# Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales

An education for the Argentinian desert. Indigenous people in the educational plans and in the current school textbooks

*Mariano Nagy*[*]

**Resumen**
Este artículo aborda el enfoque que los planes de estudio y los textos escolares realizan sobre los pueblos indígenas, en el marco de las reformas educativas implementadas desde la recuperación del sistema democrático en la Argentina: La Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.
Particularmente, el análisis se centra en la provincia de Buenos Aires, uno de los distritos con mayor cantidad de escuelas y de población indígena, lo que le confiere una alta representación respecto al total nacional.
Se parte del desarrollo del contexto histórico político actual respecto a los pueblos indígenas, el cual paradójicamente combina la juridización del derecho indígena con el avasallamiento y avance sobre los territorios ancestrales, para luego indagar en cómo el sistema educativo ha incorporado y narrado dichos procesos que se vienen produciendo en las últimas décadas.

**Palabras claves:** Pueblos indígenas; reformas educativas; planes de estudio; textos escolares.

**Abstract**
This article discusses the approach that the educational plans and textbooks accomplish on indigenous population in the context of educational reforms implemented since the restoration of democracy in Argentina: The 1993 Federal Education Act and the 2006 National Education Act.
In particular, the analysis focuses on the province of Buenos Aires, one of the districts with the largest number of schools and indigenous population, which gives a high representation on the national total.
It is part of developing the current political historical context regarding native americans, which paradoxically combines the legalization of a jurisdiction native law and proceed with the encroachment on their ancestral territories, and then investigate how the educational system has built and narrated these processes, been occurring in recent decades.

**Keywords:** Indigenous people; education reforms; educational plans; textbooks.

[*]Profesor en enseñanza media y superior en Historia (FFyL-UBA). Becario doctoral en Historia argentina Universidad Nacional de Buenos Aires. Email: marianonagy@yahoo.com.ar

## Introducción

Desde 1983, con la recuperación del sistema democrático en la Argentina, los pueblos indígenas han atravesado un creciente fenómeno de visibilización (Briones, 2005), proceso que de todos modos aún se encuentra muy lejos de alcanzar un reconocimiento general de los derechos y reivindicaciones que la propia agencia indígena reclama.

Sin embargo, en las casi tres décadas transcurridas desde el fin de la última dictadura militar, la intensificación de la participación de los aborígenes en la arena pública, ha impulsado "la juridización del derecho indígena a la diferencia cultural" (Briones, 2005: 11). Entre algunos hitos pueden mencionarse: el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural al estado nación argentino en la Constitución de 1994[1], la incorporación y ratificación del Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas[2], y más recientemente a través de la Ley Nº 26.160, que suspende los desalojos y adjudicaciones de tierras a privados hasta tanto se realice un relevamiento de los territorios indígenas[3].

Es claro, sin embargo, que la sanción de distintas leyes, no implica la aplicación concreta de las normas, y así se evidencia en los reiterados y periódicos conflictos que se suceden entre las comunidades y los ambiciones de ciertos sectores ligados a capitales extractivos, como lo ha señalado James Anaya (2012), relator especial de Naciones Unidas sobre derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas[4]:

> "Existe un número significativo de leyes y programas nacionales y provinciales en materia indígena. Sin embargo, se presentan una serie de problemas en relación con la implementación y garantía de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en relación con sus tierras y recursos naturales, el acceso a la justicia, la educación, la salud, y otros servicios básicos" (p.7).

En los últimos años, asistimos entonces a una situación respecto a los pueblos indígenas que combina la normativización y la visibilización, con la continuidad del despojo y el avasallamiento de sus derechos. En función de esto, en este

artículo buscamos analizar cómo dichos procesos han repercutido en el sistema educativo argentino, en consideración de que desde la reinstauración democrática se han implementado dos reformas educativas, ambas desde concepciones y perspectivas bien diferenciadas.

La primera, La Ley Federal de educación (1993), marcó un antes y un después en el sistema educativo argentino. Lanzada tras un diagnóstico que aseguraba que los sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad, se infería entonces que la educación pública había fracasado y se justificaban las políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación (Olmos, 2008). Se pregonaba un estado "eficaz" basado en análisis de organismos internacionales falsamente concebidos como "técnicos", "neutrales" y producto de investigaciones empíricas (ídem). El predominio de la ideología de eficiencia del mercado dio lugar a diagnósticos teñidos del lenguaje económico y definidos en función de la "eficacia, eficiencia, calidad, evaluación, gestión y descentralización", generando una creciente valoración de los "datos intocables" de la economía que dictaban qué hacer, cómo y con qué recursos (Coraggio, 2000).

Dicho plan educativo se inscribió en el marco de la hegemonía neoliberal que tuvo lugar en la Argentina de los '90, cuando se impuso una reforma del Estado que como objetivo inicial, se planteó garantizar la apertura de la economía, reducir el déficit fiscal, eficientizar el gasto y continuar con la transferencia de políticas sociales y educacionales a las provincias. Estas medidas –entre otras- se justificaron en la necesidad de generar condiciones para la radicación de capitales y mejorar la competitividad del país para hacer frente a los desafíos que implicaba la globalización (Olmos, 2008).

La segunda reforma, que en 2012 con la creación del sexto año de la escuela secundaria se aplica por primera vez en la totalidad de los cursos del sistema educativo[5], tuvo su origen en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, y en Buenos Aires con la Ley de Educación Provincial Nº 13.688 sancionada en 2007.

La nueva normativa intentaba revertir el fracaso de la Ley Federal, en especial una de sus principales consecuencias, la fragmentación del sistema educativo, para componer o retornar a un enfoque integral de alcance nacional, diagramado desde un estado que se torna central como responsable y garante de la educación, rol que se manifiesta en los primeros artículos de dicha ley[6].

El objetivo del artículo es intentar analizar cómo han abordado sendas reformas educativas a la temática "pueblos indígenas", específicamente en la provincia de Buenos Aires, uno de los distritos más populosos y con mayor cantidad de escuelas[7] y de indígenas[8], lo que la erige como un referente en cuanto a la reproducción y transmisión de ciertas nociones hegemónicas respecto no sólo a los aborígenes, sino también en cuanto a la construcción del estado y la identidad nacional.

Para ello se indaga en los contenidos y en los textos escolares de la materia "Historia", del nivel secundario[9], debido a que se considera que en dicha etapa los alumnos han sido dirigidos por parte de la currícula hacia una aproximación más compleja y completa hacia el tema. Sin embargo, las últimas reformas del nivel primario y algunos de sus manuales fueron incluidos cuando se consideró pertinente utilizarlos a manera de guía o de comparación con el espacio e importancia que se les asigna al mismo tópico en el secundario. Particularmente, cuando la temática que abordan se refiere específicamente al período de la organización del estado nacional y a las campañas militares llevadas a cabo con el fin de someter a los indígenas, en la últimas décadas del siglo XIX.

## Antecedentes

En su etapa fundacional a fines del siglo XIX, los principios centrales que organizaron el sistema educativo tuvieron una orientación centralmente política, cuyo esfuerzo cultural y criterio homogeneizador estuvo ligado a la creación de la nacionalidad argentina. La obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa estuvieron vinculadas a este trascendente objetivo. En ese marco se estableció

una homogeneidad en los contenidos, en especial para darle una orientación nacionalista y patriótica a la formación (Minteguiaga, 2009).

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.

Así, junto al servicio militar obligatorio, y reforzada desde otros ámbitos como la prensa y la política, la escuela se abocó a la tarea de "hacer argentinos", y según Romero, tuvo un notable éxito: "En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente… logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados" (2004: 24). Es por ello que es central atender a la conformación de una "educación pública" vinculada desde sus inicios a atender las necesidades del proyecto hegemónico de construcción del Estado-nación argentino, lo que implicaba básicamente las necesidades de construcción de una sociedad nacional.

Al respecto, los propios funcionarios de la cartera educativa han revisado dicho rol a través de la última reforma educativa (2006) en 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).

Se destaca que la Ley 1420 sancionada en 1884 mantuvo su vigencia como norma reguladora del sistema educativo por más de cien años, y en ella no existe ninguna referencia sobre la población indígena de la Argentina. Esto obedece a

que la política oficial visualizó al aborigen como el "otro", que junto a los mestizos, negros y gauchos constituían grupos que se alejaban del ideal ciudadano esperado y que, por tanto, tampoco significaban identidades que fueran de interés recuperar. Oficialmente fueron excluidos porque eran distintos y amenazaban el espíritu cultural y políticamente homogenizador que era necesario establecer (Bella, 2007).

