadas después, con algunas modificaciones, seguía siendo una referencia educativa obligada para los cursos superiores del nivel primario. De allí se desprende el cálculo de la cantidad, de los miles de estudiantes que se han formado en dicho relato, en el cual las transiciones de los gobiernos nacionales parecen sucederse en armonía, mientras que los pueblos indígenas ni siquiera son mencionados y

sus territorios poseen como destino la colonización, mientras que nada se dice respecto a su sometimiento y la privatización de sus territorios.

Desde esta visión colonizar significa una acción de progreso, de trabajo, de avance, de construcción de un orden, una expedición sin víctimas ni victimarios, sin sometidos ni beneficiarios.

El Argentino, texto de Mariano Pelliza de 1885, aprobado por el CNE y reeditado en varias ocasiones⁸ aclara que "Contiene los acontecimientos notables de la historia argentina hasta nuestros días", posee la deferencia de mencionar a los pueblos originarios aunque sintetiza el discurso construido por la historia tradicional:

"El acontecimiento más notable de la época presente es, sin disputa, la conquista del desierto. Después de trescientos años de combates sin tregua, los salvajes del Sur permanecían ocupando territorios inmensos. La riqueza de los campos, consistente en ganados, era la presa continua de los Indios Bárbaros. El asesinato y el incendio señalaban sus pasos constantemente. Sumas cuantiosas se invertían todos los años en la defensa de las fronteras, pero siempre con resultados negativos.

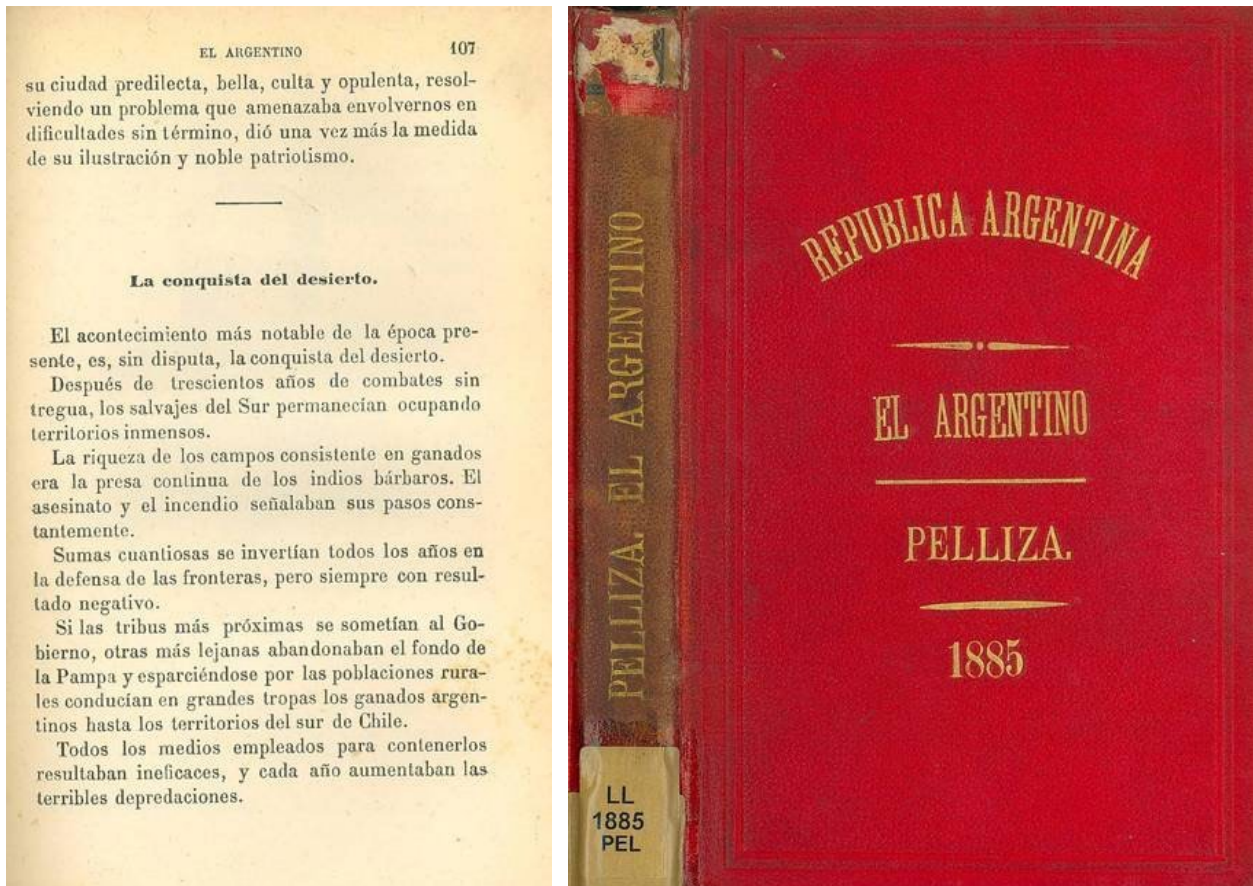
El arduo problema de los indios parecía insoluble, empero un hombre destinado a vengar la civilización de tan largo ultraje apareció en la escena. Ese hombre fue el general Roca que [...] puso en práctica un sistema vigoroso contra los salvajes, no para destruirlos sino para someterlos y civilizarlos, trayéndolos vencidos a participar de los derechos que gozan todos los Argentinos [...] Vencidos los indios fueron expulsados de sus aduares⁹ perdiendo toda esperanza de restablecerse en sus antiguos dominios [...] Las extensas comarcas de la Patagonia, esa región misteriosa donde los conquistadores se detuvieron asombrados, y que los geógrafos marcaban con una sombra en los planisferios [...] sus dilatadas praderas, sus bosques seculares, sus ríos profundos, sus montañas fértiles y sus valles exuberantes, esperan ansiosos el brazo del colono europeo llamado a transformar en provincias y pueblos opulentos aquel suelo virgen e inexplorado. La pampa y la Patagonia entregadas a la civilización marcan una época en la historia y una página brillante en los anales argentinos" (Pelliza, Mariano. 1885. El Argentino. Texto de lectura. Bs. As. Editorial Igón, pp 107-110. Resaltado propio).

El texto citado reseña un suceso notable, indios salvajes, obstáculos de la civilización, un Roca que emerge a vengar la civilización, una Patagonia exuberante y disponible para la producción y la migración europea. Todo dado para el progreso y el avance de la civilización, en suma, una página brillante de la historia nacional.

La construcción de los indígenas se basa en representarlos como "expulsados", primero, y luego "trayéndolos vencidos a participar de los derechos que gozan todos los Argentinos"; así se trató de que incorporaran conductas o saberes ligados a la producción agrícola y

⁸ El libro de 1885, posee por lo menos reediciones hasta 1905, es decir veinte años después de su primera publicación.

