

Entre la educación y el negacionismo del Genocidio indígena

Políticas y prácticas educativas en la provincia de Buenos Aires

ALEXIS PAPAZIAN | alexis_papazian@yahoo.com.ar

Departamento de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica

MIRTA FABIANA MILLAN | mirtafmillan@gmail.com

Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo

| Resumen

Este trabajo es una aproximación en torno a las políticas educativas, las prácticas y la institucionalización de contenidos relativos al proceso denominado “Conquista del Desierto”. A su vez, se realizan una serie de aportes tendientes a observar de forma crítica la repetición de saberes negacionistas que han quedado legitimados en espacios escolares y que, sin embargo, han sido rebatidos y superados en espacios de investigación y de militancia indígena.

Nos centraremos en la provincia de Buenos Aires pero nos permitiremos comparar con otras regiones de la Argentina. En buena medida, buscamos observar y remarcar mejoras y retrocesos en el marco institucional educativo; proponiendo una posible agenda de trabajo capaz de generar mejores vínculos entre las demandas de organizaciones indígenas, la producción académica y las prácticas educativas en ámbitos escolares que apunten a una mirada interdisciplinaria e intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad, indígenas, educación, negacionismo, Provincia de Buenos Aires

Between Education and Denial of the Indigenous Genocide. Educational Policies and Practices in the Province of Buenos Aires

| Abstract

This work is an approach to educational policies, practices, and the institutionalization of content related to the process called “Conquista del Desierto” or, “Conquest of the Desert.” At the same time,

a series of contributions are made, aimed at critically observing the repetition of denialist understandings that have been legitimized in educational spaces and have, however, been refuted and overcome in research and indigenous militance spaces.

We will focus on the Buenos Aires province but will allow ourselves to compare it to other regions of Argentina. To a larger extent, we aim to observe and highlight improvements and setbacks in the educational institutional framework, proposing a potential work agenda capable of generating better links between the demands of indigenous organizations, academic production, and educational practices in school environments that aim at interdisciplinary and intercultural perspectives.

Keywords: Interculturality, Natives, Education, Denialism, Buenos Aires Province

| De generalizaciones y particularidades en la construcción de las sociedades indígenas

La Historia canónica construida en torno al avance estatal en las regiones de Pampa y Patagonia y en la región del Gran Chaco hacia fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, era [y en parte sigue siendo] trabajada en ámbitos educativos desde perspectivas que buscan explicar y comprender la constitución del Estado Nación Argentino a partir de un proceso civilizatorio. Dicho proceso incluye el avance del capitalismo dentro de los territorios incorporados, con la consecuente conformación de un mercado de tierras y un mercado de trabajo incipiente. A su vez, la inserción de la Argentina en el mercado internacional como productora de materias primas y la conformación de límites internacionales (ante la real o potencial amenaza de países vecinos, particularmente Chile). Desde otras perspectivas, este avance implicó el final de un proceso que, centrado en el evolucionismo, marcaba la extinción de sociedades no estatales caracterizadas, como mínimo, como “salvajes”, “bárbaras” y “extranjeras” (véase el artículo de Delrio en este número). La visibilidad con la que se construyó a los pueblos indígenas mantuvo la lógica de en el cual las otredades indígenas ocuparon y ocupan relaciones sociales y lugares específicos en contextos que visibilizan al otro a partir de discursos que, en una suerte de pliegue temporal-espacial, encuentran puntos de contacto entre el siglo XIX y el XXI.

La práctica educativa no es ajena al proceso de estigmatización y visibilidad restringida de los pueblos indígenas en la construcción de la sociedad argentina. Más aún, fue –durante un tiempo prolongado– parte de lo que Daniel Feierstein observa como realización simbólica del genocidio (2007), es decir un proceso de construcción narrativa en la cual las identidades indígenas quedaban en los márgenes (rémoras del pasado) de la construcción nacional.

Una variable interesante en el proceso de marcación negativa está dada por la lógica evolucionista que buscó explicar los procesos históricos siguiendo un determinismo biológico en el cual la adaptación o extinción de las especies está dada por la capacidad de adecuación a los cambios sociales. En otras palabras, los procesos de categorización y jerarquización de las sociedades partían de la superioridad social de unas formas de organización por sobre otras a partir de la ausencia de “elementos” en las sociedades “menos evolucionadas”. En tal sentido, el evolucionismo aplicado a las sociedades indígenas que fueron contemporáneas a la formación del Estado argentino propugnó e impuso la noción de “extinción” a partir de un proceso que, “en el largo devenir de la historia” implicó, el fin de dichas sociedades

a partir del “crecimiento” de sociedades estatales más complejas y evolucionadas (civilizadas). Esta lectura, simplificadora de la diferencia, dejó de lado cualquier tipo de análisis que estudie las relaciones sociales entre las parcialidades indígenas y los estados provinciales o el estado nacional naciente en el siglo XIX.