Tal vez dado su éxito en tamaña tarea –especialmente en cuanto al "ocultamiento" de la diversidad cultural y de clases- los planes de estudio no han sido modificados en demasiadas ocasiones a lo largo del siglo XX[10], cuestión que comenzó a variar en la década de 1980 con la recuperación del sistema democrático.

## La Ley Federal de Educación y los pueblos indígenas

Hasta las reformas neoliberales de la última etapa del siglo XX, la legitimidad del Estado se construía a partir de sus funciones redistributivas, de modo que la retracción de tales funciones evidenciaron un déficit de legitimidad y la consecuente necesidad de su resolución. La "valoración de la diversidad cultural" puede ser vista como una forma de legitimación compensatoria en el contexto de redefinición de un proyecto de cohesión social que incluyó el reconocimiento de los "otros": los pueblos indígenas (Soria, 2011).

En ese contexto, la disyuntiva en torno a las estrategias respecto a los pueblos indígenas oscilaron entre quienes sostienen que la educación debería proveer una forma especial destinada a la población indígena -políticas focalizadas o compensatorias- y por otro lado, quienes creen que la educación sólo se entiende y puede ser definida como tal cuando es educación para todos (Bella, 2007).

Según Sinisi (2000) el proyecto educativo oficial recuperará la relación nosotros-otros, no ya desde un contexto homogeneizador, sino desde una perspectiva "acrítica" de la diversidad y la diferencia cultural, teñida por un progresismo humanista o por lo que Giroux (1997) denomina "humanismo cívico

cortés". Es decir, ante la diversidad cultural que emerge como una realidad imposible de ocultar bajo el manto de la nacionalidad, el pluralismo democrático intentará aceptar las diferencias como partes constitutivas de la sociedad, construyendo una igualdad "desde arriba" a partir del simple conocimiento de los otros, dado que "la diferencia", ya no simboliza una amenaza de ruptura. Ante este nuevo enfoque educativo, Sinisi asegura que la Ley Federal de Educación no tuvo en cuenta las relaciones de dominación y subordinación que existen en el seno de cada sociedad, y advierte que el (re) conocer la diversidad que existe en la sociedad no asegura el respeto y la aceptación de la diferencia si no se incorpora la perspectiva del conflicto y la desigualdad social (op. cit).

En cuanto a Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación Nº 11.612, sancionada en 1994, consagró los principios de la Ley Federal de Educación y aumentó la obligatoriedad escolar a diez años, incluyendo aquí el último año del jardín de infantes y la Educación General Básica (EGB), esta última de nueve años de duración y entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos[11].

Gran novedad representó la creación del Polimodal, nivel que reemplazó a los últimos tres años de la antigua Secundaria. Ideológicamente se encontraba ligado a una noción utilitarista de la educación, en la cual la escuela debía adquirir orientaciones específicas y revertir la tendencia hacia el enciclopedismo y los saberes generales que propiciaban un egresado polivalente y no orientado hacia ninguna especificidad.

Dicha impronta buscaba crear egresados formados para una actividad puntual del mercado laboral. Al respecto, es de destacar el recorte en la relevancia de criterios pedagógicos y docentes para el diseño de los planes y la aparición de las empresas como actores que debían tener injerencia en lo pedagógico:

> " La organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la

> tecnología del mundo del trabajo y la producción" (Ley Federal de Educación Nº 24.195, Cap. V "Educación Polimodal, art. 17).

En referencia a la materia Historia (Polimodal) se dispuso que se dictara sólo en los dos primeros años: Historia Mundial Contemporánea en 1° de Historia Argentina Contemporánea en 2°, de modo que se recortó severamente la cantidad de horas totales y las posibilidades de abordar todos los contenidos propuestos. Este esquema suponía una articulación con lo enseñado en el tercer ciclo de la EGB, que rara vez se cumplía y variaba de acuerdo a los reacomodamientos que cada establecimiento había llevado a cabo para subsistir a la nueva ley.

Avanzados los años y egresadas las primeras camadas, los crecientes fracasos de los estudiantes egresados del Polimodal en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) o en los ingresos en otras casas de estudio, fue tan notorio que hasta los noticieros televisivos cada año realizaban extensas (y superficiales) notas a partir de las alarmantes cifras de desaprobados que arrojaban los resultados de los exámenes.

Sin poder establecer qué influencia tuvo el impacto mediático o el propio análisis de los resultados de la implementación de la Ley Federal por parte de las autoridades, lo cierto es que en diciembre de 2003, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, se sancionó la resolución Nº 6247 que intentaba solucionar los desajustes percibidos en los espacios curriculares del Polimodal. Se realizó un nuevo diseño curricular para el espacio curricular Historia, que de abordar Historia Mundial Contemporánea en 1° e Historia Argentina Contemporánea en 2°, pasó a Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX y Siglo XX para primero y segundo año respectivamente.

De todas formas, los pueblos originarios no figuran en los contenidos programados a partir de estas modificaciones. Son tres los ejes para el período analizado:

> "La construcción del Estado-Nación y la ciudadanía; La génesis, desarrollo y transformación de las estructuras sociales en las sociedades latinoamericanas y su relación con los modelos económicos en su inserción en la división internacional del trabajo; y La construcción de diversos actores sociales

> e identidades colectivas en el campo social, económico, político y cultural". (Diseño Curricular del Polimodal. Espacio Curricular Historia. Objetivos: 178).

En estos contenidos ideados para el primer año del Polimodal, no se observa ni siquiera una leve sugerencia al tema indígena, pese a que se hace referencia a las identidades colectivas y a los actores sociales. Si hay un escueto "la problemática indígena" en el bloque uno del Segundo año, pero sin ningún tipo de aclaración a qué tipo de problemática ni a la etapa, ya que dicho bloque abarca 1930-1970.

En el caso de la Educación General Básica (EGB), poseía una organización de contenidos bastante particular, ya que se podría afirmar que se propiciaba una mayor profundización de la temática indígena en el Segundo ciclo (4° a 6°) que en el Tercero (7° a 9°). Ya en la introducción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB se plantea: "el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa"[12].

Sin embargo, cuando se cruzan las declamaciones introductorias de los CBC con la propuesta de contenidos, se encuentra que en el Segundo Ciclo se ha optado por la elaboración de una cronología que distingue cuatro períodos que se corresponden con un determinado actor social, estableciendo una visión estática de los protagonistas, sin esclarecer el devenir de cada uno de ellos: La Argentina indígena, La Argentina colonial, La Argentina Criolla y La Argentina aluvional.

En este esquema, las sociedades indígenas figuran como las protagonistas de los hechos acaecidos antes de la llegada de los españoles, ya que posteriormente se prioriza a un tipo de sociedad supuestamente integrada por criollos y/o inmigrantes.

Además de abordar un proceso histórico eludiendo los conflictos y las relaciones de dominación y subordinación a través de la utilización del eufemismo "encuentro de culturas", no se explica en ninguna sección cómo se llega a cumplir la expectativa de logro a través de una periodización que divide a la Argentina en etapas identitarias diferentes, y que para "La Argentina Indígena" se pro-

pone localizar las parcialidades, en un "mapa étnico" que poco se condice con la realidad histórica y la dinámica de las culturas aborígenes (Delrio, 1997). De modo que, a partir de esta visión topográfica de lo social, cada grupo es identificable a partir de un conjunto de actividades, costumbres, creencias, creaciones, rasgos físicos y concepciones de mundo, en suma: "una" cultura. Sin embargo, esta categoría de cultura llevaba las huellas de un paradigma funcionalista a partir del cual la cultura tendría una connotación explicativa y sería tratada como entidad localizada (Batallán y Campanini, 2007). No se incentiva entonces la idea de convivencia entre distintos grupos ni la existencia de relaciones interétnicas, tampoco los conflictos sociales relacionados con la negación del "otro", sino más bien se instala una noción de evolución "natural" de un estadio primitivo y extinto, el indígena, hasta uno moderno vinculado a la inmigración. La noción de identidad que emerge de este enfoque, no escapa a la idea del origen europeo de la nacionalidad argentina.

