

Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de «indios salvajes» a «pueblos originarios». Una mirada en la larga duración¹

por *Mariana Lewkowicz y Martha Rodríguez*

(Universidad de Buenos Aires/UNIPE)

(Universidad de Buenos Aires/CONICET), Argentina.

mariana.lewkowicz@gmail.com, mrod@fibertel.com.ar

Recibido: 06|04|2015 · Aceptado: 04|05|2015

Resumen

En las últimas dos décadas una diversidad de temas y problemas vinculados a los pueblos originarios adquirió una presencia considerable en la agenda de políticas públicas y derechos. El sistema educativo argentino fue caja de resonancia de estos cambios y vehículo de expansión de nuevos relatos que tímidamente empezaron a poner interrogantes sobre el mito fundacional de una Argentina racial y culturalmente europea y blanca, y un territorio sin indios. Las disciplinas escolares vinculadas a las ciencias sociales fueron un terreno especialmente fértil para este proceso. En este artículo nos detendremos en el análisis del modo como fueron representadas las sociedades indígenas en los libros de texto para el nivel primario desde los albores del sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX hasta la actualidad. En particular nos centraremos en los capítulos dedicados a historia de los libros de texto para 4 grado, ya que es en ellos en los que aparece por primera vez ese contenido desde una perspectiva histórica, lo que le da cierto carácter fundante a las representaciones de los «indios» que los niños construyen en ese momento de la escolaridad.

Palabras clave

pueblos originarios, indígenas, libros de texto, historiografía, historia de la educación



Aboriginal societies in textbooks: from the «wild Indians» to «originary people». A look at the long term

Abstract

In the last two decades a variety of issues and problems related to originary people acquired a considerable presence in the public policy agenda and rights. The Argentine education system was soundboard vehicle of changes. Expansion of new stories timidly began to put questions about the founding myth of racial and culturally European white Argentina, and a territory without Indians. School disciplines related to social sciences were a particularly fertile ground

for this process. In this article we will pay attention in analyzing the way that indigenous societies were represented in textbooks for primary level since the beginning of the educational system in the last decades of the nineteenth century to the present. In particular we will focus on the chapters on history textbooks for 4th grade, because it is in them where that content appears for the first time from a historical perspective, which gives some foundational character representations of the «Indians» that children construct at the time of schooling.

Keywords

originary people, indigenous, textbooks, historiography, history of education



Introducción

En las últimas dos décadas una diversidad de temas y problemas vinculados a los pueblos originarios adquirió una presencia considerable en la agenda de políticas públicas y derechos. Una serie de circunstancias, cuyas causas sería largo detallar aquí, se conjugaron para darle impulso. Por un lado, se hicieron visibles y se profundizaron los reclamos de los grupos descendientes de pueblos originarios tanto por situaciones concretas de su vida cotidiana como por el respeto a sus costumbres, lenguas y prácticas sociales y culturales.² Por otro lado, estos reclamos se manifestaban en un contexto nacional e internacional más abierto a tomarlos en cuenta. La firma del Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007 y, en nuestro país, el art 75 inc 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994, pueden señalarse como la expresión jurídica de esos cambios.³ En 1992, el V Centenario también planteó un debate sobre la caracterización de la conquista de América, visibilizó los reclamos de diferentes pueblos americanos y contribuyó a la difusión de sus luchas y reivindicaciones, así como a poner interrogantes sobre el mito fundacional de una Argentina racial y culturalmente europea y blanca, y un territorio sin indios.

El sistema educativo argentino fue caja de resonancia de estos cambios. La ley de Educación Nacional sancionada en 2006 introdujo la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad dentro del sistema.⁴ Los diseños curriculares, materiales y libros de texto empezaron a incorporar estas perspectivas de diferentes maneras. En el presente trabajo analizamos el modo como fueron representados los grupos indígenas en los libros de texto para el nivel primario desde los albores del sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX hasta la actualidad. En particular nos concentraremos en el análisis los libros de texto para 4º grado ya que es en ellos donde tradicionalmente se iniciaba el estudio de este contenido, por primera vez desde una perspectiva histórica, lo que le da cierto carácter fundante a las representaciones de los «indios» que los niños construyen en ese momento de la escolaridad.⁵

La perspectiva más que secular adoptada, obliga a atender no sólo a los contenidos incluidos en los libros de texto y sus cambios, sino también a tener en cuenta los cambios en el sistema

educativo que utiliza esos libros, profundamente transformado en diferentes sentidos en esos casi 150 años. Más allá del evidente impacto de la obligatoriedad y la masividad, nos referimos aquí a los cambios en la materialidad y los usos de los libros de texto y los cambios en los actores que utilizan esos materiales: alumnos y maestros.