⁹ Aduar, según la Real Academia Española (RAE) hace referencia a un: 1. Campamento de beduinos, formado por tiendas y chozas, a 2. Conjunto de tiendas y viviendas pobres que se levantan en zonas marginales y forman un poblado y 3. en Argentina y Perú a una Ranchería de indios americanos.



Figuras 1. Izq. capítulo de la Conquista del Desierto. Derecha: Tapa del libro de la edición de 1885. Biblioteca Nacional del Maestro.

ganadera. Este objetivo o línea a seguir atravesó tanto a la escuela laica y su noción de argentinización como a la importante expansión de las escuelas de la orden salesiana en la región patagónica. Allí, las dificultades y limitaciones del Estado propiciaron la penetración en el territorio de las escuelas de la orden de origen italiano (Nicoletti y Navarro Floria 2004; Nicoletti 2016).

Según María Andrea Nicoletti:

en el campo educativo de la Patagonia se cruzaron, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, dos paradigmas homogeneizadores. El salesiano, que puso el acento en la formación de «ciudadanos católicos» bajo la premisa de «civilizar y evangelizar», y el Estado nacional, que buscaba nacionalizar y argentinizar para formar «honrados ciudadanos», también bajo la «civilización», pero asociada a parámetros laicos relacionados con el «progreso» (Nicoletti 2016: 74).

El indígena será disputado, pero siempre dentro de un estrecho margen dentro del cual tanto funcionarios laicos como religiosos coinciden: El indio es salvaje y hay que civilizarlo. Cabe aclarar que las interpretaciones no eran homogéneas y existían matices. Como explica Nicoletti, la orden salesiana seguía una serie de sueños de Don Bosco quien sostenía que los indígenas eran infieles, desconocedores de la

verdad por ignorancia y no por falta de inteligencia, interpretación que los exculpaba de su carácter indómito y salvaje, los hacía plausibles de aprendizaje y por supuesto, habilitaba la tarea misionera (Nicoletti 2009: 7).

Incluso, hay diferencias y proyectos promovidos por los inspectores nacionales dependientes del CNE, quienes conocían en profundidad las particularidades de las poblaciones y los territorios. Sergio Caviglia apunta que, tras las típicas visitas de uno de ellos:

el inspector Díaz publica en 1908 una propuesta educativa para los grupos de indígenas de los Territorios Nacionales. Los define como razas atrasadas que debían ser preservadas, conservadas y civilizadas a través de políticas estatales. De acuerdo al conocimiento de Díaz sobre el tratamiento a los indígenas en los Estados Unidos y las nuevas políticas estatales argentinas de integración como mano de obra, propone integrar a los indígenas de los Territorios Nacionales a la escuela común para civilizarlos. Se opone a las misiones de las congregaciones salesianas y reducciones católicas (Caviglia 2011: 46).

Es interesante contraponer el proyecto del inspector Raúl Díaz de 1908 respecto a lo que los textos escolares omitían (la presencia indígena), performaban en el territorio (un desierto frondoso, fértil y disponible), y proyectaban: a) en lo económico (el progreso mediante el desarrollo de la actividad agrícola y ganadera mediante la colonización inmigrante) y b) en lo social (los migrantes europeos abrazarían la patria argentina). El propio número debut de *El Monitor* hace alusión al desierto, como encrucijada ignorante del presente y preocupante futuro de seguir habitada por originarios, pero a la vez como oportunidad transformadora a través del proyecto educador sarmientino:

EL DESIERTO Y LA IGNORANCIA. Formidables en efecto, La ignorancia hija del desierto y el desierto fracción inalterable en grande extensión del territorio, o el desierto poblado de indios o de sus descendientes en los campos, y a las distancias intangibles para las ideas –tal es la cuestión de la educación entre nosotros (*El Monitor* 1882. Año I, N° I, pp. 7-8).

Incluso, otros informes del propio Raúl Díaz, quien recorrió como inspector los territorios nacionales entre 1890 y 1916 (Fiorucci 2015), ponen de manifiesto algunas propuestas educativas para distintos sectores de la población, entre ellos los indígenas. Por ejemplo en 1891, unos años después de la finalización oficial de la Conquista del Desierto (1885) Díaz describía:

Pululan en los fortines hijos de indios y soldados que viven en la mayor pobreza, y ahí en las campañas, vagos de profesión, envidiados y hasta delincuentes. Para remediar esta clase de males, aconsejaba el señor Sarmiento en su obra *Educación común* escrita en 1856 (...) una casa de redención o reforma (...) para niños y adolescentes delincuentes o vagos, o simplemente mal asistidos, vestidos o alimentados

por sus padres. A nosotros nos hacen falta establecimientos que llenen ambas necesidades, que sean asilos rurales y casas de corrección a la vez (...). Se construirá un edificio ad-hoc y se dispondrá de una buena extensión de terreno. Tendrá internado. Dispondrá el establecimiento de terreno, herramientas y todo lo necesario para dictar un curso práctico de agricultura. También habrá talleres de artes y oficios y una capilla. Las autoridades recogerán a los niños cuyos padres no se conozcan y a los hijos de soldados e indios (Informe del inspector de Territorios Nacionales Raúl Díaz, El Monitor, año XI, N° 201, pp. 326-327).

Evidentemente, tras más de dos décadas la presencia indígena era innegable, no albergaba "solución" desde la óptica de los inspectores, y se sucedían propuestas no siempre concretadas, iniciativas que como es de prever en un lapso tan prolongado, fueron variando. Con todo, si extendemos el análisis más allá de las propuestas educativas encontramos que las campañas militares implicaron el sometimiento, la reclusión en campos de concentración (Nagy y Papazian 2011), la implementación de un sistema de distribución de indígenas para actividades productivas, el servicio doméstico y las Fuerzas Armadas (Mases 2000) y en el caso de quienes lograron no ser apresados, la incorporación subordinada mediante la proletarización individual o familiar (Salomón Tarquini, Nagy y Rollhauser 2014). A estas políticas o trayectorias deben agregarse las radicaciones de algunos caciques y su gente que lograron con mayor o menor éxito visibilizarse y obtener tierras, en ocasiones con títulos de tenencia precaria (Briones y Delrio 2002) y que en múltiples casos no lograron conservar.

En este contexto de persecuciones, confinamientos, repartos, huidas y grandes desplazamientos el margen de maniobra indígena parece muy acotado. ¿Es posible reconstruir la agencia indígena en este período? El excelente trabajo de Sergio Caviglia (2011), referido al origen del sistema educativo en el territorio nacional de Chubut, recoge interesantes testimonios al respecto, como el del encuentro en 1893 entre el Padre salesiano Bernardo Vacchina y el cacique Chagallo escrito por el propio religioso:

Poco después de mi llegada recibí una visita colectiva de la indiada del cacique Chagallo, más de 50 personas mayores, todos montados, y las mujeres sobre los palos y cueros de sus toldos con sus chicos [...] **Se despidieron, luego, dejando sus hijos a los Salesianos y las hijas a las Hermanas supremo testimonio de afecto y confianza...** (Caviglia 2011: 52. Resaltado propio).