En este trabajo buscamos observar aspectos sesgados en torno a las formas educativas en las que el avance estatal es explicado a nivel general y con mayor especificidad, en la provincia de Buenos Aires. Al respecto, el rol del evolucionismo (y sus vertientes) fue central en la construcción de saberes escolares. La mirada evolucionista fue una doctrina explicativa de la conquista de territorios indígenas y estuvo cifrada y justificada por el axioma evolucionista básico: *toda sociedad caracterizada como primitiva con el paso del tiempo dejará de serlo*. Estas miradas, centran sus análisis tanto en lo político como en lo económico, pero también en lo simbólico, en lo religioso y, finalmente, en la observación y clasificación de fenotipos humanos (racialización de la diferencia) a partir de la cual se jerarquiza siempre “de lo simple a lo complejo”. Estos análisis han sido superados en los ámbitos académicos, pero constituyen parte del sentido común hegemónico (Hall 2006, 2015) en buena parte de la sociedad nacional. Este “sentido común”, a modo de ejemplo, se manifiesta en la noción de superioridad naturalizada que se expresa en aspectos que incluyen la complejidad de los Estados por sobre sociedades menos evolucionadas (ordas y tribus) que poseen menor nivel de complejidad (Navarro Floria, 2005; Papazian, 2005). A su vez, el avance se justificó a partir de la potencial amenaza de los países vecinos que ponían en jaque una imaginaria integridad nacional en las denominadas “fronteras internas” (Lenton, 2010) y/o la imagen de lejanía y desconexión de los pueblos indígenas respecto a la propia historia nacional (Podgorny y Lopes, 2008).

La educación de la historia Argentina tiene una deuda marcada al identificar de forma restringida y marginal las estrategias indígenas, centrando a las mismas bajo la figura del malón, situación que se ha modificado en buena medida, pero que no deja de ser utilizada en espacios de comunicación e información. La ausencia de contenidos en torno a las relaciones de intercambio, pactos, colaboración y/o convenios con la sociedad criolla y los incipientes Estados (Briones y Carrasco, 2000; Levaggi, 2000) quedaron obliterados en la construcción de la historia nacional, centrada en la tensión y el conflicto “malonero” y su tajante categorización de “barbarie” que, de manera alguna se manifiesta en la diversa documentación histórica relevada para el periodo.

Desde fines de siglo XIX y buena parte del siglo XX, la historia de los pueblos indígenas en la Argentina incluyó la potencial desaparición de “sus” culturas. A esta constante extinción se le superimprime la construcción de una nación creada por y para inmigrantes europeos y sus descendientes, ya argentinos. Esta narrativa, con cierto éxito, logró subvalorar la presencia indígena y afroamericana dentro de las fronteras nacionales. Recién a fines del siglo XX comenzó un proceso de identificación de la agencia indígena como parte de las problemáticas, políticas y prácticas que hacen a la construcción de un Estado culturalmente diverso. Este proceso tuvo una agenda marcada por la propia agencia indígena que, desde sus organizaciones, lograron presentar proyectos que fueron incorporados en diferentes ámbitos de la institucionalidad estatal. Entre los mismos, tal vez el más visible, fue el de incorporar en el artículo 75 de la Constitución Nacional la figura de “pueblos indígenas preexistentes al Estado nacional” (Constitución de la Nación Argentina 1994), incorporación que fue más allá de nominar a los “pueblos indígenas”, sino para comprender una serie de derechos vulnerados históricamente

que fueron plasmados en la carta magna nacional, entre ellos el de tener acceso a una “educación intercultural bilingüe”. A la par que una nueva serie de derechos especiales pugnaban por reconocer la diversidad dentro, la desigualdad crecía al calor de las políticas neoliberales de los ‘90 (Briones, 2005), situación que desencadenaría procesos de recuperación territorial por parte de comunidades indígenas que, al igual que gran parte de la sociedad, veía desde fuera, el proceso de crecimiento económico.

De forma paralela (y nunca casual), desde ámbitos académicos, nuevos estudios históricos y antropológicos comenzaron a contrastar y visitar procesos del pasado que, en el sentido común hegemónico, estaban desconectados de eventos y conflictos contemporáneos. Muchos de estos trabajos¹ de investigación fueron producidos a partir de la propia agenda indígena que habilitó nuevos campos de estudios.

Este artículo se inserta en uno de los reclamos centrales que se observan dentro de las comunidades indígenas actuales, nos referimos a la educación en términos interculturales, reclamo que de manera alguna se presenta homogéneo y que, sin embargo, ha tenido avances y retrocesos institucionales dentro de las currículas escolares, los dispositivos educativos, los programas de formación docente y la profesionalización de los docentes indígenas.

La Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 de 2006) incorporó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los niveles iniciales, primario y secundario en tanto un derecho relacionado con el artículo 75 de la Constitución Nacional. Desde esta ley se afirmaba el derecho de los pueblos indígenas a:

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. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.²

La incorporación de esta modalidad fue un logro que mantuvo políticas educativas interculturales³ que, sin embargo, no fueron continuas, dependiendo del vaivén político a nivel nacional y al interior de cada una de las provincias y jurisdicciones educativas que conforman el Consejo Federal de Educación.

Ahora bien, la modalidad definida en la Ley 26.206 situó a las garantías y derechos de acceso a una educación intercultural en instituciones educativas con alta matrícula indígena, restringiendo en parte, el universo escolar en espacios comunitarios de pueblos originarios reconocidos por el propio Estado. De forma crítica, podemos observar que las prácticas y procesos de interculturalidad situados sólo en ámbitos educativos con alta presencia indígena, reviste un sesgo que deja por fuera a gran parte del universo escolar. Es decir, la interculturalidad posee una potencia intrínseca que va más allá los

¹ No es el fin de este artículo realizar un estado de la cuestión al respecto, pero recomendamos ver el trabajo de Lazzari, Rodríguez, Papazian: 2015.