La centralidad que le adjudicamos a los libros de texto en esta investigación no es casual. Consideramos que ellos son los materiales curriculares con mayor incidencia en la enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales en el aula y que tienen un rol directivo y configurador de la práctica docente que los hace cualitativamente diferentes de los demás recursos⁶ (Del Carmen y Jiménez Aleixandre, 2010; García Minguez y Beas, 1995; Blanco, 1994; Parcerisa, 1998; Gimeno Sacristán, 1991). Aun fuera del aula, en general, la mayor parte del tiempo que los alumnos dedican a sus estudios y tareas escolares gira en torno de los libros de texto. Por otro lado, si el saber histórico es un instrumento privilegiado para moldear la cultura histórica de una sociedad, los libros de texto que se utilizan en la educación formal son un insumo importante en la construcción y transmisión de ese saber.

El análisis de los 33 libros de texto que conformaron el corpus estudiado nos permitió distinguir cuatro etapas que se corresponden con modos diferentes de representar y desarrollar el tema de los indígenas. Una primera etapa es la previa a la conformación del sistema educativo nacional durante la segunda mitad del siglo XIX. La segunda comienza a finales del siglo XIX y se cierra hacia fines de la década de 1970, en ella tiene lugar la fijación del canon pedagógico–historiográfico que presenta a los indios como salvajes carentes de civilización. En la década de 1980 se abre una tercera fase, caracterizada por los primeros intentos de ruptura y la evidencia de algunas fisuras en el canon. Finalmente, a mediados de la primera década de los 2000 se registra una profundización que configura una suerte de «surgimiento» de los pueblos originarios.

1. Los indios en la «prehistoria» del sistema educativo nacional

La revisión de algunos textos de mediados a fines del XIX permite hablar de una diversidad de perspectivas en la enseñanza de la historia en general —y del tema indígena en particular— que, por otro lado, son perfectamente compatibles con un contexto en el que la organización del sistema educativo todavía está en proceso y coexisten una muy amplia diversidad de actores, tanto entre quienes toman decisiones y gestionan como entre los docentes y los alumnos.

En sus análisis de los usos de la historia en los textos escolares, Braslavsky identificaba diversas perspectivas para el período 1853–1913. Para el caso puntual de la presentación de los «indios», cita algunos ejemplos. Así, en los libros escritos por Marcos Sastre o Carbón los indios están vistos positivamente y Juana Manso habla en su obra de los maltratos injustos a los que fueron sometidos. En contraposición, en el libro de Pelliza los indios son malos, asaltan y matan; ocupan riquísimos territorios que no saben explotar y no tienen cultura, ni lengua digna de mención (Braslavsky, 1992).

A. Luna en su libro habla de pueblos bárbaros y desnudos que viven de la caza y la pesca, que tienen costumbres rudas y naturaleza guerrera (Luna, 1878). En la misma línea, Baasch

enumera las razas, los espacios que habitan y algunas cualidades. El resultado es una mirada sumamente estática. Por otro lado, marca diferencias entre el modo de vivir de los «Carlos» (SIC) que se ocupaban algo de la agricultura en contraste con el resto que «eran vagabundos, dispersos, nómades» (Baasch, 1879). Zerda reitera el esquema aunque introduce una extensa clasificación en razas que a su vez se dividen en tribus cada una con su localización, ofrecida en un cuadro sinóptico y mapa. En su Lección X, *Organización social, costumbres, Industria, creencias de los aborígenes argentinos*, los indios son presentados como miserables, desnudos, organizados en familias bajo el poder despótico del padre. Otros rasgos compartidos por estos pueblos son un «...carácter vengativo y cruel...», «...no conocen los placeres del hogar...», «...si pueden tienen más de una mujer...». Su cultura intelectual era nula, en consecuencia, solo poseían la experiencia. Eran «...tan atrasados que apenas si contaban hasta 5...» (Zerda, 1884:28).

Si se observa el panorama de los libros de textos a principios del siglo XX llama la atención la existencia de registros muy variados. Con el foco puesto en identificar rasgos compartidos podríamos decir que todos en alguna medida comparten el militarismo y el racismo. Pero el racismo no revistió las formas más violentas. Se expresó sobre todo en la tendencia a borrar a los indios, a omitirlos, haciéndose eco de ideas como las de Mitre que sostenía que ya estaban en decadencia a la llegada de Colón a América. Para esta temprana etapa la generación de una conciencia moral tiene preeminencia como propósito de la educación por encima de la construcción de una conciencia nacional (Braslavsky, 1992). Este orden de preeminencia comienza a invertirse a principio del siglo XX y se acentuará profundamente en los años subsiguientes. Comienza en ese momento una muy lenta elaboración de un canon sobre la historia nacional y dentro de ella sobre el tema indígena que, una vez establecido, va a tener una vigencia muy prolongada.