Más breve es el tema para el Tercer ciclo, cuya currícula menciona únicamente las civilizaciones indígenas de América y de África, y la diversidad sociocultural del continente, pero no se vuelcan procesos históricos ni análisis de los modelos de incorporación y/o exclusión de los estados nacionales recién consolidados para con las comunidades aborígenes.

## Buenos Aires y la última reforma educativa

La Ley de Educación Nacional fue presentada en 2006 como un hecho histórico y producto del consenso de miles de docentes consultados en distintas instancias[13]. Sin embargo, la realidad indica que las propuestas realizadas versaban más sobre declaraciones de principios que sobre cuestiones concretas posibles de aplicar. El procedimiento para la obtención del "consenso" consistió en la entrega de un cuadernillo, también publicado en los principales medios de comunicación y se preguntaba, entre otras cosas, si se estaba de acuerdo con la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria, ya que la Ley Federal la había establecido sólo hasta la conclusión de la EGB. Por supuesto que es difícil

encontrar opositores a esta medida, en cambio nada se decía en relación a la metodología o los proyectos para lograr tal objetivo.

En cuanto a su estructura, una de las novedades es la acentuación de la comprensión de la nueva secundaria como una unidad pedagógica de seis años de duración. Esto rompe con la fragmentación anterior que dividía el nivel en EGB y Polimodal, y evita la superposición de contenidos. En el área de las Ciencias Sociales se dispuso que Geografía e Historia consistan en materias diferentes con diseños curriculares y notas propias, a diferencia de la antigua EGB que se asemejaba al diseño en cuatro áreas de la primaria (Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Con este sistema, el espacio curricular Historia está pensado para los primeros cinco años, es decir no figura en 6°, con la salvedad de un curso de Historia Reciente en la modalidad Arte. Si se agrega una perspectiva total de los contenidos de la nueva estructura, que abarque los seis años de la primaria y los seis de la secundaria, puede apreciarse que en la primera existe una mayor profundización de los aspectos del siglo XIX, en tanto la segunda, exhibe una orientación dispuesta a un abordaje exhaustivo de la historia reciente.

Así, la consolidación del estado nación argentino, la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena, está programado para el 3° año de la secundaria, dedicando los dos cursos siguientes (4° y 5°), para el estudio de la historia del siglo XX.

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

> "La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación 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 y a mejorar su calidad de vida", por ello el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología "en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá con-

> tenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad" (Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Capítulo XI Educación Intercultural Bilingüe, artículos 52 y 54).

En su acápite "Una provincia multilingüe", la provincia de Buenos Aires toma dicha pretensión nacional y expresa la necesidad de la implementación de estrategias para atender la complejidad de los casos donde las lenguas originarias son primeras lenguas:

> "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… se propone revertir activamente la histórica idea de un nacionalismo lingüístico basado fundamentalmente en el establecimiento de una lengua estándar. Al abordar problemáticas de nuestra realidad en el marco de interacciones comunicativas 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).

Resalta el cambio de concepción acerca del idioma y la enseñanza, en vinculación con un estado nacional ahora percibido como multilingüe, pero su implementación recae en las capacidades e iniciativas del docente y no en una política curricular concreta. Es decir, a pesar de dicha pretensión de reconocimiento del multilingüismo sólo se sugiere que en las "zonas multilingües específicas"[14], el maestro o profesor atienda dicha complejidad.

En el caso de la nueva secundaria, pese a ser el 3° año el dispuesto al abordaje del siglo XIX, la organización nacional y los pueblos indígenas, es en 2°, dedicado a la etapa colonial donde se percibe una perspectiva de inferencia y coexistencia con las sociedades indígenas. Así ocurre en la fundamentación de la Unidad 2 de dicho curso, "La formación del mundo americano colonial", orientado a "la tarea de enseñar críticamente la historiografía de las sociedades implantadas en Latinoamérica restableciendo simultáneamente la historicidad de las so-

ciedades aborígenes" (Diseño Curricular para La Educación Secundaria 2° Año - SB- 2007: 150-151). 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.

En la Unidad 4, "Formación de entramados socioculturales latinoamericanos", se busca reflexionar acerca de la construcción de la identidad latinoamericana. Con un apartado dedicado a "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 aborigen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral" (op. cit. 165-166). De modo que a partir de la reflexión acerca de las relaciones interétnicas, las prácticas culturales aborígenes, las imposiciones y resistencias se establece una continuidad con el presente, eliminando la habitual tendencia de los programas a pregonar la extinción del indígena en nuestro país. Algunas de esas líneas plantean interesantes problemas y procesos a profundizar en el 3° año, nivel que aborda el siglo XIX. Sin embargo, se produce un corte abrupto que modifica sustancialmente el enfoque historiográfico dispuesto en el 2° año.

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, 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." (op. cit: 87).

En la segunda sub-unidad de la Unidad 4, "La transición al capitalismo en América Latina", también hay una mención a "las enajenaciones de las propieda-

des eclesiásticas, comunales y ejidales, la colonización de las áreas vacías" (op. cit: 84), sin ningún tipo de aclaración acerca de cuál es el criterio para considerar a un área como vacía, ni especificación sobre el destino y los propietarios de aquellas tierras, en una mirada estructural que pone el foco sobre el suelo como recurso a incorporar y a explotar, es decir que intenta dar cuenta de cómo se consiguieron las tierras para la producción agropecuaria y no invita a la reflexión sobre sus tenedores tradicionales y sus trayectorias posteriores.

Así, ya sea celebrada o descripta con ciertas críticas o reparos, en el diseño de 3°, la organización nacional es entendida como proceso evolutivo irrefutable, eliminando la complejidad de las oposiciones y un escenario resistido por diversos actores sociales, y coadyuvando a la noción de "único camino posible", naturalizado y desparticularizado (Alonso, 1988).

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 la provincia de Buenos Aires, "tobas en Derqui, mapuches en Olavarría, etc." (op. cit: 256); generar entrevistas e intercambios epistolares con miembros de las organizaciones; y conocer y participar en conmemoraciones y celebraciones de los pueblos originarios.

Incluso en el Segundo Ciclo de la Primaria, se continúa profundizando en la temática en los tres años (4°, 5° y 6°) a partir de una mirada que comienza en el siglo XV, con la Conquista española, pero que a diferencia de anteriores diseños curriculares, 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, para el contenido "El proceso de construcción del territorio argentino", 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." (Diseño Curricular Educación Primaria Segundo Ciclo 2008: 246).

Dichas nociones se profundizan en 6° grado, especialmente en el primer contenido del año, "El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880)", para el cual se prevén situaciones de enseñanza que permitan:

> "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."(ídem ant., 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, en torno al abordaje de la historia, las prácticas culturales, el proceso de sometimiento y las luchas actuales que llevan adelante los pueblos indígenas, 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, convalidando su naturalización y ocupando escaso interés a la historia de grupos subalternos.

## Los textos escolares

En esta sección se analizarán los contenidos de los textos escolares, centrando la atención en los libros que se ajustaron a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en el marco de la Ley Federal de Educación de 1993, y en los que siguen los lineamientos de la nueva Ley de Educación Nacional de 2006.

En la actualidad un manual posee una injerencia menor respecto a los primeros libros impresos por las editoriales, cuyas publicaciones estaban destinadas a perdurar por décadas, con las mismas imágenes, lecturas, poesías, lecciones, que impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones.

Se trataba de un mundo donde el libro escolar tenía pocos competidores que le disputaran su poder para construir imaginarios colectivos y cuyos destinatarios no fueron sólo los niños que acudían a las escuelas, sino "un sujeto lector ampliado" construido por sus familias a las que los libros se dirigían explícitamente o implícitamente, con el fin de introducir ciertas nociones y principios en hogares donde no existían más libros que los que debían utilizar en la escuela (Ossenbach, 2007: 11).

En tal sentido, entendemos que los primeros libros parecen haber enseñado menos los conocimientos historiográficos y en cambio haber contribuido más a la creación de saberes escolares que podrían asimilarse a mitos (Braslavsky, 1993).