² Capítulo XI. Art. 52. Ley 26.206. A nivel nacional, la Educación Intercultural Bilingüe es una de las ocho modalidades educativas incorporadas al sistema educativo Véase Capítulo XI de la citada ley. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

³ Recomendamos el repositorio de material producido por la Modalidad disponible en: www.eib.educ.ar

diversos pueblos indígenas para plantearse como política transversal y amplia, similar a otros contenidos educativos que han sido legislados y planteados desde una mirada transdisciplinar y transversal.⁴

| Narrativas del pasado-vigente

Proponemos volver a las narrativas que, en el mejor de los casos, crearon a los otros indígenas como parte de un folklore local en extinción situado por fuera de la construcción de nuestro país o, en su vertiente más reaccionaria, los construyeron en tanto extranjeros “eternos”.

En ambos casos, las prácticas de visibilización se activan en momentos específicos, pero siempre desde fuera de la agenda propiamente indígena. Corrientes de pensamiento tendientes a extranjerizar a la población indígena que es marcada como procedente de países limítrofes (Chile, Bolivia o Paraguay), hoy tan en boga en ámbitos legos. Estas corrientes se remontan a estudios disciplinares en donde se legitima el avance “civilizador” como parte de un proceso racional y/o natural en el cual, como dijimos, las sociedades estatales se ubican en la cúspide evolutiva. Estas categorías científicas tuvieron auge entre académicos locales como Francisco Moreno (1882; 1997 [1876]) y Estanislao Zeballos (2002 [1878]; 2002 [1881]) quienes a partir de un discurso académico sustentaron “deseos” políticos en el proceso de construcción estatal.

Zeballos justificaba su accionar en nombre de la ciencia; recolectando restos óseos en enterratorios indígenas o utilizando indígenas fallecidos recientemente. En sus palabras: “la ciencia exige que yo la sirva llevando sus cráneos [el de los indígenas] a museos y laboratorios. La barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni el despojo de sus muertos... (2002: 200-211)”.

De igual manera, Francisco Moreno describe su reencuentro con Sam Slick,

buen tehuelche, hijo del cacique Casimiro Biguá [...] al volver a encontrarlo en Patagones... para emprender viaje a Nahuel Huapi, le propuse que me acompañara y rehusó diciendo que yo quería su cabeza. Su destino era ése... Fue muerto alevosamente por otros dos indios en una noche de orgía. A mi llegada supe de la desgracia, averigüé el paraje en que había sido inhumado y en una noche de luna exhumé su cadáver, cuyo esqueleto se conserva en el Museo Antropológico de Buenos Aires; sacrilegio cometido en provecho del estudio osteológico de los tehuelches. Lo mismo hice con los del cacique Sapo y su mujer, que habían fallecido en ese punto años anteriores... (1997: 92-93)

Las palabras de Zeballos y Moreno nos dan una imagen inmanente en torno a un proceso de constante desaparición, un proceso que “pone en el pasado” lejano y ajeno al Estado argentino a cuerpos contemporáneos convertidos en piezas arqueológicas (Podgorny y Lopes 2008). En cierta medida se “congela” a las sociedades indígenas ligando a los restos materiales con un pasado antiguo más vinculado a la arqueología y la naturaleza que a la historia. Esta forma de construcción del conocimiento no deja

⁴ A modo de ejemplo, la transversalidad en contenidos educativos incluyen (actualmente) educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación sexual integral; además de temáticas que puedan ser planteadas a nivel local. A modo de ejemplo véase la Ley 26.150 (ESI); Ley 27.214 (Educación Vial); Ley 27.612 (Educación Ambiental Integral); entre otras.

de estar guiada por la “razón occidental” que tiende a deshumanizar aquello que le es ajeno y en ese proceso, la construcción de un “otro negativizado” es central para la práctica social genocida que, a la violencia física del Estado le suma, con anterioridad y posterioridad, la negación del otro como parte de la diversidad cultural humana.

Estos discursos, son una muestra de las políticas negacionistas en ámbitos que exceden al educativo y mantienen una importante deuda con la propia historia de los pueblos indígenas y de la nación Argentina. Si bien no es objetivo de este trabajo profundizar en torno al concepto de genocidio, ni en torno a las prácticas racistas implicadas, si observamos importante comprender las consecuencias del genocidio en la educación que, con los cambios y avances mencionados anteriormente, aún tiene deudas para visibilizar a los pueblos indígenas como parte de la diversidad cultural y de conocimientos “otros” (Novaro, et. alt. 2017) parte de nuestra sociedad. Por tal motivo, observamos importante trabajar algunos aspectos en torno al concepto de genocidio y su relación con la construcción identitaria argentina. La Convención para la Sanción y Prevención del Delito de Genocidio (ONU, 1948) sanciona que un genocidio es:

... cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo.