Por otra parte en los mencionados sucesivos informes del inspector de la CNE Raúl Díaz, al reconocer las múltiples falencias y carencias de las escuelas mencionaba que: "el Cacique Miguel Ñancuche Nahuelquir ofreció en 1892 una casa ubicada en el centro de la colonia indígena Cushamen" (Díaz, Raúl 1905, " La edificación escolar en los territorios y colonias". En El Monitor de la Educación Común Año 25, no. 384, pp. 365).

Dicho ofrecimiento se concretaría en 1903 con una asistencia promedio de medio centenar de estudiantes¹⁰. Estos datos permiten complejizar acerca de tres cuestiones: 1) el proceso de expansión del sistema educativo en los territorios; 2) su impacto en las comunidades y población originaria y 3) último, pero no menos importante, más bien por el contrario, en la propia agencia indígena y sus márgenes de acción en determinados contextos histórico-políticos. Las políticas de homogeneización, sean para crear “ciudadanos argentinos” o “fieles católicos y argentinos”, no deberían opacar que lugares o espacios de manobra permitieron y que decisiones tomaron los caciques y “sus gentes” a la hora de negociar con la inexorable penetración estatal. ¿Educar los hijos en las flamantes e incipientes escuelas nacionales o religiosas o donar un espacio para la conformación de un establecimiento educativo nos habla sólo de una derrota? Si repensamos la hipótesis de Pilar Pérez (2014) en sus estudios sobre la Asociación Nacional de Aborígenes (ANA) y su cuestionamiento acerca de la incorporación de indígenas a organismos estatales entendida sólo como cooptación, ¿Podemos sumar “condiciones de factibilidad” semejantes vinculadas a la relación sistema educativo y pueblos indígenas?

Si la respuesta es sí, hay allí una política, una tensión difícil de interpelar, pero que cuya aproximación debería estar siempre lejos de la condena o la crítica. Aun así, un aspecto es como se buscó mitigar el avance estatal por parte de las comunidades, que estrategias se buscaron llevar adelante para incorporarse o no ser desplazados, apresados/deportados o despojados de los territorios, y uno bien distinto, indagar en las experiencias personales de la población originaria en las escuelas de la Argentina. Sobre ambos tópicos queda mucho por analizar, indagar y reflexionar.

Resulta tan angustiante como realista pensar que a priori, en pleno siglo XXI, es casi imposible establecer como habrá sido esa experiencia escolar de las comunidades sometidas por el Estado, sea en las escuelas laicas o en las aulas de los salesianos. En cambio, sí podemos reconstruir, que se les dijo a los estudiantes indígenas que nutrieron las aulas desde las campañas y hasta bien entrados el siglo XX.

En principio, como se mencionó aquí con algunos ejemplos, lo habitual era que, pese a su presencia, les enseñaran que ya no existían o les presentaran un relato paleontologizado o arqueologizado que los definía como un elemento más del paisaje natural, los comparaba con animales o tormentas o se detenía en una descripción exhaustiva de sus características físicas y explicaba su carácter en función de la geografía que habitaban (Artieda 2004), siempre en pasado, y como parte de una cadena evolutiva que había desaparecido o tendía a la extinción para dar lugar al crisol de razas y al aprovechamiento de un ex desierto exuberante y disponible para la producción. Si en algunos textos escolares se describía sus hábitos o diferencias, éstas estaban vinculadas al ambiente que ocupaban, y en muchos casos los pueblos mencionados, diferenciados por cuestiones físico-biológicas, no eran más que un error de registro o percepción que venía de los tiempos coloniales y lograba subsistir por reiteración acrítica.

Ante ese enfoque negacionista y hostil, bien se comprende la autodesmarcación identitaria que las memorias orales recogen en toda

¹⁰ Ver descripción del origen de la escuela Cushamen en: <https://www.comodoro.gov.ar/efemerides/2013/01/30/30-de-enero-creacion-primer-colegio-aborigen-en-colonia-cushamen-chubut/>

la Argentina (y Chile)¹¹ respecto a la recomendación/exigencia de los abuelos/as o madres a sus nietos para que no se identificaran como indígenas. Se alentó así el mito del país "blanco" y se reforzó por las propias reacciones defensivas de los estudiantes originarios, en aquel entonces potenciales víctimas de burlas y hasta situaciones de discriminación institucionales y de los propios compañeros.

Finalmente, si bien ha transcurrido mucho tiempo se impone una pregunta sobre la actualidad ¿Cuánto ha cambiado la escuela para dar lugar a un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural? Ensayemos a modo de adelanto algunas respuestas o impresiones: Es tan cierto que la escuela del siglo XXI no es la misma que la de la ley 1420, como que, pese a ello, ciertas situaciones de enseñanza del presente bien podrían identificarse con el modelo homogeneizante y argentinizador.

LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI

Resulta inabarcable en este trabajo el abordaje de una historia de la educación y la tensión centralismo y confederacionismo (denominado federalismo en Argentina), pero es necesario aclarar que, en pleno auge neoliberal, a mediados de la década de 1990, la Ley Federal de Educación¹² dispuso el traspaso definitivo de los niveles restantes, en este caso el nivel secundario (las primarias habían sido trasladadas a fines de los años '70, durante la última dictadura militar 1976-1983) al ámbito de las provincias. Si bien, como toda política neoliberal, fue acompañada de augurios y expresiones de libertad a contramano del oprobio de la intervención estatista centralizada, lo cierto es que, a pocos años, el resultado fue evidente: Un país con 24 jurisdicciones en el que convivían otros tantos sistemas educativos y sus respectivos diseños curriculares, imposibilitado de articular una posible política educativa nacional integrada¹³.

En ese marco, en los albores del siglo XXI, el estado argentino comenzó a revertir determinadas políticas neoliberales y en tanto no retomó el control del sistema educativo a nivel central, si propició algunos mecanismos para coordinar contenidos comunes en todo el país. Así, todos los ministros de educación de la Argentina reunidos en el Consejo Federal de Educación (CFE) resolvieron crear los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP):

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones iniciaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En un contexto de profunda desigualdad educativa, con un sistema educativo nacional fragmentado y heterogéneo, se asumió el compromiso de "desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema" mediante la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Desde entonces se sostiene un trabajo cuyo objetivo es garantizar condiciones de igualdad educativa "construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela" de manera que "todos los

¹¹ En investigaciones sobre la experiencia escolar en Chile (Poza G., Pilquinao P. y Canio A. 2017) también algunas personas entrevistadas comentaron la recomendación de sus mayores de no decir que eran indígenas en la escuela, conducta de autodesmarcación muy común en Argentina.