2. La fijación del canon pedagógico–historiográfico

Los modernos estados nacionales son formaciones complejas que apelan a un repertorio de operaciones simbólicas y de dispositivos disciplinantes para legitimarse e investirse de sentido. Estas operaciones se apoyan en la retórica de la igualdad y la homogeneidad para construir una comunidad imaginada, modelizan una norma para producir un ciudadano y al mismo tiempo diferenciarlo de aquellos que no lo son (Castro Gómez, 2000).

Una de las principales operaciones simbólicas fue la elaboración de un relato nacional, una versión de la historia que pudiera contribuir a la amalgama de una identidad nacional. En este proceso la historiografía decimonónica desempeñó un papel clave, construyendo una narrativa de la nación destinada a una larga vida en la memoria colectiva. Organizada a partir de una serie de acontecimientos fundantes entrelaza en un relato de los orígenes un arco de sucesos que van de las invasiones inglesas a la organización nacional y el despliegue en acto de esa nación, proceso ya prefigurado en potencia en el pasado colonial. El sistema conceptual que impregna este relato diseña una Argentina cuya configuración demográfica, social y cultural se asienta centralmente en los inmigrantes y también en los criollos, y donde la población nativa no había tenido ninguna participación.⁷

a l momento de la llegada de los españoles, en general anacrónicamente antedatados como territorio e indígenas argentinos.

Las certezas que supone el canon son tantas y de tal seguridad que solo se espera que las investigaciones ulteriores contribuyan con información que los «complete» con detalles. Hay variantes respecto de una serie de rasgos comunes, la falta de cultura, salvajismo, crueldad, belicosidad, superstición, etc. En consecuencia, se verifica un gradual aumento de la cantidad de información presentada y la extensión del espacio dedicado a su tratamiento, así como (y también en relación con consideraciones pedagógicas) la inclusión de imágenes que, si bien comienzan con dibujos claramente estereotipados, van mostrando una tendencia a ser más abundantes y realistas y a presentar fotografías (de objetos y lugares, de indios, de sitios arqueológicos). Esta etapa se caracteriza por la absoluta prioridad de la construcción de una conciencia nacional como propósito de la enseñanza. Respecto de las imágenes de los indios el racismo persiste. Los indios son unos seres salvajes que los españoles civilizan, ante todo fundando ciudades. En algunos autores el racismo tiene connotaciones paternalistas, los indios son ingenuos, carentes de instrucción, «gente de corazón que debemos instruir» (Braslavsky, 1993). Algunos textos surgidos en la etapa anterior se reeditan y utilizan a lo largo de ésta. Es el caso de los redactados por Luna y por Zerda ya descriptos.

Dos casos que ilustran ajustadamente la larguísima permanencia del canon son los libros de Levene (1910) y Grosso (1893). El libro de Ricardo Levene que se publica en 1910 y se reedita hasta la década de 1980 presenta el referido esquema de las tres razas de «primitivos habitantes de nuestro país». Son indios errantes que formaban tribus con caciques. La excepción la constituyen «los diaguitas» pues «alcanzaron una civilización relativa», a los otros grupos de indios se les reconoce habilidad como cazadores. Un breve texto independiente explica su «aniquilamiento y desaparición» por causa de la embriaguez pues «pasaban semanas y meses entregados a los más repugnantes excesos. (...) De los que resultaban riñas, muertes y aún guerras» (Levene, 1910:19–20). El libro de Grosso, cuya primera edición data de 1893, en la de 1959 «ampliada, mejorada y con ilustraciones en colores» habla de «Indígenas que poblaban el actual territorio argentino en la época del descubrimiento» señalando que eran salvajes, desnudos, con lenguas y costumbres distintas. Los agrupa por regiones y detalla algunos rasgos de la religión y de la guerra de los distintos grupos. Pero sobre todo se detiene en la enumeración de «carencias» explicitando, por ejemplo, que ninguno tenía escritura, moneda ni transporte. Es notable el modo en que Grosso asume la perspectiva del español cuando sostiene que:

Los conquistadores lucharon no solo contra los indios sino también contra la naturaleza... En las aldeas o ciudad los habitantes debían estar siempre alertas en su ranchos con las armas listas y al alcance de la mano para empuñarlas al primer amago de asalto (...). Respecto del trato que los conquistadores primero y los colonizadores después daban a los indios se debe reconocer, para ser justicieros, que si en general procedían sin mucha consideración o con alguna crueldad se debía a que la belicosidad de los naturales y su tendencia a la traición obligaba a aquellos a proceder con la mayor desconfianza y energía y a veces sin contemplaciones. (Grosso, 1959:31)

Las imágenes que incluye carecen de referencias; son dibujos estereotipados, con indios con taparrabos y plumas, en situaciones también estereotipadas, por ejemplo danzando en

ronda. La reedición del libro por más de 60 años se presenta orgullosamente como sinónimo de calidad, lo que —como señalábamos antes— da la idea de que el canon establecido constituye una verdad demostrada científicamente que no debe ser revisado o ajustado, solo es susceptible de ser «rellenado» a medida que se dispone de mayor información para una reconstrucción más detallada.

También en el libro de Rómulo Carbia¹² publicado en 1925 se habla de los incas y aztecas como dos pueblos con «cierta civilización» que eran las «naciones un poco civilizadas de América» que contrastan con el panorama general, pues «...antes de que la civilización de Europa llegara a América, vivían aquí unos hombres desnudos casi constantemente en guerra, peleándose entre sí, y tal como nosotros a Dios, ellos levantaban altares y adoraban al sol, a la luna y a las estrellas, a quienes creían autores del mundo» (Carbia, 1925:24) Siguiendo el patrón de ordenamiento jerárquico, para Carbia:

En el territorio que hoy pertenece a la República Argentina, las naciones que vivían no eran tan civilizadas como las del Perú o Méjico, pero, sin embargo, las del noroeste, llamadas también diaguitas, habían llegado a muchos adelantos. Las otras tenían una civilización inferior y eran más salvajes, es decir menos organizadas, más amigas de pelear y menos acostumbradas a vestirse. (1925:27)

Para Colombo Leoni en su *Nociones de Historia Nacional*, de 1920, a la llegada de Colón en 1492 no todos eran salvajes como en el Río de la Plata.

Los quichuas, que ocupaban el territorio de las actuales provincias andinas y centrales, formaron parte durante algún tiempo del imperio peruano, por lo que eran relativamente civilizados, conocían algunas artes útiles, y aunque naturalmente valientes, no eran tan crueles ni belicosos, como los de las demás razas. (1920:6)

En el libro de Aubin¹³ se señala: «Cuando los españoles iniciaron la conquista y colonización del actual territorio argentino habitaban en él numerosos pueblos con distintos rasgos físicos y culturales» (1936:419); y enumera los pueblos y sus localizaciones. Luego dedica un breve capítulo a la descripción de cada uno. Por ejemplo, de los diaguitas dice que eran sedentarios, describe el aspecto físico, la lengua, aclara que no tenían escritura pero sí algo de pintura, se incluye abundante información sobre la alimentación, la vestimenta, las viviendas, la alfarería, el telar y la metalurgia, la religión y el culto a los muertos. También se dice que eran excelentes agricultores. Llama la atención la cantidad de información incluida, tanto en textos como en las imágenes, entre ellas algunas fotografías.

En 1948, Calandrelli publica su libro reiterando el esquema, aunque como nota distintiva se puede señalar que se refiere a los indígenas en el presente (aunque como vestigios de un pasado) «actualmente quedan muy pocos indios en América (...) y se mantienen alejados de las ciudades para vivir a su gusto». Por lo demás son crueles, con sacrificios humanos y canibalismo incluido. La crueldad se explica porque a la llegada de los españoles estaban en estado salvaje y eran muy ignorantes (19). Las ilustraciones guardan similitudes a las del texto de Grosso: muchos dibujos de escenas de guerra o de danzas guerreras protagonizadas por indios con plumas. Aquí también se señala que no todos eran salvajes. Los Incas y aztecas eran civilizados, los primeros conocían rudimentos de matemática y astronomía, sumaban, restaban y tenían un calendario de 365 días.

Llama la atención en el libro escrito por Astolfi una mención crítica a la «leyenda negra de la conquista». En el apartado «Espíritu de la conquista» se reconoce la ambición y el afán de riquezas como motor, pero luego se sostiene que los españoles «supieron elevarse por sobre estos intereses materiales bregando por la salvación de las almas de los indígenas, mediante su conversión al cristianismo» (1952:4). Se rescata la obra civilizadora de los españoles pues suprimieron los sacrificios humanos y el canibalismo, organizaron a la familia cristiana, radicaron en lugar fijo a los nómades inculcándoles hábitos de trabajo y de disciplina, y terminaron con las guerras entre tribus. Los libros de la editorial Codex publicados en la segunda mitad de la década de 1960 describen un panorama similar: bajos niveles de civilización alcanzados, tribus nómadas (errantes) y sedentarias, falta de rueda (importantísimo elemento civilizador) y escritura (que caracteriza a los pueblos de alto nivel cultural) (Sanz, 1966).