Si bien hay muchas otras definiciones, algunas muy válidas y necesarias para la investigación (Charny, 1999; Feierstein, 2007), tomamos la definición jurídica, dado que la misma tiene un devenir legal y legítimo a partir del propio aval de la ONU y los estados que han adherido al convenio mencionado –entre ellos la propia Argentina–. A partir de esta definición nos preguntamos: ¿cuándo termina un genocidio? En inicio, una respuesta rápida (y no por eso superficial) indicaría que un Genocidio termina cuando las políticas de exterminio finalizan. Sin embargo, podríamos observar que, si la *práctica* genocida apunta a negar el derecho de existencia de un grupo humano “marcado” por el aparato de poder, entonces el mismo no finaliza con el exterminio, sino con el proceso posterior en el cual dicho grupo –y sus pautas culturales, saberes, identidades, lenguas– son puestas fuera de la historia y el presente (Feierstein, 2007), pasando a ser consideradas un elemento “arcaico” desconectado del presente de una región o un país.

La intencionalidad genocida excede al acto de eliminar a un grupo y en ese proceso, la educación puede ser trabajada, pensada y construida como una herramienta invisibilizadora del otro; al punto que busca construir un discurso de “éxito” tras haber cometido dicho crimen. Es el “discurso de éxito” lo que mantiene la práctica genocida activa permitiendo la reproducción narrativas estigmatizantes en cuerpos racializados sobre quienes se identifican como parte de los pueblos indígenas. Esta negación del otro, en la actualidad, se expresa en la construcción del “indígena” en tanto violento, falso “indio”, terrorista, chileno o secesionista, entre otros adjetivos descalificativos más o menos explícitos que incluyen la mirada “paternalista” sobre el indígena en tanto incapaz.

Este lamentable “éxito” excede a las víctimas directas del genocidio para transportarse al presente. El silencio sobre las violaciones sufridas en el pasado se “completó” con relatos que marcaban el avance genocida como “gesta civilizadora” y/o como parte de un proceso natural de “extinción” de sociedades primitivas ante el avance de una sociedad compleja y superior dando de esta manera al sustento al evolucionismo-racista o, en su modo “amable” a la lógica paternalista.

El proceso de “blanqueamiento” –a través de la “mezcla racial” en términos biológicos y culturales– imaginó una comunidad hegemónica con una identidad donde la “cuestión racial” quedó diluida al punto de considerar(nos) una país sin racismo. El mestizaje pasó de ser un elemento central en los procesos de construcción identitaria latinoamericana y en el caso argentino la noción de descendientes de europeos se impuso tras el importante flujo migratorio de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Una vez consolidado el imaginario social monocultural, el racismo pudo operar en la construcción nacional por negación y ausencia. En otras palabras, en Argentina “no hay racismo” porque no hay diferencias “raciales”. Sin embargo, en el “cara a cara”, las prácticas de discriminación se mantuvieron de forma estable para quienes tuvieran la herencia indígena y/o afro en sus pieles, en sus rostros y en sus prácticas culturales. De esta manera el racismo se instala en la pedagogía nacional a través de reproducir el discurso de la extinción y el de extranjerización del indígena, conformando nuevos mapas mentales de los territorios a través de los manuales y revistas educativas. Silenciando los procesos migratorios internos de la población indígena y afrodescendiente y negando la diversidad cultural existente hasta nuestros días.

Es justo decir, entonces, que la pedagogía sobre los pueblos originarios va más allá del ámbito educativo formal, observando que el problema aquí descrito está vinculado con la forma de construcción política de nuestra sociedad y del Estado nacional. En esa instancia la educación excede el ámbito escolar-institucional, pero lo contiene; dado que da sustento y legitimidad al proceso de negación/eliminación de los indígenas, y generando interpretaciones y relatos vinculados con el porvenir forjado por la inmigración en contraposición con el salvajismo de los indígenas en contextos previos y posteriores al avance estatal (Nagy, 2015; 2017). Se sustenta la pedagogía de la negación y del olvido obligando a que no se hable y se piense desde el idioma materno de origen.

En el próximo apartado nos centramos en la educación formal y los aspectos críticos en la provincia de Buenos Aires, pero nos parece central remarcar el párrafo precedente, entendiendo que la educación es un proceso y una forma de construcción de relaciones sociales que puede generar continuidades negacionistas o verdaderos cambios en el reconocimiento de la diversidad.

| La pedagogía en tensión: las reivindicaciones indígenas en los siglos XX-XXI en Provincia de Buenos Aires

En este apartado trabajaremos aspectos centrales en torno a la construcción pedagógica focalizados en la educación eurocéntrica en relación a la construcción de la ciudadanía a través del sistema estatal argentino. Donde se establecieron políticas de “blanqueamiento”; de forma paralela se observarán

políticas indígenas educativas y pedagógicas desde procesos (discontinuos) de reconocimiento dentro del sistema educativo nacional y provincial.

Si bien, en buena medida, se sigue reproduciendo en la actualidad un modelo hegemónico de educación que no propicia la diversidad cultural existente en la región (Mato, 2015) observamos un proceso en Argentina, en el cual las políticas públicas homogeneizadoras, blanqueadoras y de integración y asimilación, comenzaron a ser interpeladas a partir de las propias organizaciones indígenas y de los cambios profundos en torno al acceso a derechos iniciados a mediados de la década del noventa del siglo XX.