¹² Para ver de modo comparativo el impacto de las políticas educativas a fines del siglo XX en Argentina, Chile y Uruguay, Carnoy, Martín (2004). Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. MINEDUC, Bs. As. Argentina.

¹³ En tal sentido, en la asamblea del CFE de fines de 2003 se aprobó un documento que afirma: "Es indudable que no se logró instalar un sistema integrado; la educación argentina aún no pudo superar su larga historia de fragmentación y desarticulación" (Documento "Educación en la Democracia – Balance y perspectivas" aprobado por todos los Ministros en la asamblea del Consejo Federal del día 27 de noviembre de 2003).

habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios -NAP-; Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria, introducción, pp. 6)

Esto implica “la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios indica lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar”¹⁴. La Resolución N° 225/04 del CFCyE, aclara que la organización de los NAP “no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega definiciones jurisdiccionales”¹⁵.

ALGUNOS CONTENIDOS QUE FIGURAN EN LOS NAP RESPECTO A LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS

A continuación se citan los resultados a partir de la lectura de los NAP en procura de hallar contenidos y/o definiciones acerca de los pueblos originarios:

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (ESB), la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

“La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos”. (pp. 14)

2/3° año ESB. *En relación con las sociedades a través del tiempo:*

La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores implicados y la participación del Estado en la conformación de una economía agroexportadora y de una nueva sociedad. (pp. 21)

En el Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12 para el Campo de Formación General Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, los NAP de Formación Ética y Ciudadana contemplan en el Eje: *En Relación Con Las Identidades y Las Diversidades:*

La reflexión y el debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas, de creencias, para la construcción de una **ciudadanía intercultural** y la promoción de una ética dialógica; **considerando que la nación argentina se conforma desde múltiples identidades (pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes, migrantes, entre otros)** en un proceso que continúa en el presente (resaltado propio).

El reconocimiento de genocidios y crímenes masivos como casos extremos de discriminación y negación de la identidad, con especial referencia a: la conquista de América,

¹⁴ <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html>

¹⁵ <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html>

la Conquista del “Desierto”, el genocidio armenio, el Holocausto-Shoá, el Apartheid, el terrorismo de Estado en Argentina, y los casos actuales.

Puede resultar sorprendente, pero el acuerdo entre los 24 ministros de educación de cada provincia argentina incluye como aprendizaje prioritario no sólo reconocer una identidad nacional intercultural, diversa, a contramano del clásico relato homogeneizante del crisol sino también el abordaje de distintos genocidios, entre ellos la Conquista del Desierto. Esto no es menor, resulta un “giro copernicano” en el ámbito educativo porque no se trata ya de “hacerle la fiesta” a la conformación del estado nación argentino, perspectiva que suele predominar en los diseños y los textos escolares (Nagy 2013), sino de instalar a las campañas militares del siglo XIX como un genocidio.

DISEÑO CURRICULAR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (NIVEL PRIMARIO)

La importancia de la provincia de Buenos Aires radica en que en su distrito se encuentra aproximadamente el cuarenta por ciento de las escuelas y los estudiantes del total del país. En muchas ocasiones, los contenidos o lineamientos curriculares que se trabajan en el resto de las provincias se originan o están basados/influenciados por los diseños de lo que considera el centro del país (Nagy 2013).

En tal sentido es interesante observar que el diseño curricular del nivel primario posee decenas de menciones a los pueblos originarios y en muchas de ellas se refuerza la idea de la existencia en el presente:

4to año

- Pasado y presente de los pueblos originarios. **Los pueblos originarios en la actualidad. Formas de vida y diversidad cultural.**
- Buscar información en diarios, revistas y/o Internet para reconocer la presencia de pueblos originarios en América Latina, las tradiciones que conservan y **sus actuales formas de vida.**
- **Realizar intercambios epistolares o vía mail con organizaciones indígenas, para conocer la situación de los pueblos originarios en el presente e hipotetizar sobre las causas de algunos de los cambios entre su pasado prehispánico y el presente.**

5to año

- Leer mapas históricos y buscar información en libros de texto para comprender la expansión “blanca” en la pampa sobre territorios de los pueblos originarios.

6to año

- **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.

-Leer testimonios e imágenes para 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.

• Leer testimonios e interpretaciones sobre la conquista de territorios en la pampa, la Patagonia y el Chaco, reconociendo distintas argumentaciones y perspectivas de análisis, e instalando un debate con posiciones fundamentadas. (Diseño Curricular del nivel primario de la provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, pp. 226-228; 242-243; 246 y 253)

Luego de leer la prescripción del diseño, que a diferencia de los NAP no son ya núcleos temáticos comunes sino los contenidos que deben enseñarse en las escuelas del distrito, cabe preguntarse qué ocurre entre el diseño y las aulas y por qué aún la Conquista del Desierto continúa siendo enseñado, en general, desde una perspectiva acrítica.

El diseño al que estamos refiriendo posee ya una década, y hace dos décadas que Walter Delrio (1997) advertía sobre el fracaso de la construcción de mapas étnicos, práctica que sin embargo podemos advertir al ingresar un aula del nivel primario de cualquier colegio de la Argentina.