Dicha aseveración puede relacionarse con el contexto de surgimiento de la primera reglamentación de textos escolares (1887), cuando un vasto operativo se inició a fines de 1880 a través de iniciativas patrióticas como la realización de monumentos, la construcción de un panteón nacional, la organización de celebraciones y conmemoraciones y una tenaz labor historiográfica de relevamiento y relectura del pasado que procuraba definir y afirmar la existencia de una cultura nacional (Bertoni, 2001).

Por ello, durante gran parte del siglo XX, sólo algunos cambios superficiales se incluyeron en las páginas destinadas a los alumnos. La consagración de los

saberes de la Nueva Escuela Histórica (NEH), en 1941, no hizo más que afirmar científicamente algunas ideas ya difundidas acerca de la grandeza de la patria y sus próceres periódicamente celebrados en un relato histórico que concluía en el siglo XIX con la organización nacional o la Conquista del Desierto.

Sin embargo, la reforma educativa de 1956, si bien incorporó el currículo de la NEH, trajo la novedad de la aparición de docentes no vinculados con el campo académico, provenientes del nivel medio, como autores de los libros de historia destinados para las escuelas (Privitellio, 2004). Sus textos tuvieron una importante difusión y éxito que se extendió hasta fines de los ´70, cuando el desdoblamiento en dos cursos de Historia Argentina, generó retoques que les otorgó un valor residual que permitió su supervivencia hasta bien entrado el período democrático.

No existe habitante nacional escolarizado que no conozca algunos de esos textos, con la excepción de personas con actual edad jubilatoria o jóvenes egresados en las postrimerías del siglo XX o posteriormente.

Específicamente, el análisis de la perspectiva que brindaron acerca del indígena, del avance estatal y de la Conquista del Desierto, se desprende un criterio unánime en cuanto a los pueblos indígenas como salvajes que obstaculizaban el progreso evolutivo de la civilización, en permanente actitud hostil y beligerante, ejemplificada en ataques y malones a los pueblos indefensos, caracterización que ubicaba a la sociedad "blanca" siempre a la defensiva ante esos hechos y, en consecuencia, al avance estatal como irremediable respuesta ante la agresividad del indio. Las campañas militares son siempre señaladas como exitosas a partir de las tierras incorporadas y como punto de partida para el cumplimiento de un destino de grandeza, el cual se refleja en la llegada de inmigrantes dispuestos a fomentar la agricultura y la ganadería:

> "Los indígenas que habitaban el sur de la provincia de Buenos Aires y la región surcada por los ríos Colorado y Negro atacaban periódicamente a las poblaciones fronterizas y cometían todo género de excesos. El gobierno nacional, ante la belicosa actitud de los salvajes, estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de la Pampa y la región patagónica, cuya extensión desértica habitada por tribus errantes, favorecía

> las aspiraciones de Chile. El problema del indio se agudizó al perjudicar la economía del país…
> Roca, era partidario de emprender una acción ofensiva contra los salvajes, para destruirlos en sus tolderías… La campaña permitió al gobierno nacional ejercer su soberanía en unas quince mil leguas cuadradas de nuestro territorio e iniciar sin tardanza su obra civilizadora" (Cosmelli Ibáñez, 1970 [1961]: 359, 451, 456-459)

> "Rosas aplacó el furor de los indios durante más de dos décadas. No obstante, en 1834, la pampa se vio sacudida por la entrada en escena del cacique chileno *Calfucurá* quien, con su horda, se instaló en la región de *Salinas Grandes,* después de exterminar a las tribus que estaban allí asentadas. El temible cacique dominó a las demás hordas que, por temor y avidez del botín, se sometieron…. Después de 1852 amenazó continuamente la frontera y los malones, con la consiguiente secuela de muerte, cautivos y desolación, arrasaron las poblaciones de la campaña bonaerense… En 1879 salió el ejército expedicionario, con un plan que comprendía el sometimiento de los indios y el exterminio de los malones, y consistía en la utilización de columnas móviles de infantería y caballería… se evitarían así, el pillaje, los incendios y las matanzas provocados por los malones. Las cinco columnas actuaron con precisión matemática y sometieron a las grandes tribus, para reunirse en los márgenes del Río Negro. El 25 de mayo de 1879, Roca enarboló allí la bandera nacional, como señal de haber hecho efectiva la conquista" (Lladó *et. Ál,* 1991: 138-142).

De ambas citas, se desprenden varios tópicos internalizados en el imaginario colectivo de los argentinos. El más difundido es la adjudicación anacrónica y ahistórica de identidades nacionales, encorsetando a distintas parcialidades indígenas como parte de un estado nacional, surgido muy posteriormente. La teoría de la araucanización (Casamiquela, 1969) refiere a una supuesta invasión mapuche, identificada como "chilena", quienes a partir del siglo XVII-XVIII, provenientes del otro lado de la cordillera habrían sometido a las parcialidades "argentinas pampas y tehuelches", imponiendo sus prácticas y costumbres y, así, provocando la desaparición de "nuestros auténticos pueblos originarios". Esta postura, endeble pero exitosamente divulgada, posee una interpretación esencialista de los estados nacionales y enfatiza el enfrentamiento bélico entre los pueblos (construidos ellos también como entidades que permanecen iguales a sí mismas a través del tiempo), a la vez que borra los intercambios comerciales, sociales y políticos en un territorio percibido como región y no como parte de dos estados nacionales (Mandrini y Ortelli, 1995; Lazzari y Lenton, 2000).

De igual modo ocurre con la propuesta de comenzar la narración histórica de modo arbitrario en los malones indígenas y la ausencia de una argumentación que exprese la preexistencia de los pueblos indígenas y su interpretación de que estaban respondiendo a la invasión de los poderes estatales sobre sus territorios. Por ello, a partir de su extranjería, virulencia y su atraso, los aborígenes justifican la realización de la Conquista del Desierto y permiten elevar a la categoría de fundadores de la patria a los militares que la emprendieron.

Con mayor o menor énfasis y/o profundidad éstos fueron los contenidos enseñados a varias generaciones de argentinos que transitaron por las escuelas a lo largo del siglo XX respecto a la organización estatal y el sometimiento de los pueblos indígenas.

Por su parte, la Ley Federal de Educación de 1993 dio lugar a modificaciones profundas en cuanto a la producción de textos escolares. Su puesta en marcha en la provincia de Buenos Aires impidió los reajustes superficiales que se habían aplicado a antiguos textos que llegaron a editarse en decenas de ocasiones, a partir de la imposición de un modelo y diseños curriculares nuevos y producto de una serie de factores económicos y sociales que se combinaron para generar manuales sustancialmente distintos respecto a sus predecesores.

Así, las nuevas reglas del mercado, en el contexto de un mercado editorial mucho más concentrado y liderado por grupos multinacionales y/o emporios mediáticos, impuso en el centro de la escena la desaparición del libro de autor, reemplazado por el manual editorial[15]. Estas empresas tomaron dos medidas de alto impacto para sus obras a partir de la década de 1990: 1) La contratación de historiadores profesionales provenientes del campo académico, quienes comenzaron a volcar las interpretaciones y perspectivas de la historiografía actual y 2) La incorporación de diseñadores gráficos que a partir de la realización de la maqueta, adquirieron un rol fundamental al momento de decidir y organizar los contenidos de los libros.

Con historiografía actual se hace referencia a la Historia Social, corriente hegemónica a partir de la recuperación democrática de 1983 a través de una generación que se autoproclama continuadora y a la vez "modernizadora"[16] de los

primeros historiadores sociales de la década de 1950 y 1960, erigieron a Tulio Halperín Donghi[17] como uno de sus máximos exponentes, e impulsaron la renovación, profesionalización y normativización del campo académico (Zeitler, 2009).

Dicha perspectiva propuso visiones provenientes desde otras disciplinas como la sociología y la economía, introdujo un discurso analítico y abandonó la prosa polémica, buscó mostrarse ascética y pretendidamente despolitizada y sin ideologías, impulsó la profesionalización de la actividad con la fundación de instituciones y la publicación de revistas especializadas, y como legado más importante abandonó la historia de los hechos y los protagonistas individuales ("La historia de los grandes hombres") y propició un abordaje enfocado en la historia de los procesos y protagonizados por colectivos sociales[18], además de incorporar en nuestro país a las metodologías vigentes en el resto del mundo, obturadas en la Argentina por la instauración de prolongadas dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983).