Sin embargo, a pesar de este proceso, prevalece la negación de la identidad y diversidad de los pueblos originarios en el país, que siguen siendo parte de los discursos de época tanto en ámbitos escolares como fuera de los mismos. A modo de ejemplo, los medios de comunicación (en tanto herramienta de enseñanza) son sustanciales a la hora de crear sentido común en torno a la presencia de indígenas en la Argentina y/o en las provincias.

El ámbito educativo no es ajeno a estas disputas, en este sentido, los órganos de gobierno prevén (o prescriben) la diversidad identitaria como un valor educativo a defender. Pero se debe tener en cuenta los antecedentes fundantes del discurso pedagógico que fomenta una ciudadanía “blanca, descendientes de europeos y civilizada” (Millán, et al., 2015) que perdura hasta nuestros días. El sistema educativo en la provincia de Buenos Aires se sitúa ante disyuntivas, avances y retrocesos en torno a la visibilidad de los pueblos indígenas en la provincia. Discurso que comenzó a ser interpelado (como se mencionó anteriormente) con mayor fuerza y visibilidad a partir de la década del noventa del siglo XX.

| Pedagogía y política intercultural en la provincia de Buenos Aires

La historia de la educación formal en el sistema escolar argentino ha sido, hasta bien iniciado el siglo XXI, de negación permanente de la identidad indígena. Desde los textos, revistas escolares, diseños curriculares y la misma formación docente continúan prácticas que reproducen estereotipos de la otredad indígena colocando las mismas en un pasado remoto, en el extranjero o en la incorporación paulatina. El “indio, belicoso”, ladrón, violento, etc., sigue siendo el lugar habilitado para enunciar al otro. Lo dicho no ignora producciones y acciones generadas desde la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, más bien, observa los límites y discontinuidades de los procesos educativos en el área.

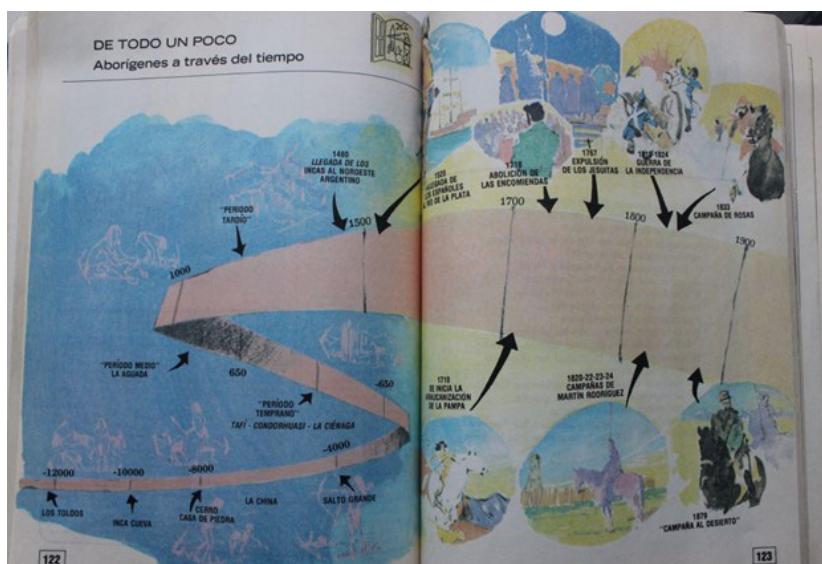
A modo de ejemplo, algunos manuales de textos, si bien reconocen la preexistencia étnica de los pueblos indígenas al Estado nación, plantean actividades pedagógicas que mantienen los estereotipos “con buenos modales” en torno al pasado, utilizando tiempos verbales pretéritos como “vivían”, “comían”, “cazaban”, “recolectaban” etc. Impidiendo ver el proceso de incorporación (en muchos casos violento y forzado), ni la agenda actual de comunidades, organizaciones y pueblos indígenas en torno a derechos y reclamos.



Molinos de Viento 3. Editorial Mandioca. 2019. Pp 145.

En el libro de texto para educación primaria Molinos Viento 3 (correspondiente a 3er grado) producido por la Editorial Mandioca, hay más de ocho carillas de actividades y contenidos dedicadas a los pueblos originarios, situación que claramente implica un cambio al incorporar la temática (el manual cuenta con unas 240 carillas y trabaja áreas de estudios como Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Sin embargo, en lo referido a pueblos indígenas, la mayor parte de las actividades mantienen el sesgo descrito anteriormente, es decir una noción de pasado remoto y el consecuente del “pasado” cristalizado en momentos previos al avance estatal en los territorios indígenas, en clara contradicción con otros contenidos dentro del mismo texto en los que se reconoce la existencia de los pueblos indígenas a partir de los cambios constitucionales de 1994. En la imagen 1, además de lo expuesto, también se observa un mapeo muy parcial que no marca la totalidad de pueblos existentes y que, para el caso del oeste bonaerense, La Pampa y el sur Norpatagónico, ni siquiera incluye al pueblo Mapuche. El Manual del alumno Bonaerense de 2012 (Kapelusz) mantiene imágenes que sustentan los relatos de conformación ciudadana, sin embargo se hace mención a las poblaciones indígenas actuales, lo cual implica un cambio no menor, si se observa que la editorial Kapelusz (nacida en 1905) construyó a través de manuales y guías los contenidos centrales en la educación inicial y primaria.⁵ En la imagen 2 reproducimos parte de uno de los manuales Kapelusz con los que muchas generaciones de bonaerenses se educaron. Es interesante observar una línea de tiempo en la cual los “aborígenes”, en sus inicios, tienen una presencia vinculada no con culturas determinadas, si no con “sitios arqueológicos” para finalmente, desaparecer tras el avance del Ministro Roca.