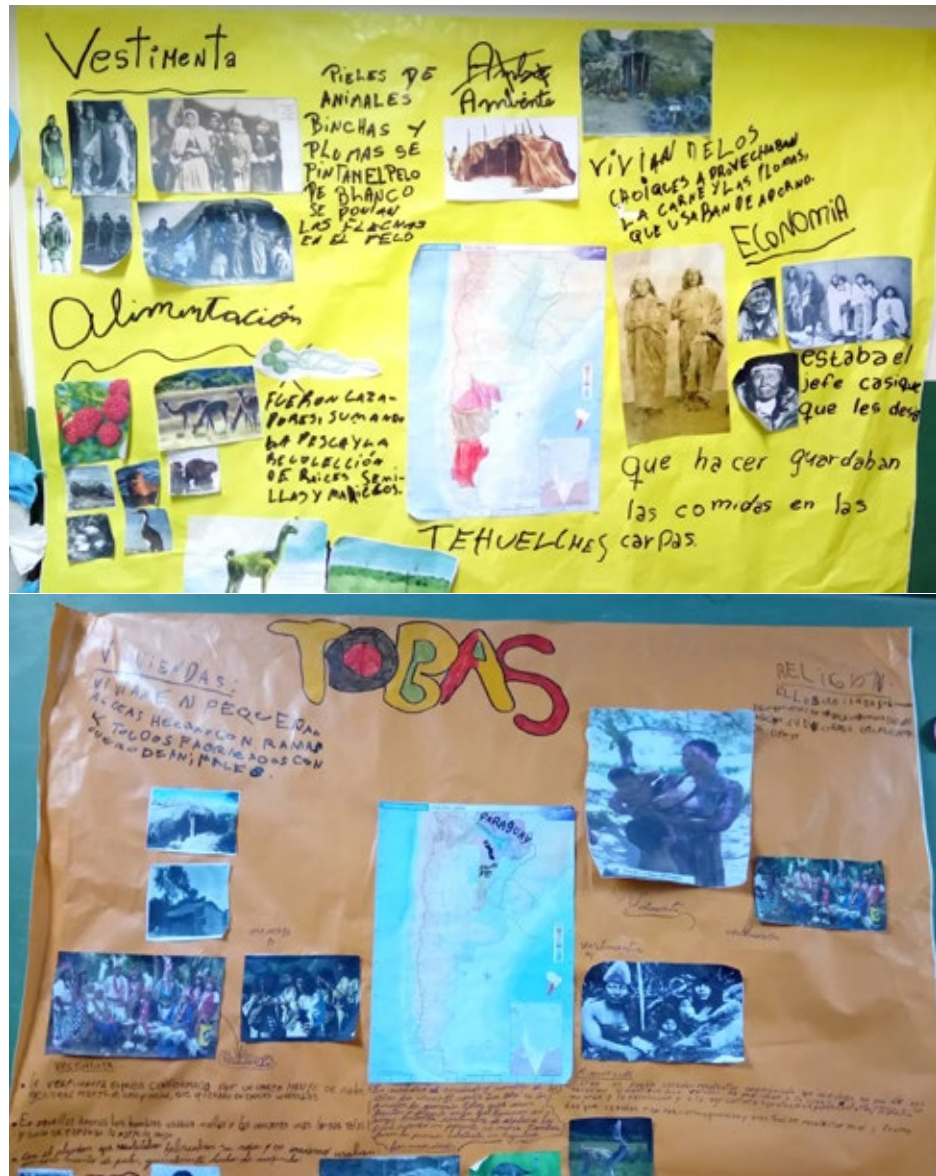
Señalamientos tajantes de límites estatal-nacionales y/o provinciales, anacronismos, imágenes de dudoso origen o que no corresponden al pueblo "estudiado", vinculación naturalizada entre hábitat y prácticas socioculturales, y referencias a la existencia de dichos pueblos en el pasado son algunos de los tópicos habituales que suelen encontrarse en el clásico trabajo grupal solicitado por maestras/os y que ya se han mencionado en el apartado anterior en el trabajo de Artieda (2004).

En ellos, lo habitual es dividir al curso en grupos y a cada uno se le asigna un pueblo acerca del cual deben buscar información. La actividad, por lo general, posee bajo impacto, no es claro que objetivo busca, y en especial encuentra escasas devoluciones o correcciones debido al desconocimiento de los propios docentes respecto a la información solicitada. Es decir, las falencias pedagógico-didácticas de la planificación se ven potenciadas o pronunciadas por un casi nulo manejo de los contenidos que se abordan.

Sin embargo, cabe señalar que ya no se trata de un mensaje o discurso homogéneo celebratorio que baja desde las altas esferas, desde diseños y textos hacia las aulas, sino de la convivencia de perspectivas diversas con predominio en algunos distritos de un enfoque crítico de la construcción del estado y las políticas aplicadas con la población originaria, que sin embargo no logra internalizarse en las escuelas del país. La pregunta se impone ¿Qué ocurre entre la prescripción del diseño y las prácticas áulicas? Las respuestas, en plural, parecen ser

¹⁶ El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) "Nuestra Escuela" habilitó un curso virtual con cohortes trimestrales en 2015 sobre temáticas históricas acerca de pueblos originarios en el marco de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación, con mil cupos por cohorte. Fueron dos cursos, uno de junio a septiembre y otro de septiembre a noviembre en los cuales las vacantes se agotaron en menos de una semana. En 2016, el cambio de signo político sólo habilitó una cohorte de agosto a noviembre con 965 cupos, y el interés se mantuvo, pero aún así, las autoridades de la alianza Cambiemos pusieron en duda la continuidad de los dispositivos de capacitación impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el que se inscribe Nuestra Escuela. Dicha política, según denuncian trabajadores y los sindicatos se da en el marco de una política neoliberal de ajuste estructural con despidos y finalización de contratos y capacitaciones que pone en duda la continuidad del programa Nuestra Escuela. En este contexto, al cierre de este artículo, las autoridades convocaron a los coordinadores de las modalidades y les anunciaron una reestructuración que implica la desarticulación, entre otras, de la de Educación Intercultural Bilingüe. Ver: <http://www.politicargentina.com/notas/201702/19237-denuncian-el-desmantelamiento-de-direcciones-clave-del-ministerio-de-educacion.html>

¹⁷ Dos comentarios que sintetizan la participación docente: "...Debo reconocer lo poco o nada que sabía sobre la historia de los reclamos de nuestros pueblos originarios. Lamentablemente, sólo conocía (y muy poco) una versión del relato que ha silenciado a gran parte de su pueblo. Sinceramente, ha sido interesante la información que se ha brindado a lo largo del curso. El material audiovisual creo que ha sido muy significativo para entender



Figs2. Tehuelches y Tobas. Fotos personales de afiches pegados en un aula bonaerense. 2016.

variadas. Desconocimiento, falta de actualización y capacitación producto de la alienación de la tarea, las cargas horarias y la rutina diaria, la resistencia o el lento reflejo de las editoriales para recoger y replicar lo que los diseños imponen (Nagy 2013). Con todo, la situación actual es bien distinta al esquema y escenario festivo de las incipientes escuelas del siglo XIX y del siglo XX. No en pocas ocasiones las y los docentes, residentes, toman el diseño, lo hacen propio y proponen un cambio a tono con los contenidos prescriptos.