En la actualidad, aquellos profesionales "modernos" no han perdido tanto terreno, aunque sí algo de consenso y algunos espacios, en manos de una nueva generación formada y apoyada paradójicamente por sus antecesores, pero que se distingue por una carrera cursada en universidades públicas en un contexto de vigencia ininterrumpida del sistema democrático. Esto ha dado lugar a la formación de académicos tal vez más eclécticos en cuanto a sus metodologías y fundamentos teóricos, pero más abiertos a incorporar temáticas otrora marginales, cuyo ejemplo más representativo es el abordaje de la historia de los pueblos indígenas desde un enfoque crítico hacia las políticas estatales y atentos, en algunos casos, a la propia agencia de las comunidades originarias.

En tanto, la incorporación de diseñadores gráficos ha traído como novedad la elaboración de una plantilla o grilla que estructura el lugar y el espacio para los títulos, los gráficos, las líneas de tiempo, las fotos, las actividades, los textos, los mapas, etc. cuya extensión se traslada al autor y/o editor. Así, la profundización y la extensión de los contenidos depende de la maqueta realizada por el diseñador, quien de este modo solicita ajustar, resumir o recortar, basado en criterios técnicos y estéticos, que se imponen sobre la relevancia de los temas a desarrollar.

A su vez, esto se vincula a la implementación de nuevas tecnologías que propiciaron un material más dinámico aunque más fragmentado, inundado de cuadros, fotos, fuentes y gráficos, en detrimento del texto central que caracterizaba al viejo manual. Al incorporar más recursos gráficos y menos texto escrito, se evidenció una simplificación de ciertos procesos históricos producto de la imposibilidad de profundizar en ciertos aspectos.

La elaboración actual de un texto escolar exige al historiador que oficia de coordinador o editor de la obra, trabajar mancomunadamente con el diseñador, quien le impone los espacios para los temas a desarrollar y distribuir los contenidos a distintos autores que deben escribir ateniéndose a una cantidad exacta ya no de páginas, párrafos o palabras, sino de caracteres.

Sin embargo, aunque más efímero y cambiante, por motivos ligados a las reformas en el sistema educativo, a modificaciones culturales y por las reglas del mercado editorial, el texto actual, sigue siendo la apuesta para que oficie de vehículo para crear señas colectivas de identidad, como lo muestran tantos ejemplos (y ejemplares) recientes.

Dos elementos socioeconómicos, vinculados a los efectos del modelo neoliberal aplicado en nuestro país, repercuten de manera opuesta en el análisis del rol actual que cumple el texto escolar: 1) La precarización laboral del docente que generó, en los casos que pudiera, la acumulación de una gran cantidad de horas para subsistir y la imposibilidad de actualizarse. El efecto central, en el marco de este trabajo, es que su renovación y planificación pasó a estar basada exclusivamente por los textos escolares, y que muchas de las ejercitaciones son propuestas que el propio texto escolar ha incorporado, lo cual realza la importancia de los mismos. 2) En sentido inverso, otro aspecto, producto del mismo fenómeno político, tiene que ver con las dificultades para una gran cantidad de alumnos de acceder a un manual debido a su precio, y por ello muchos docentes suelen recurrir a apuntes fotocopiados, cuyo material proviene de distintos textos. Así, la fragmentación de la construcción del conocimiento se ve profundizada, y reemplazar el viejo discurso nacionalista y patriótico por otro más acorde a las corrientes historiográficas actuales se ha tornado una tarea sumamente compleja.

Con todo, se desprende que las diversas modificaciones económicas y técnicas mencionadas no se han traducido de mayor manera en una renovación de contenidos, al menos en las miradas propuestas acerca del avance estatal, las campañas militares y los pueblos indígenas. En ocasiones en los textos sí se incorporan las opiniones que cada grupo poseía del otro pero se le da un cierre al tema con una metáfora que no explica lo sucedido, se describe el cumplimiento exitoso de los objetivos de la Conquista del Desierto o se asegura que el país había ingresado a otra etapa con inmigrantes como protagonistas. El indígena se invisibiliza y se da lugar a una operación de creación de la identidad, que a la postre resultará exitosa en la instalación del origen europeo, como componente casi exclusivo de la nacionalidad argentina:

> "Los indios consideraban a los blancos como los invasores de un territorio que les pertenecía…los criollos pensaban que los indígenas eran salvajes que no debían ser considerados como seres humanos. Creían que eran un obstáculo para el avance de la civilización. El final de la historia previsible: tiño de sangre las pampas" (Ciencias Sociales 6 Estrada, 1998: 152).

> "la Argentina de esa etapa parecía contener a 'pequeños países' en su interior. Esta apariencia estaba reforzada por la existencia de barrios de italianos, españoles…en distintas zonas del país…pusieron en marcha distintos proyectos para lograr que todos los pobladores del país se sintieran argentinos" (Ciencias Sociales 7. a-Z editora, 2003: 86).

Esto se repite en las ediciones para polimodal de Longseller y Tinta fresca[19], cuyas menciones al destino de los indígenas sometidos además de breves, cuentan con errores o contradicciones en una misma oración:

> "En 1880 (sic) con el sometimiento del cacique araucano de Neuquén, Valentín Sayhueque, se completó la expulsión de las tribus" (Historia Polimodal. Nº 5. De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880), Longseller 2002:45).

> "Por la crueldad con la que se atacó a los indígenas, ya que para lograr el objetivo de unificación del territorio nacional, se sometió, se expulsó y se exterminó a las tribus de la región" (H1. Historia Argentina y latinoamericana (1780-1930), Tinta Fresca 2006: 186).

En la primera cita, se adelanta el sometimiento de Valentín Sayhueque, ya que en realidad el hecho ocurrió en 1885, en un craso error fácilmente detectable a

partir de que se señala a 1880 como fecha que determinó la expulsión de las tribus, lo cual no explicaría la extensión de la Conquista del Desierto en Pampa y Patagonia hasta 1885. En la segunda, si bien se esboza una crítica hacia los métodos aplicados en función del objetivo estatal de la unificación territorial, resulta confuso al señalar el sometimiento de los indígenas, además de su expulsión y su exterminio, ya que además de no especificar hacia dónde se los ha expulsado, no se explica cómo se los ha exterminado si previamente se los ha expulsado.

Respecto a los textos de la nueva reforma educativa, puede apreciarse un mayor énfasis en volcar una mirada respetuosa de los derechos humanos, y supuestamente objetiva, que 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, no obstante aún muchos textos no establecen claras relaciones con los proyectos, intereses y conveniencias de los sectores dirigentes para impulsar las campañas militares y organizar un estado nación con características excluyentes y homogeneizantes.

Estos manuales 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 estos grupos, como ocurría con los viejos textos. Aparece 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 análisis que permita facilitar la comprensión de la utilidad y la pretensión pedagógica de la inclusión de las fuentes.

Algunas de estas tendencias pueden observarse en la publicación de Puerto de Palos (2011), en la cual, tal vez por el afán de sintetizar, la única mención al tema sugiere la idea de la conclusión de la Conquista del Desierto en 1879 (sic), cuya finalidad consistía en "afirmar la presencia estatal":

> "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 el remarcado es propio).

El libro de Santillana (2011) para el 3° año del nivel medio hace alusión permanente al factor económico y a la agresividad indígena como determinante para una relación "conflictiva" entre indios y blancos. 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 cometido al intentar demostrar la veracidad de acontecimientos a través de obras artísticas de la época, otorgando valor real a reproducciones que poseían una determinada funcionalidad. 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, en p.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 de Della Valle 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 posterior y el episodio que representa nunca existió: Roca y los generales que aparecen en el cuadro jamás estuvieron juntos en campaña, y menos a orillas del Río Negro.

Igual procedimiento se expone 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 brevedad es la característica de las publicaciones de Tinta Fresca (2011) y de Estrada (2008). Así, ciertas ideas son apenas mencionadas y tienden a la confusión y no al esclarecimiento de los acontecimientos. El manual del multimedios Clarín alimenta la naturalización del estado y se inclina por una noción de destierro de los pueblos originarios, quienes vivían en extensos lugares que 'ocupaban': "el 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 en forma sintética y sin contexto alguno, dos procesos: la relación entre Catriel, Alsina y el *Malón grande* de 1875 y luego lo ocurrido en 1884 en el Chaco, donde:

> "El gobierno intentó inútilmente incorporar a los indígenas al duro trabajo en los obrajes. Los tobas 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 la no aceptación de su incorporación por parte de los aborígenes (menciona sólo a un grupo tomando la categoría 'Tobas'), quienes habrían atacado a la avanzada del 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 y poco precisas en el caso de las dos últimas, dado que no se profundiza en los lugares hacia dónde se dispersan ni qué sucede con los detenidos.