⁵ Adolfo Kapelusz nació en Austria en 1873. A los dieciocho años emigró a nuestro país y fue empleado en una casa de comercio lo que permitió recorrer el territorio de la República. En 1905, con un modesto negocio de librería, comenzó su trabajo ligado a la producción editorial. La editorial Kapelusz se especializó en la producción de proyectos educativos. Josefina Passadori, educadora argentina de origen italiano, fue una de las voces autorizadas en las diferentes ediciones escolares del “Manual del Alumno Bonaerense”.



Serie Dinámica Ciencias Sociales. 6to. grado (Kapelusz, 1987) "De todo un poco. Aborígenes a través del tiempo".



Tapa de la Revista Billiken, octubre de 2017.

Resulta inabarcable hacer una revisión exhaustiva de revistas que también contribuyeron al meta relato, pero una breve mención a la revista *Billiken* y *Anteojito* nos permite dar densidad y ampliar las fronteras de la producción pedagógica del olvido. De hecho (véase imagen 3) en 2017 la revista *Billiken* resignificó la “conquista” en tanto un “encuentro deportivo amistoso” entre españoles (hinchas de Colón de Santa Fe) e indígenas (suponemos aztecas, hinchas de México).

Estas prácticas tanto para niños y niñas como para docentes implica un proceso de negación y ruptura de las subjetividades que no sólo ataca a los miembros de diferentes pueblos originarios, sino que construye falacias y desmemoria en la educación general. En otras palabras, la educación, puede analizarse como parte de los dispositivos tendientes a asignar roles y lugares a los pueblos originarios con respecto a otros colectivos sociales como el de los criollos e inmigrantes de origen europeo. A la vez las instituciones educativas son, sin duda, parte de las políticas de realización simbólica de los genocidios (Feierstein, 2007), a partir de su negación, tergiversación y/o minimización.

En este punto, el sistema educativo fue reflejo de los sectores políticos dominantes que lo instauraron bajo políticas asimilacionistas que fomentaron el espíritu nacionalista del país, naturalizando aspectos centrados en nuestra raíz europea por sobre la latinoamericana. El modelo pedagógico “normalista”, bajo una política liberal, construyó la mirada eurocéntrica (pretendidamente universal) para la sociedad argentina que con “el control, manipulación y representación del pasado, la producción y celebración de símbolos y santuarios nacionales...” logran instaurar un único modelo de Estado Nación (Muratorio, 1994:18). A esta lógica identitaria, se le suma, lo que en palabras de Giroux fue el proceso de conectar la matriz identitaria (social y cultural) con la racionalidad capitalista hegemónica (1985: 2).

Es justo decir que otros textos educativos se han desmarcado de los estereotipos vigentes planteando contenidos renovados que dan cuenta de la tensión existente en este proceso de cambio de contenidos y actualizando la diversidad cultural existente en nuestro país. Carolina Hecht (2016) observa el tardío reconocimiento de comunidades indígenas en la provincia de Buenos Aires, más allá de la importante cantidad de leyes y decretos que ratifican o adhieren a la legislación nacional. En tal sentido, Osvaldo Cipolloni (2024), al igual que Hecht, observan que buena parte de los reclamos de las comunidades indígenas en Buenos Aires se centran en revitalizar su identidad en el territorio actual (mayormente en zonas urbanas); deconstruyendo estereotipos de “lo indígena en tanto “como deberían ser”; denunciando las imposiciones del pasado y validando procesos de cambio (no impuestos) como parte de cualquier proceso que atraviesa mayormente a todo grupo humano.

Como se mencionó anteriormente, en el marco de disputas culturales y educativas post-2001, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (a nivel nacional) comenzó a tomar relevancia a partir del 2004. Las normativas nacionales (Ley de Educación Nacional N° 26.206) tuvo su correlato a partir de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires que, en el 2007, crea por primera vez la Dirección de Modalidad Intercultural, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación. Sin embargo, la Modalidad Intercultural en la provincia tuvo corta duración y “...sólo funcionó durante un año y estuvo a cargo de docentes e investigadoras de distintas universidades públicas”, pasando a ser un Programa dependiente de la Dirección de Políticas Socioeducativas (Alonso, 2019), el objetivo era el de delinear experiencias educativas en la provincia. En un trabajo de Marcela Lucas (2018) se pudo analizar el proceso que entre 2008 y hasta 2016 se dió en el área. Si bien, se redujeron