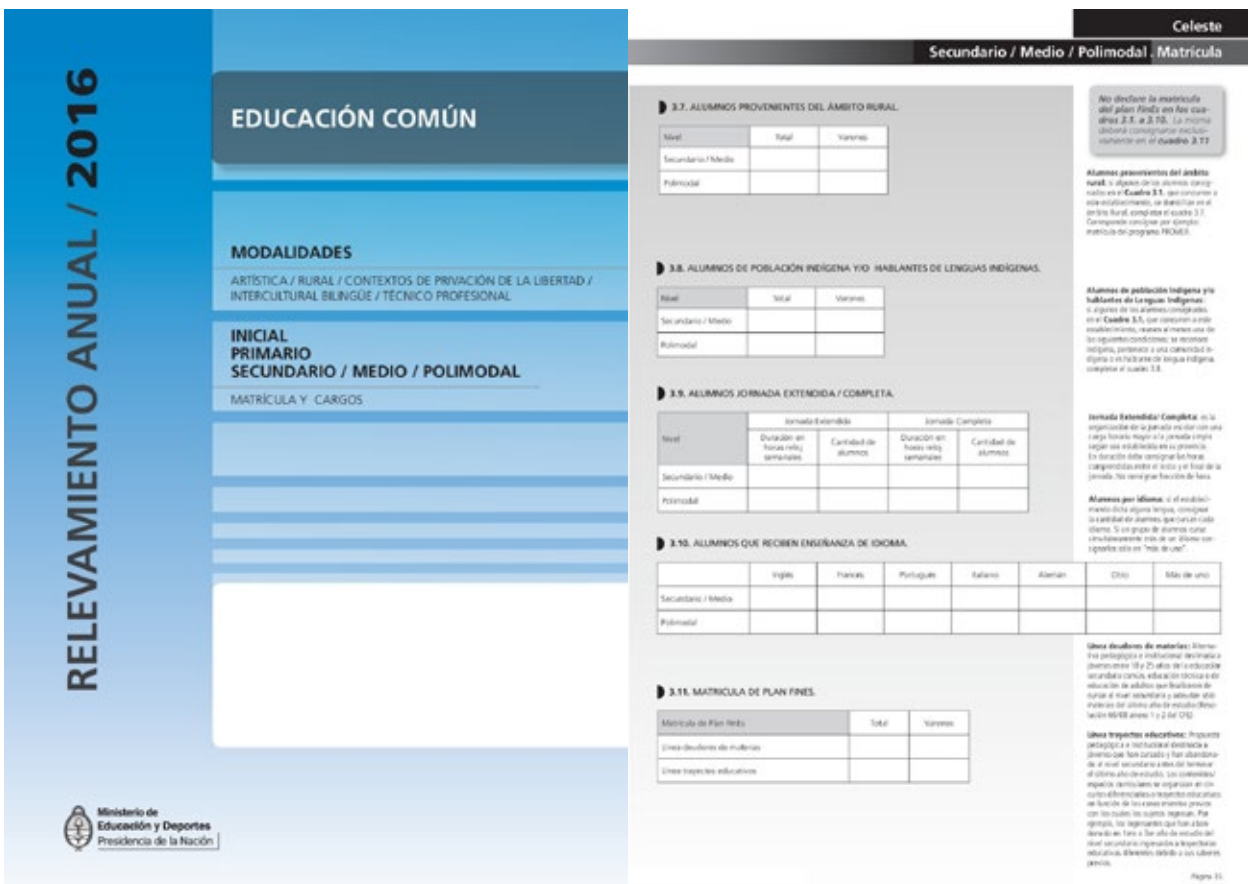
Y huelga decir, desde 2015, cuando espacios de formación permanente, gratuita fueron ofrecidos por el estado nacional, la respuesta de las y los docentes fue notable, agotando cupos rápidamente¹⁶. En ellos la sorpresa, indignación y el reconocimiento frente a la temática fueron moneda corriente de la participación de los docentes en los foros¹⁷. Esto evidencia que se ha recorrido un camino, alentador, pero que está más cerca de su inicio que de su arribo.

ESTADÍSTICAS. LAS REALIDADES Y LOS SUBREGISTROS

Según el Relevamiento Anual (en adelante RA) 2014¹⁸ elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina 81.309 niños/as se identificaron como indígenas (58.589 del nivel primario y 22.720 en el nivel secundario) en el contexto de 2.426 instituciones que en el RA respondieron que tenían al menos un estudiante indígena. De esas instituciones, 1534 son del nivel primario y 892 del secundario.

El RA se realiza mediante un extenso cuadernillo de 55 páginas dividido por secciones correspondientes a cada uno de los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) que llega a cada escuela y que indaga sobre matrícula, planes de estudios, cargos docentes, horas cátedra en el caso del secundario, trayectorias escolares, repitencia, egresados y que en cada nivel pregunta por especificidades de las modalidades del sistema educativo. En dicho apartado el punto 1 es para inicial, el 2 primaria y el 3 secundario. Así en cada una de estas secciones/niveles, se indaga con subítems. Por ejemplo, los subítem 4 preguntan por alumnos extranjeros por país/continente de origen, los 5 sobre alumnos con algún tipo de discapacidad, los 6 por estudiantes en contextos de privación de la libertad, los 7 por alumnos provenientes

que los reclamos de la actualidad tienen un pasado de esfuerzo, lucha y compromiso con su propia identidad y con la de todos los argentinos que todavía estamos aprendiendo a entender nuestra interculturalidad. Sin dudar que este es un puntapié inicial para replantear las prácticas dentro del aula...".
"Hola a todos. Muy interesante todo lo aprendido en el curso, pero quiero rescatar la posibilidad de pensar cómo transmitir lo aprendido en este curso en nuestras aulas, esa es su mayor riqueza. Muy buenos los materiales que nos permitieron la lectura de la realidad de la masacre hacia los pueblos originarios, la lucha actual, la falta de justicia y de reconstruir la memoria histórica. Tenemos muchos desafíos como docentes en esta temática: muchas veces nos encontramos con poco material en las escuelas, con imaginarios colectivos muy fuertes, con una negación



Figs 3. Capturas de la tapa y la pregunta del subítem 8 del Relevamiento Anual (RA) 2016. Disponibles en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2013/12/06/cuadernillos-de-relevamiento/>

del otro aun vigente, entre otras problemáticas. Estas instancias nos permiten avanzar en la enseñanza de la temática. Un placer pensar juntos, los abrazo." (Devoluciones realizadas por cursantes, curso EIB 2016)

¹⁸ Se presentan los datos de 2014 porque es el último RA que posee los datos sistematizados. El RA 2015 ya fue realizado y se encuentra en proceso de sistematización y publicación, mientras el RA 2016 aún se encuentra en etapa de recolección de datos. Aún así, se han revisado los cuadernillos 2015 y 2016 y no se han observado cambios respecto al subitem 8 referido a pueblos indígenas.

¹⁹ Ver cuadro 44. Total del país. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares por sexo, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Disponible en la página del INDEC: http://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=3&s=9&c=2010

²⁰ Incluso podría sostenerse lo contrario, que ciertas políticas públicas no se detienen en las cifras sino en la concepción del desarrollo de líneas de acción tendientes a, por ejemplo, profundizar la Educación Intercultural Bilingüe. Por el contrario, en el ámbito educativo, muchas provincias argentinas no cuentan con una modalidad educativa específica referida a la población originaria, lo cual podría ser fruto de cuestiones presupuestarias aunque no habría que descartar que la autopercepción como una jurisdicción sin indígenas tenga impacto directo con las decisiones y las políticas impulsadas respecto a educación intercultural.

²¹ El dato es concreto y no una especulación. En la contratapa del cuadernillo se pregunta quién lo completó.

del ámbito rural y los 8 por "alumnos de población indígena y/o hablantes de lenguas indígenas".