Por su parte, el manual de Estrada destina un breve recuadro al abordaje de las campañas militares y al 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).

Cabe señalar que más allá de lo sucinto del abordaje, la publicación y las fotos de esas páginas dejan 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 y la de su utilización como "cuerpo disponible" (Papazian y Nagy, 2010), "convertido a la fe" en los mismos lugares de detención: "A la derecha un grupo de oficiales en las campañas y a la izquierda un grupo de indígenas recibiendo enseñanza religiosa en Choele-Choel" (Estrada, 2008: 64- 65). 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 de más páginas para el tratamiento de estos contenidos. Kapelusz (2009) señala a los ataques indígenas en primer término y a la necesidad de tierras en el segundo, como motivo de las campañas de Martín Rodríguez y de Juan Manuel de Rosas en la primera mitad del siglo XIX. También 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 recrudecimiento 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).

En términos de la edición de Kapelusz, resuelto el impedimento que significaban los nativos para la integración del territorio nacional, habrían quedado detenidos en manos del estado, sin especificar dónde, por cuánto 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 cuáles.

Algunas perspectivas renovadoras que han incorporado una visión crítica respecto a la construcción estatal y las políticas hacia los "otros" pueden encontrarse en los textos de Aique (2010) y de Maipue (2010):

> "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 teórica del libro de Aique, que invita a pensar a la organización estatal desde un enfoque más procesual y social, 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 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 a la inversa, 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 extranjeridad adjudicada a distintas poblaciones originarias. Tras describirlas en "Las comunidades originarias de las Pampas" afirma que:

> "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 co-

> rrespondía ya que tenían otra cultura, aunque eran perseguidos por ambos gobiernos" (Ibídem: 203).

Si bien la caracterización de "nación mapuche" forma parte de un tópico al interior de las propias comunidades, hacia atrás en el tiempo, resulta una novedad en los textos escolares criticar la traslación de los estados nacionales, al igual que la crítica al término "Conquista del Desierto" que se incluye en las consecuencias de las campañas militares.

Al respecto, en *Consecuencias de las expediciones,* 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 aún más al exterminio" (Ibídem: 208), con lo cual subyace la idea de la desaparición del indígena en la Argentina.

## Recapitulación

A través del análisis de programas oficiales de estudio y de textos escolares, y sus respectivos abordajes sobre la Conquista del Desierto, la organización del estado nacional y el destino de los pueblos indígenas, hemos intentado demostrar las distintas perspectivas existentes acerca de esta temática.

Consideramos que los diseños curriculares suelen estar influenciados por el contexto histórico, político y social en el que se producen, por tanto desde los primeros lineamientos de fines del siglo XIX, pasando por los retoques y modificaciones superficiales de las décadas de 1940, 1950 y 1970, su enorme funcionalidad "para crear argentinos" permitió una larga supervivencia hasta que dicha utilidad comenzó a ser cuestionada.

Durante casi un siglo, los contenidos estuvieron dirigidos a "celebrar la patria", enumerar los distintos episodios y gestas patrióticos que engrandecieron la nación y a construir próceres inmaculados e incuestionables. Más que una descripción y un análisis de los procesos históricos, los acontecimientos eran vertidos

para sustentar que a partir de la abnegación de un puñado de patriotas, el legado no podía ser otro que el destino de grandeza de una nación que siempre nos había cobijado y que, a causa de seres anárquicos y bárbaros, dicho anhelo no había podido concretarse.

Los textos escolares publicados en el marco de esos contenidos, no hicieron más que difundir dichos principios y destilar un desprecio racista contra los pueblos indígenas. Los recursos recurrentes para su desprestigio estuvieron ligados a "la inversión de la carga de la prueba", es decir a sugerir que el avance estatal y su sometimiento no se originaba en una política planificada y deseada, sino en una respuesta inevitable ante los malones.

Desde una perspectiva que brindaba un relato unilateral y unívoco acerca del progreso y de la organización nacional, tendiente a la naturalización del estado argentino, el único lugar destinado a los sectores que buscaron resistir al avance de dicha entidad, fue el de la barbarie y el salvajismo, sin ahorrar en la utilización de términos despectivos y en pregonar ideas anacrónicas, como la adjudicación de extranjeridad a los grupos nativos.

Como resultado final, los pueblos originarios, junto a otros grupos, fueron expulsados de las narrativas históricas, para en todo caso reaparecer como sociedades primitivas existentes antes de la llegada de los conquistadores. Al mismo tiempo se difundió la idea de una sociedad blanca y de origen europeo, como matriz identitaria de la República Argentina, donde los nativos conformaban aquellos eslabones del pasado que estaban en proceso de extinción.

Recién con la Ley Federal de Educación de la década de 1990, la reestructuración de los niveles, un cambio de enfoques en los programas y las modificaciones propiciadas por la concentración del mercado editorial y el arribo de nuevas tecnologías, dieron lugar a otro tipo de discursos.

Sin embargo, dicha normativa se enmarcaba en el auge neoliberal que desalentó los saberes universales y generales y propugnaba una visión utilitaria de la educación. En el nuevo perfil de egresado debían tener lugar el empresariado y las necesidades del mercado, con lo cual, el alumno debía adquirir conocimientos específicos para su inserción laboral, dejando de lado una orientación

polivalente, característica que paradójicamente, se impulsa en distintas partes del mundo.

En ese contexto de pauperización del sistema educativo, con menor financiación, programas delineados por el Banco Mundial y con un contexto nacional de incremento de la desocupación y la pobreza, la declamación de que la nueva ley formaba hombres y mujeres para el mercado laboral, resultaba contradictoria.

Los diseños curriculares se abreviaron, los temas se recortaron y las condiciones de trabajo de los docentes empeoraron sustancialmente. Los manuales fueron la gran novedad de los '90, con la inclusión del color, el diseño informático y la inclusión de distintas novedades técnicas. Los libros de autor desaparecieron y ganaron terreno los textos editoriales. En la línea de pensamiento que aseguraba que "se lee mucho menos" las publicaciones se aggiornaron en ese sentido y la cantidad de información se redujo considerablemente.

La comparación entre un manual escolar de esa época con uno confeccionado una década atrás, sugería que la distancia de elaboración entre ambos era mucho mayor. Ese nuevo material, coordinado por autores provenientes del ámbito académico y contratados especialmente por las editoriales, sin embargo no logró generar un discurso a tono con la renovación historiográfica que tenía lugar en los círculos de donde los historiadores provenían.

La deconstrucción de las narrativas nacionalistas no fue tan profunda como los cambios en las formas de elaboración de los textos escolares. Los primeros trabajos y también los subsiguientes, han caído en un relato híbrido, que ha redundado en algunos capítulos abordados con criterios renovados, en convivencia con otros cuya única diferencia es un léxico menos agresivo hacia los sectores subalternos y un especial cuidado en resaltar que las consideraciones acerca de éstos provenían de los protagonistas de la época.

Así, mientras se impulsaba la desaparición de materias, los contenidos quitaban espacios para la enseñanza de la historia en los colegios, de modo que los temas habitualmente marginales, como los referidos a las poblaciones indígenas, difícilmente pudieron ser incluidos o tratados en profundidad. La creciente importancia de la maqueta realizada por diseñadores ha otorgado un rol preponderante

a la *forma* por sobre el *contenido*, lo cual se evidencia en los cierres de algunos apartados, caracterizados por un corte abrupto que generan que, en ocasiones, el lector busque si la información continúa en otro sector de la página.

En la mayoría de los casos, la referencia a las comunidades nativas concluye con su derrota y alguna mención difusa y/o confusa y cuando es concreta se debe a que se sostiene su extinción.