cargos de referentes y la Educación Intercultural perdió preponderancia y pasó a ser un Programa de Educación Intercultural –pues no dependía directamente de la Unidad Ministro–, se continuó con algunas políticas, por ejemplo, la concreción de cuarenta y cuatro jornadas de reflexión y capacitación en educación intercultural en diferentes niveles y modalidades. En este periodo, se sostuvo líneas de acción tendientes a trabajar en diferentes territorios y en red con las comunidades y organizaciones indígenas; lográndose cierta visibilización de estudiantes y docentes originarios (Lucas, 2018: 86-88). Marcela Lucas, en el trabajo citado, analizó el marco legal y las gestiones estatales en torno a las políticas educativas interculturales, así como experiencias locales y universitarias en el ámbito de formación de educadores. Si bien la autora hace mención a los procesos de desnaturalización de las identidades hegemónicas, también marca las discontinuidades y ausencia de políticas estables desde la gestión provincial. Lucas relevo una serie de jornadas de capacitación que buscó la visibilización de identidades presentes en la provincia, por lo que participaron expositores en representación de distintos pueblos: Qom, Aimara, Mapuche-tehuelche, Kolla y Afrodescendiente del tronco colonial; también estudiantes secundarios migrantes, hablantes de quechua o guaraní.⁶ Tal vez el cambio más importante se vivió en 2017, con el ascenso del gobierno neoliberal de Vidal, coincidente con el mismo signo político a nivel nacional. Tanto en nación como en provincia se generó un vaciamiento del Programa, propugnando un retroceso que fue acompañado por un retorno explícito que legitimó la criminalización de los pueblos indígenas, apelando al enemigo interno y a viejos discursos que recobraron vitalidad. Esta breve descripción general, no ha tomado muchas experiencias educativas generadas desde espacios universitarios (UNTREF, UNLu, UNIPE, entre otras); ni desde espacios autogestivos⁷ y/o co-organizados por Municipios y/o Institutos de Formación Docente de la Provincia.

Conclusiones

El metarrelato de la modernidad, concebido como un dispositivo del saber sobre el “otro cultural”, ha engendrado una narrativa visual que representa al “indio” como enemigo, extranjero, violento e inferior. Estas formas de violencia simbólica, que se traducen parcialmente en persecuciones, criminalización y discursos de odio, perviven desde el nacimiento del estado nacional hasta nuestros días. La construcción del concepto de ciudadanía, arraigada en una concepción moralizante y cívica, principalmente en la educación primaria, ha sido fundamental en las políticas educativas desde el siglo XIX hasta la actualidad. En este sentido, el nacionalismo ha promovido la inclusión de la imagen deseada de ciudadanía y la exclusión de la diferencia. El estereotipo del “indio” ha desempeñado

⁶ A modo de ejemplos concretos podemos mencionar que entre el 2010-2012, el equipo de Educación Intercultural (EI) de la DGCyE incluyó a dos indígenas docentes, por lo que varias de las capacitaciones, destinadas a la formación docente se focalizaron en la presencia de Pueblos Originarios en Buenos Aires. De 2013 a 2015, la EI se constituyó como un Programa dentro de la Unidad de Coordinación de Programas. En 2015, se nombraron referentes de EI, en Junín, La Matanza, Carmen de Patagones, Partido de la Costa, Olavarría y Bahía Blanca. Desde la gestión se propiciaron distintas tareas: el Primer Encuentro provincial de Docentes Indígenas que trabajan la Interculturalidad, asistencias y/o acompañamiento de propuestas interculturales en todos los niveles educativos, producciones de materiales didácticos y/o de marcos teóricos, producción de microrrelatos, jornadas de capacitación, cursos virtuales de EI y Centros de Actividades Infantiles (CAI) Interculturales. Paralelamente, los Centros de Capacitación, información e investigación educativa (CIE) incluyeron dentro de sus ofertas de perfeccionamiento e investigación temáticas vinculadas a la interculturalidad a través de cursos de Culturas Contemporáneas.

⁷ La Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires surgió con el fin de trabajar en la aplicación de la Educación Intercultural en la Pcia de Buenos Aires. Actualmente sigue activa y posee en su historial gran cantidad de actividades educativas, seminarios, talleres y encuentros con docentes indígenas y no-indígenas; así como trabajos dentro de instituciones escolares. Véase: <https://mesainterculturalpciabsas.blogspot.com/>

un papel central, adquiriendo una dimensión considerable y dejando una marca profunda en las subjetividades de generaciones de estudiantes a lo largo de la historia argentina. Como señalan Belinche y Ciafardo (2008:28), el estereotipo representa “la repetición de ideas banales, frívolas o superficiales”, manifestando su carácter preconstruido en diversas formas lingüísticas, conceptuales y artísticas, todas ellas de naturaleza ideológica.

Este artículo se propuso destacar las continuidades presentes en los textos escolares, los cuales, como uno de los productos más característicos de la institución escolar, han suscitado un gran interés como objeto de estudio debido a su potencia explicativa, tanto en sus contenidos textuales explícitos como en los ocultos, así como en su lenguaje iconográfico (Ossenbach, 2007: 9). Además, buscamos resaltar reclamos, prácticas y propuestas educativas que promueven una nueva agenda dentro de un marco de interculturalidad en el ámbito educativo bonaerense, que rompe con el pasado monolítico, incorporando contenidos y acontecimientos actuales para desafiar los códigos de una identidad nacional monocultural, heterosexual y racista (Díaz y Valdez, 2009).