Es importante la información estadística pero se percibe un subregistro importante si se cruzan los datos del RA con el censo nacional de 2010. Según las cifras arrojadas por los cuadernillos, hay poco más de ochenta mil estudiantes indígenas. Ese número es muy bajo si se tiene en cuenta que cuatro años antes los números del INDEC arrojaron que eran 261.357 las personas que se reconocieron como población originaria en edad de cursar primaria o secundaria, es decir entre 6 y 18 años¹⁹. De esos, 137.913 tenían entre 6 y 12 años y 123.444 entre 13 y 18. El censo además computó 49.086 niñas/os en edad de cursar el nivel inicial (3 a 5 años) lo que brinda un total de 310.443 niños indígenas en edad escolar.

Es notorio el desfase entre un registro y otro. Si se toman datos provinciales, es curioso porque los 81.309 totales del RA 2014 para toda la Argentina podrían expresar un crecimiento lógico de las estadísticas recogidas en la provincia de Buenos Aires, la más grande de la Argentina, dado que en 2010 contaba con 74.575 en edad escolar sin contar el nivel inicial (38.324 de 6 a 12 años, nivel primario; y 36.251 entre 13 y 18 años, nivel secundario). Ahora, si seguimos los datos del RA 2014 sólo para la provincia de Buenos Aires se obtiene una magra y poco realista cifra de apenas 3.461 estudiantes indígenas, divididos en 2737 del nivel primario y sólo 724 del secundario.

Estudiantes en edad escolar primario y secundario	Censo 2010	RA 2014
Total país	261.357	81.309
Provincia de Buenos Aires	74.575	3.461

Cuadro de elaboración propia sobre la base del censo 2010 y el RA 2014

¿Cuáles son las causas y las consecuencias de estas cifras? Una clara consecuencia es la continuidad de la invisibilización de la población originaria y con ello emergen las dificultades para sostener y/o desarrollar políticas públicas. Si bien éstas no obedecen exclusivamente a las estadísticas y a cuestiones cuantitativas²⁰, si incide en lo cualitativo cuando funcionarios o agentes educativos consideran que el número de indígenas en su distrito es mínima. A la hora de orientar recursos, esos datos pueden mermar las posibilidades de líneas de acción. Mientras, para reflexionar acerca de las causas del subregistro no sería desacertado pensar en una "cadena invisibilizadora" que se retroalimenta. Dado que si los registros no los ven, no se pregunta, no los perciben, difícilmente en las escuelas, en la rutina diaria y ante un extenso cuadernillo se implementen estrategias censales o mecanismos para registrar a los originarios.

En la práctica, el RA lo completa el personal directivo (director/a, vice o secretario/a)²¹ de a tramos, en general con cierta urgencia y no en pocas ocasiones ciertas respuestas no escapan al sentido común y al

imaginario colectivo dominante en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

A priori afirmaremos dos cuestiones que parecerían contradictorias: La escuela ha cambiado y mantiene lógicas y situaciones de enseñanza de más de un siglo ¿Esto puede ser posible? Si, la escuela, como el Estado, no es uno solo. Hay matices, intersticios y por supuesto, distintas escuelas. Ciertos prejuicios perviven enquistados en la sociedad y se transmiten de generación en generación y eso incluye a las familias, a los docentes, a las escuelas y a los estudiantes. Pero conviven con un cambio de paradigma traducido en normativas, diseños curriculares y programas escolares que avanza de modo gradual, lento, que en muchas ocasiones no llega a las aulas, pero que de ningún modo permite sostener la afirmación de “La escuela es siempre igual”.

Las nociones instaladas por la escuela tradicional del siglo XIX acerca de los pueblos indígenas han logrado subsistir sin grandes cuestionamientos todo la centuria siguiente y han marcado de modo indeleble el imaginario colectivo de la sociedad. En la actualidad, la escuela se ve atravesada por la convivencia de las viejas premisas del salvajismo, la barbarie, el atraso de las comunidades originarias y el inexorable avance del progreso traducido en la extinción de los indígenas, con diseños curriculares que plantean no sólo críticas a este paradigma sino que fomentan actividades en el aula con intercambios con agrupaciones indígenas de cada distrito.

Hemos revisado ciertos aspectos de la constitución y la expansión del sistema educativo en sus orígenes y cuestiones actuales: Estadísticas, diseños, NAPs, etc. En ese marco es válido preguntarse como inscribir la noción de la Conquista del desierto y las políticas estatales con los indígenas como genocidio si aparentemente antes habría que lograr instalar la idea de la existencia de los pueblos originarios en la actualidad.

Incluso, aún reconociendo la crueldad de las elites con los originarios sometidos, la existencia de campos de concentración y el sistema de distribución, en ocasiones existen ciertos reparos para categorizar a dicho proceso histórico como genocidio, dado que erróneamente se asocia a esta noción con la del exterminio físico y total, lo que inhibiría -siempre siguiendo este supuesto- la presencia indígena en la actualidad. Éstos equívocos, fruto del desconocimiento de los episodios, en gran medida por la omisión sistemática de un abordaje crítico de la construcción estatal en las escuelas son bastante comunes y hasta pueden encontrarse en reconocidos académicos y textos clásicos sobre el sistema educativo argentino:

La peculiaridad del caso argentino –y de allí el carácter democrático relativamente más amplio de su sistema escolar– consistiría precisamente en haber ofrecido una estructura organizativa homogénea y una oferta metodológica donde la preocupación por los “déficits” en el punto de partida de la población escolar constituyó una va-

riable relevante en la acción pedagógica escolar. Si unimos a estos factores propiamente escolares los datos referidos a la evolución social argentina en este período (urbanización temprana, rápida expansión de los sectores medios y temprano acceso al poder político, bajos índices demográficos, **inexistencia –por eliminación física- de la población indígena**, etc.) es posible tener un cuadro aproximado de los factores que explican el éxito relativo de la expansión escolar y la vigencia de una imagen democrática del sistema escolar que los sectores populares defendieron sistemáticamente en este período. (Tedesco 1986: 75)

“Creencias” de este tipo abundan, por eso es necesario explicar que pasó en las campañas, inscribirlas como genocidio y dar cuenta de sus implicancias. Dicha categoría posee una doble acción o riqueza. Entendemos que permite categorizar y analizar el proceso histórico en profundidad, romper con las hipótesis de la extinción (sean celebradas o lamentadas). La categoría define el accionar estatal y su intencionalidad no su éxito ni per se implica el exterminio de las víctimas. Si la visibilidad actual (limitada y aún en emergencia) ha crecido es justamente por la propia agencia de sus víctimas, de su militancia desde distintas modalidades de asumir (se) indígena y por los cambios que en muchas áreas han retroalimentado e incluso han dotado de voces, argumentos, trabajos, defensas legales, peritajes de ciertos sectores académicos y educativos.