A esto se suma que los contenidos y las investigaciones de las carreras de las universidades nacionales, rara vez se ocupan de la relación estado nación-pueblos originarios, más allá de la mención acerca de que el sometimiento de estos grupos habría permitido la consolidación, la organización y la soberanía territorial que pretendían las clases dominantes. Por tanto, cuando las editoriales convocan a investigadores académicos, éstos muy excepcionalmente desarrollan dichas temáticas, por desconocimiento o desinterés, aspecto que se profundiza con el poco espacio dispuesto en las nuevas publicaciones. Con esto, sostenemos que el escaso y pobre abordaje de la "cuestión indígena" no es sólo producto de los diseños curriculares y los textos escolares, sino una falencia de la propia formación académica de los historiadores profesionales.

La última reforma educativa, sancionada en 2006, en vista del fracaso de la anterior normativa y en línea con un perfil ideológico que le otorga un rol más activo al Estado como articulador de las relaciones sociales, sí ha dado lugar al abordaje de la temática indígena en algunos cursos, en función de una interpretación más crítica y menos celebratoria de la construcción estatal, y de una caracterización de los procesos de construcción de la identidad menos vinculados a Europa y atenta al devenir y a la historia latinoamericana.

Sin embargo, los diseños curriculares poseen altibajos claramente perceptibles en un enfoque renovador en el nivel Primario, y más tradicional en el 3° año de la escuela Secundaria. En el primero, los pueblos indígenas forman parte de la historia, con sus propios desarrollos y trayectorias, y en el nivel Medio se resaltan sus características y pautas culturales durante la etapa colonial en el 2° curso. Sin embargo en 3° año, sorpresivamente las comunidades nativas pasan a ser un detalle o un obstáculo en el proceso de consolidación estatal. Complejo es

saber a qué se debe un cambio tan abrupto de perspectiva, más aún cuando existe una continuidad, cada vez que la etapa lo amerita, desde el 3° Grado Primaria hasta el 2° año Secundaria, y no se explica una desaparición del tema justamente en el 3° año del nivel Medio, curso que en Historia aborda el siglo XIX. No es descabellado arriesgar que es justamente la construcción del estado nacional un proceso incómodo de criticar y que, a diferencia del abordaje de la situación indígena en la etapa colonial, no se resuelve con declamaciones políticamente correctas, sino que se ingresa a un terreno engorroso que remite a reflexionar sobre políticas de reparación histórica a favor de pueblos indígenas, que de un tiempo a esta parte, han incorporado dichas reparaciones como parte de su agenda y de su lucha.

Así las cosas, salvo alguna excepción y buena intención, los textos escolares apenas se diferencian de sus anteriores en el abordaje de tópicos referidos a los indígenas. Incluso muchos reproducen obras justificatorias y funcionales a las elites del momento, como si se trataran de documentos que describen con veracidad el accionar indígena.

Nuevamente, como con la ley Federal, una multiplicidad de factores vinculados a la confección de los diseños curriculares, a las reglas del mercado editorial impuestas sobre los manuales escolares y a la marginalidad del tema indígena en ámbitos académicos, puede concluirse que si bien ha existido una renovación en los enfoques de ciertos procesos históricos, no ha ocurrido lo mismo cuando se enfoca la mirada sobre los pueblos indígenas. En este caso, hemos observado apenas algunos atisbos no siempre bien fundamentados de revisar los discursos hegemónicos, en los cuales, por ejemplo, junto a una nueva perspectiva respecto a la convivencia entre blancos y nativos en una frontera entendida como espacio y no como límite, se la acompaña con la idea de la desaparición del indígena como efecto de las campañas militares.

En la mayoría de los casos, el abordaje ha pasado de un relato justificatorio a otro ambiguo y endeble que combina nociones fundamentadas con prejuicios sin sustento. Con este panorama, la continuidad de narrativas que naturalizan la construcción estatal está garantizada. Las buenas intenciones que denun-

cian 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.

En suma, los relatos dominantes han sido severamente cuestionados pero no en todos sus aspectos. Su continuidad en los ámbitos educativos le otorga un notable poder para seguir engrosando y difundiendo sus nociones en el imaginario colectivo de los argentinos. El sentido común que sostiene la idea de la extinción del indígena en Buenos Aires y en nuestro país, salvo excepciones, sigue teniendo en la escuela, un incondicional aliado.

*Recibido: 24/10/2012*

*Aceptado: 12/11/2012*

## Notas

[1] El artículo 75, inciso 17 de la reformada Constitución Nacional de 1994 estableció "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos".

[2] En el año 1989 la Organización Internacional del Trabajo aprobó el convenio 169 sobre "Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes", aprobado por la República Argentina mediante la Ley 24.071 de marzo de 1992, ratificado por nuestro país en la propia sede de la OIT, en Ginebra, Suiza, en julio de 2000, y en vigor desde julio de 2001. Dicho convenio posee entre otros objetivos, que los gobiernos asuman la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad (Art. 2).

[3] La Ley Nº 26.160 denominada "De emergencia en materia de posesión y propiedades de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país" supuso la suspensión de desalojos de las comunidades por cuatro años, luego ampliado ese lapso, hasta tanto se relevara en toda la Argentina la posesión y los titulares de las tierras, tarea que ha avanzado lentamente, con diversos obstáculos y de manera distinta en las diferentes provincias.

[4] James Anaya, visitó la Argentina entre el 27 de noviembre y el 7 de diciembre de 2011. Se entrevistó con comunidades de Neuquén, Río Negro, Salta, Jujuy, Tucumán y Formosa. Sobre la base de esta misión, la ONU ha preparado el informe citado en este artículo.

[5] Las reformas educativas son de aplicación gradual, es decir que se implementa un curso por año y subsiste el viejo plan durante varios años hasta su vigencia total. Esto obedece a que no es posible modificar el plan de estudios a los alumnos que ya han iniciado su escolaridad con el viejo plan. Así, el primer curso creado bajo la nueva normativa convive con el resto que corresponden el antiguo sistema. A manera de ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en 2007 se conformó el 1° año de la Escuela Secundaria Básica (ESB), en reemplazo del 7° de la Educación General Básica (EGB) del viejo sistema, mientras que el resto de los cursos correspondían a 8°, 9° y los tres cursos del polimodal. Al año siguiente, en 2008, al 1° y se le agregó el 2° de la ESB, en reemplazo del 8° EGB, y así sucesivamente hasta arribar a 2012, cuando por primera vez, la provincia cuenta con su estructura completa de 1° a 6° año.

[6] La Ley Nº 26.206 de Educación Nacional se expresa con claridad en este sentido: El artículo 2 afirma que "la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado", el art. 3 asegura que "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado", y en los artículos 4, 5 y 6 respectivamente, se señala en primer término al Estado Nacional como responsable de proveer una educación integral, de fijar la política educativa y controlarla, y de garantizar el derecho constitucional a enseñar y a aprender.

[7] Según el Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, para 2007, uno de cada tres establecimientos escolares del país se encuentra en la provincia de Buenos Aires, con 6865 institutos

secundarios (4014 estatales y 2851 privados) y 5962 primarios (4358 estatales y 1604 privados), mientras que cuatro de cada diez alumnos argentinos cursan en el ámbito bonaerense.

[8] Según los resultados definitivos del Censo efectuado en 2010, 955.032 personas se identificaron como indígenas o descendientes, es decir, el 2,38 por ciento del total de la población argentina. De ellos, 299.311 residen en la provincia de Bs. As. divididos en 186.640 indígenas que habitan en los 24 partidos del conurbano y 112.671 que viven en el interior de la provincia. Estos resultados indican que el 31,34% de la población indígena reside en la provincia de Buenos Aires.
http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

[9] Puede sugerirse que no sólo en el espacio curricular Historia se aborda el tema indígena, ya que tanto en Derechos Humanos y Ciudadanía de 1° Polimodal del plan anterior, como en Política y Ciudadanía de la nueva ley, hay algunas referencias al tema, sobre todo respecto a los derechos colectivos y en el derecho a la diferencia. Sin embargo, consideramos que Historia constituye la materia principal sobre el tema y la inclusión de otros espacios curriculares no representarían un aporte y/o un análisis diferente al que aquí se presenta, debido al escaso lugar que dedican a estos contenidos y la poca profundidad que resulta de un enfoque tan exiguo.