Es importante observar que la institucionalización de la modalidad intercultural ha procurado, con mayor ruptura que continuidad, desarrollar nuevos diseños curriculares, establecer espacios de trabajo en la formación inicial y continua de docentes y respaldar iniciativas de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente. Aunque este proceso ha marcado un camino único, debido a la falta de políticas estables, dista considerablemente de otras experiencias en la región (como las experiencias interculturales en Bolivia, Ecuador y Colombia). Sin embargo, queremos resaltar y valorar la multiplicidad de experiencias territoriales generadas fuera de los ámbitos institucionales, donde la educación intercultural en la provincia de Buenos Aires adquiere fuerza y se expande.

| Bibliografía

- Alonso, M. F. (2019) “Apuntes sobre educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Los usos de la Interculturalidad en la documentación educativa y su derrotero institucional.” En: *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: „Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular“* (La Plata, Septiembre). Disponible: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93381>
- Belinche D. y Ciafardo, M. (2008) *Los estereotipos en el arte . Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis*. Universidad Nacional de la Plata.
- Briones, C. (2005) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Comp. Buenos Aires, Antropofagia.
- Briones, C. y Carrasco, M. (2000) *Pacta Sunt Servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y Patagonia (Argentina 1742-1878)*. IWGIA. Buenos Aires.
- Charny, I. (1999). *Encyclopedia of Genocide*. Vol I y II. California, ABC-Clío.
- Cipolloni, O.(2024).
- ONU. (1948). *Convención para la Sanción y Prevención del Delito de Genocidio*. Disponible en: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Genocide_Convention_FactSheet_2023_SP.pdf

- Demarco, Y; et alt.. (2012). *Manual interactivo 4 Bonaerense*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Díaz, R. y Valdez, C. (2009). *Derribando estereotipos. Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural*. Neuquén, CEPINT, UNCo.
- Diez, M. L., Thisted S., Martínez M. E. (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. En: *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9. CABA. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/107517/CONICET_Digital_Nro.8cafb13c-5c87-4671-b9ba-2809539c4a45_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dirección de Educación Intercultural (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata. Subsecretaría de Educación, DGCyE.
- Educación Intercultural Bilingüe (2015). *Pueblos indígenas y estado: Aportes para una reflexión crítica en el aula*. Disponible en: <http://eib.educ.ar/>
- Feierstein, D. (2007). *Genocidio como práctica social (entre el nazismo y la experiencia argentina)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. México: Editorial Era. Cuadernos Políticos No. 44.
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza*. Roma. Meltemi.
- Hall, S. (2015). Razza, articolazione e società strutturate a dominante. En *Cultura, razza e potere*. Verona. Ombre corte.
- Hecht, A. C. (2016). Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata. Fascículo 5. En: *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, lenguas, culturas y educación*. CABA; MEyD.
- Hobsbawm, E. (1990). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires. Crítica.
- Lazzari, A.; Rodríguez, Mariela E. y Papazian, A. (2015). Juegos de visibilización. Antropología sociocultural de los pueblos indígenas en Pampa y Patagonia. En: *Papeles de Trabajo*, 9 (16). Disponible: <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/646>
- Lenton, D. (comps.) (2010). *Historia de la Crueldad. Julio Argentino Roca y el Genocidio de los pueblos originarios*. CABA. Ed El Tugurio.
- Levaggi, A. (2000) *Paz en la frontera. Historia de las relaciones diplomáticas con las comunidades indígenas en la Argentina (siglos XVI-XIX)*. Buenos Aires, UMSA.
- Lucas, M. (2018). "Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)". 2018. En: *Polifonías Revista de Educación* - Año VII - Nº 12 - 2018 - pp. 81-106.
- Mato, D. 2015 (coord.), Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias, Sáenz Peña: Eduntref, página 155.
- Millán, M. Degele, P. y Martínez E. (2015). Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). En: *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Buenos Aires. Eduntref.
- Moreno, F. (1997). *Reminiscencias del Perito Moreno*. Buenos Aires. El Elefante Blanco.
- Mazzeo, M. (2006) "Julio A. Roca, emblema de opresión. Notas sobre los orígenes de la barbarie del Estado Argentino". En *Historia de la crueldad argentina*. Tomo I. CABA. CCC Floreal Gorini.

- Muratorio, B. (1994). *Imágenes e imagineros. Representaciones de los Indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*. CABA. FLACSO.
- Navarro Floria, P. (comp.) (2005) *Patagonia. Ciencia y conquista. La mirada de la primera comunidad científica argentina*. Centro de Estudios Patagónicos. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo-Neuquén.
- Nagy, M. (2015). Pueblos indígenas y estado: aportes para una reflexión crítica en el aula. Ministerio de Educación.
- Nagy, M. (2017). "Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 55-78. Disponible en: <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/141/108>
- Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A.; Cerletti, L., (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. CABA. Biblos.
- Ossensbach Sauter, G. (2009) *Dossier Manuales Escolares, Educación e Interculturalidad*. Barranquilla. Universidad del Atlántico.
- Podgorny, I y Lopes M. (2008). *El desierto en una vitrina*. Buenos Aires. Ed. Limusa.
- Rojas, V. (2019). *Molinos de Viento 3. Prácticas del lenguaje y Ciencias*. CABA. Estación Mandioca.
- Zeballos, E. (2002) *La Conquista de las Quincemil Leguas*. CABA. Ed. El Elefante Blanco.