La educación, los espacios políticos y culturales son campos de disputa y de lucha, por tanto, en segundo lugar la categoría de genocidio permite explicar con mayor precisión el presente al despojarse de ciertas visiones esencialistas bien intencionadas que no profundizan en los procesos históricos. Pero en especial habilita un discurso cimentado en el conocimiento de lo sucedido que se erige como herramienta del presente de muchas comunidades avasalladas por el avance de amplios sectores del capital. Éstos, en el afán de avanzar sobre los territorios indígenas cuentan con la complicidad las fuerzas represivas y de corporaciones mediáticas que horadan la memoria y construyen discursos falaces y prejuiciosos sobre la población originaria. De este modo logran desplegar un abanico de nociones sin sustento que devienen en imaginarios colectivos entre los que sobresalen la extranjería, la barbarie y hasta el salvajismo sobre otros pueblos originarios, todos ellos muy convenientes para avalar desalojos y legitimar el despojo de las comunidades. Cómo ya no existían, habían sido exterminadas, las manifestaciones de estos grupos indígenas son sospechadas, no son reales, se disfrazan de, provienen de Chile, Paraguay, etc. por tanto ningún reclamo originario es legítimo. De allí la trascendencia de comprender las campañas como una política genocida que asesinó, concentró y distribuyó a la población originaria pero no la exterminó. En la actualidad, pese al confinamiento, las persecuciones, en los cambios de nombres, los bautismos y los repartos del siglo XIX y comienzos del XX, cientos de miles de personas se reivindican como indígenas y existen dispositivos educativos que dan cuenta de ello.

Es necesario que la historia del genocidio indígena perpetrado por

el estado argentino a fines del siglo XIX llegue a cada aula. Es la tarea conjunta que debemos llevar adelante los docentes, los especialistas, los investigadores y los pueblos originarios. En todas las áreas, en cada charla, en cada jornada y en cada artículo, sobre todo si la pretensión es construir una Argentina distinta respecto a su memoria histórica y sus imaginarios identitarios. Ambos aspectos, aparentemente anclados en el pasado, marcan el pulso del presente y del futuro. Allá vamos.

Buenos Aires, febrero de 2017

BIBLIOGRAFÍA

- Arata N. y Ayuso M. L. (2005). Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez, (pp. 15-33). En *A cien años de la Ley Láinez*. Bs As, Argentina.
- Artieda, T. (2004). El 'otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis. En: L. Guereña, G. Ossenbach, y M.M del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED.
- Bella R. (2007). La cuestión aborígena en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación. Portal electrónico EducaRed. <http://www.educared.org>
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*: FCE, Buenos Aires.
- Bohoslavsky, E. (2006). Territorio y nacionalismo en Argentina, 1880-1980: del espacio al cuerpo nacional. Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España, s.l., España. CEEIB, 1352-1362.
- Briones, C.; Delrio, W. (2002). Patria sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (pp. 45 - 78). En: *Fronteras, ciudades y estados*. Ed. Alción. Córdoba.
- Caviglia, S. (2011): *La Educación en el Chubut 1810-1916*. - 1a ed. - Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
- Delrio, W. "Fracasos y perspectivas de un 'mapa étnico'". Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología Social, La Plata, Bs. As., julio-agosto de 1997.
- Fiorucci, F. (2015). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916). *Historia de la educación - anuario*, 16(2), 82-92.
- Latallada, F. 1916. "Hogar y Patria" Buenos Aires : Vidueiro.
- LIONETTI, L. (2007): *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.
- López, Vicente Fidel (1881). *Historia de la Revolución Argentina desde sus precedentes coloniales hasta el derrocamiento de la tiranía en 1852*. Introducción. Buenos Aires: Carlos Casavalle Editor, Imprenta y Librería de Mayo.

- Martinez, B. (1888). *Nociones de Historia Argentina*, Buenos Aires, Iglón Hermanos editores. Texto para el programa oficial de los grados 3°, 4° y 5° grado de las Escuelas Comunes.
- Mases, E. H. 2002. *Estado y cuestión indígena: El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Prometeo libros/Entrepasados, Buenos Aires.
- MINEDUC 2005. *A cien años de la Ley Lainez*. Bs As, Argentina.
- Mitre, B. (1859). *Historia de Belgrano y de la independencia Argentina*. 2 Vols. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.
- Mitre, B. (1887) [1938]. *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*. En: *Obras completas de Bartolomé Mitre*. Vols. I a V. Buenos Aires: Edición ordenada por el H. Congreso de la Nación Argentina.
- Nagy, M. y A. Papazian 2011. El campo de concentración de Martín García. Entre el control estatal dentro de la isla y las prácticas de distribución de indígenas (1871-1886). En *Corpus*, vol. 1, N° 2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus/article/view/392>
- Nagy, M. (2013): "Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales". En: *Revista Espacios en Blanco*, N° 23 – Junio, pp. 187-223.
- Nicoletti, M. A. (2009): "Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la congregación salesiana: la construcción de otros internos (1900-1930)". En: *Revista TEFROS – Vol. 7 N° 1-2 – Diciembre*.
- Nicoletti, M. A. (2016): *Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia norte de los territorios nacionales: la congregación salesiana y las escuelas del estado (1880-1950)*. En: *Boletín Americanista*, año lxxvi. 1, n. ° 72, Barcelona, pp. 71-88.
- Nicoletti, M. A. y P. Navarro Floria. (2004). Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl Díaz (1910). En: *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, No.5., 121-135.
- Pérez, P. (2014): *La Asociación Nacional de Aborígenes: agencia indígena en la producción del espacio social durante las gobernaciones radicales (1916-1930)*. En *V Jornadas de Historia Social de la Patagonia*. W. Delrio, L. Pierucci, F. Ertola, L. Méndez, M. Lezcano, L. Luseti, I. Barelli, J. Benclowicz, A. Azcoitia, S. Romaniuk y V. Fernández. - 1a ed. San Carlos de Bariloche: IIDyPCa.
- Pickenhayn, J. (1998). *Tiempo y Geografía*. Ed. Universidad Nacional de San Juan.
- Pozo G., Pilquinao P. y Canio A. 2017. "Escuela-internado para la sociedad mapuche: memoria y testificación a través de la tradición oral". Ponencia en: IX Congreso Chileno de Antropología, Castro 9-13 de enero.
- Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Historia de la Educación en la Argentina, Tomo I. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Salomon Tarquini, C.; M. Nagy; E. Rollhauser. (2014). *Trabajo y trayectorias familiares de indígenas en Pampa y nordpatagonia (Argentina, 1882-1920)* En: *Mundos do Trabalho*; vol. 6, 153 - 173.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Ed.

Losada, vigesimacuarta edición.

Sinisi, L. (2000) Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo. En: Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo, N° 32, Buenos Aires, Marzo-Abril.

Teobaldo, M., García, A. B. y Nicoletti, M. A. (2007): Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes en los textos escolares. En: Quinto Sol, 11, Santa Rosa, 169-194.