[10] Algunas reformas se realizaron. Por ejemplo en 1941, en el área Historia los programas consagraron los saberes de la Nueva Escuela Histórica (NEH) a través de las obras de algunos de sus referentes como Ricardo Levene y Emilio Ravignani; en 1956, se sistematizó en los programas el modelo anterior y se incorporó un curso de Historia Argentina en 3° año. Una tercera modificación tuvo lugar durante el *Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983),* precisamente a fines de 1978, cuando se decidió desdoblar la enseñanza de Historia Argentina en dos cursos (2° y 3° año) y se agregaron algunos capítulos muy breves de los acontecimientos del siglo XX, en clave de historia política. Finalmente, con la reapertura democrática, salvo en la orientación comercial donde se mantuvo el esquema anterior, se impulsó el dictado de un curso de Historia en cada uno de los años: Antigua en 1°; Medieval y Moderna en 2°; Contemporánea en 3° y destinaba los últimos dos cursos -4° y 5°- para la Historia Argentina. Al respecto puede verse Privitellio (2004).

[11] Ley Federal de Educación (1993), Artículo 10° inc. a y c.

[12] Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB). Recuperado el 24 de julio de 2007 en http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/sociales.pdf

[13] Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires (2007: 12).

[14] No se aclara cuáles son estas "zonas multilingües específicas" ni donde se encuentran.

[15] En la década del '90 se produjo un proceso de desnacionalización de la industria editorial argentina, que impuso la concentración del mercado en unos pocos grupos editoriales mediante adquisiciones y fusiones. La adquisición de editoriales por parte de capitales extranjeros activó una lógica de mercado cuyos mecanismos más notorios han sido el aumento de lanzamientos como novedades, la reducción de las tiradas, la promoción cruzada entre diferentes medios de comunicación, la segmentación de la oferta y la demanda. Además, las condiciones bajo las cuales se produce reducen a los artistas-creadores a proveedores de contenidos, y al editor a un filtro de valores. De este modo, el trabajo intelectual y cultural deviene en servicio contratado donde el gran protagonista es el empresario que organiza sus productos en busca de demandas específicas (Ravettino 2009).

[16] El término "modernos" no es casual, sino el mote coloquial que los propios protagonistas que desde 1983 concursaron las principales cátedras de las universidades públicas y accedieron a los más encumbrados puestos en los institutos de investigación, se asignaron como generación, y es un concepto largamente difundido entre sus detractores, para referir a ellos. El más reconocido de ellos es Luis A. Romero, hijo de José Luis Romero, considerado uno de los fundadores de la historia social en la Argentina.

[17] Entre la profusa obra de Halperín Donghi se encuentra el clásico "Una nación para el desierto argentino" (1982), el cual parafraseo como título de este trabajo.

[18] Para una mirada crítica sobre la Historia Social puede verse Galasso (2004), quien afirma que dicha corriente no es más que una versión renovada y con cambios cosméticos de la historia liberal.

[19] En este punto es necesario aclarar que la cantidad de textos analizados excede a los aquí citados, y esto es válido tanto para los manuales vigentes durante la Ley Federal de Educación como para la Ley de Educación Nacional, sin embargo, por cuestiones de espacio, es incluyen algunos de los fragmentos más elocuentes y que permiten presentar las hipótesis del artículo.

## Bibliografía

ALONSO, A. M. (1988) "The effects of the Truth: Representation of the Past and the Imagining of Community". En *Journal of Historical Sociology* 1(1).

ANAYA, J. (2012) *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya (Avance de la versión final aún no editada).* Recuperado el 16 de julio de 2012 en
http://unsr.jamesanaya.org/esp/docs/countries/2012_report_argentina_sp_auversion.pdf

BATALLÁN, G. & CAMPANINI, S. (2007) "El 'respeto a la diversidad' en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral". En: *Revista de Antropología Social*, (Vol. 16), Universidad Complutense de Madrid España.

BELLA R. (2007). *La cuestión aborigen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación***.** Recuperado el 6 de febrero de 2012, del 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.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1993) *Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930*, FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires.

BRIONES, C. (2005) Formaciones de Alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Edit.), (pp. 11-43), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad,* Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

CASAMIQUELA, R. (1969) *Un nuevo panorama etnológico del área panpampeana y patagónica adyacente. Pruebas etnohistóricas de la filiación tehuelche septentrional de los Querandíes*, Museo Nacional de Historia Natural, Santiago de Chile.

CORAGGIO, J. L. (2000) "Economistas y educación", En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

DELRIO, W. (1997) Fracasos y perspectivas de un "mapa étnico". Trabajo presentado en el *V Congreso de Antropología Social,* La Plata, Bs. As., julio-agosto.

GALASSO, N. (2004) La historia Social-Corrientes Historiográficas en la Argentina. *En Cuadernos para la Otra Historia*, Centro Cultural "Enrique Santos Discépolo", Buenos Aires.

GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Ibérica, Barcelona.

LAZZARI, A.y LENTON, D. (2000*)* "Etnología y Nación: facetas del concepto de Araucanización". En *Avá. Revista de Antropología,* (Nº 1) (pp. 125-140). Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones y CONICET.

MANDRINI, R.y ORTELLI, S. (1995) "Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización de las pampas". En: *Runa XXII*, ICA-FFyL, Universidad de Buenos Aires.

MINTEGUIAGA, A. (2009) "Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina", En A. M. Goetschel (coord.) *Perspectivas de la educación en América Latina.* FLACSO Ecuador.

OLMOS, L. (2008) "Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, (Nº 48), España.

OSSENBACH, G. (2007) Prólogo a Cucuzza, H. *Yo argentino*. *La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930*). Miño y Dávila, Buenos Aires.

PAPAZIAN, A. y NAGY, M. (2010) "La isla Martín García como campo de concentración de indígenas hacia fines del siglo XIX". En Osvaldo Bayer (Coord) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios.* Ed. El Tugurio, Buenos Aires.

PRIVITELLIO, L. (2004) "Los textos de historia: el relato del pasado". En L. A. Romero (Coord) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Siglo veintiuno, Buenos Aires.

RAVETTINO, A. (2009) "El mercado del libro argentino. Las transformaciones en la industria editorial en el capitalismo posindustrial". Trabajo presentado en la *Jornada de investigación en Ciencias Sociales*, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), 26 de octubre.

ROMERO, L. A. (2004) (Coord) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.

SINISI, L. (2000) "Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo". En *Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo*, (Nº 32), Buenos Aires, Marzo-Abril.

SORIA, S. (2011) (En prensa). "Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa", En *Diálogos Pedagógicos*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

ZEITLER, E. (2009) "El campo historiográfico argentino en la democracia. Transición, profesionalización y renovación". En *Estudios Históricos*, (Nº 3), Uruguay, diciembre.

## Textos escolares

COSMELLI IBÁÑEZ, J. (1970) [1961] *Historia Argentina.* Texto para 3° año de colegios nacionales, liceos, normales y de comercio y para el curso de ingreso en la facultad de derecho, Decimoquinta edición, Editorial Troquel, Buenos Aires.

LLADÓ, J.; GRIECO Y BAVIO, A.; LUGONES-SESSAREGO, A.; ROSSI, P. (1991). *Historia. La Edad Contemporánea. La Argentina de 1831 a 1982*, Para 3° año del ciclo básico de escuelas técnicas y de comercio, 8° edición. Editorial. A. Zeta, Buenos Aires.

ED. PUERTO DE PALOS (2011) *Historia 3. Argentina y el mundo entre los siglos XIX y XXI.* Serie Logonautas, Navegantes del Conocimiento., Buenos Aires.

ED. SANTILLANA (2011) *Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX***.** Series Saber*es* clave., Buenos Aires.

ED. TINTA FRESCA (2011) *Historia ES.3 Moderna y contemporánea, americana y argentin*a *(siglos XV a XIX),* Buenos Aires.

ED. ESTRADA (2008) *Historia. El mundo Contemporáneo*, serie Confluencias Secundaria, Buenos Aires.

ED. KAPELUSZ (2009) *Una Historia Para Pensar:* la *Argentina en el largo siglo XIX (En el contexto mundial y Latinoamericano)*, Serie Para Pensar Educación Secundaria. Buenos Aires.

ED. AIQUE (2010) *Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados nacionales en América Latina*. Cristófori, Alejandro (Coord.), Serie El mundo en tus manos Secundario, Buenos Aires.

ED. MAIPUE (2010) *Historia III. La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX,* Eggers-Brass, Teresa (Autora), Buenos Aires.