Si avanzamos un poco en el tiempo, nos encontramos con los primeros libros de textos escritos por equipos autorales más numerosos, organizados en forma de manuales, que reúnen las cuatro áreas en las que se organizaban los contenidos de la escuela primaria —y no sólo historia—, producidos por editoriales destinadas, ellas también, a una larga vida en el sistema educativo.¹⁴ Por ejemplo, los manuales para 4º de la editorial Estrada de 1981 y de Kapelusz de 1979 presentan a «Los pueblos indígenas de la Argentina a la llegada de los españoles» en su versión canónica pero con más imágenes y fotografías, y menos información. El apartado «Datos para una estampa histórica», en dos carillas da cuenta de todos los pueblos.

Sin embargo, ya a partir de principios de la década de 1980 algunos libros comienzan a presentar rasgos que se apartan de la versión canónica. El manual de la editorial Kapelusz para 4º publicado en 1981 en el capítulo denominado «La Argentina indígena» introduce las categorías de cazadores–recolectores, agricultores incipientes y agricultores superiores. Presenta descripciones mucho más cuidadas, con más y mejores fotos e ilustraciones, acompañadas de sus referencias. Es clara la intención de transmitir la idea de que hay una racionalidad en la organización de estas sociedades tanto en torno de las actividades productivas como de las familias, las viviendas, etc. Este incipiente cambio de perspectiva que en este caso particular posiblemente pueda atribuirse a la presencia de antropólogos en el equipo autorial, se irá afianzando en las sucesivas propuestas de la editorial. En el manual para 4º publicado en 1985 se ofrece información que permite a los niños imaginar las aldeas de cada uno de los pueblos y explícitamente invita a los niños a hacerlo. También es interesante ver que las actividades propuestas van ganando en riqueza. Las letanías de cuestionarios de localización de información para su repetición van dejando lugar a otras consignas que promueven el trabajo comparativo, el establecimiento de relaciones entre distintas dimensiones (económica, social, política, cultural) la conceptualización y la sistematización.

Hacia el final de esta etapa, se puede ver que aunque las imágenes de los indios van ganando especificidad, persiste un tratamiento sumamente estático. Muchas veces se enuncia un origen remoto para los habitantes de América y de la actual Argentina, pero luego se describen sus características casi exclusivamente al momento de la llegada del español, privilegiando una visión estática y ahistórica.

3. Fisuras en la versión canónica: de «indios salvajes» a indígenas y aborígenes

A partir de fines de la década de 1980', quizá un poco antes si consideramos las investigaciones sobre historia colonial que toman por objeto las estructuras económicas y sociales y las formas de trabajo y organización social indígena relacionadas con ellas, el estudio de las sociedades indígenas empezó a concitar mayor atención por parte de los antropólogos, los historiadores, y otros científicos sociales. Una incipiente producción historiográfica —que se fue ampliando en la última década y media— comenzó a desbordar los marcos espaciales, temporales, conceptuales y temáticos a los que se había reducido la investigación sobre estos tópicos. Por ejemplo, se revisa la reducción de los estudios de frontera a la cuestión militar para pensarla como un espacio de interrelación entre sociedades distintas en el cual se desarrollan complejos procesos económicos, sociales, políticos y culturales que las vinculan. Del mismo modo, antropólogos —y en menor medida historiadores— empezaron a revisar y reformular los estudios sobre las bases materiales de las sociedades indígenas. Las investigaciones sobre su economía, por ejemplo, mostraron la complejidad de su estructura y organización y el amplio espectro de actividades que incluían, poniendo en discusión la calificación de «depredatorias» que se les había adjudicado e iluminando los complejos sistemas de intercambio que vinculaban a los distintos grupos indígenas y a éstos con las sociedades criollas. Otro tanto podría decirse de los estudios sobre las estructuras sociales y políticas que muestran el desarrollo de procesos de diferenciación social, acumulación de riqueza y formación de grandes unidades políticas como los cacicatos entre los siglos XVIII Y XIX (Mandrini, 2003; Mandrini, 2007; Mandrini, 2008). Como veremos más adelante, en la última década, la confluencia de algunas de estas líneas de investigación y de esfuerzos individuales y colectivos posibilitó la institucionalización de algunos de estos proyectos en centros y redes de estudio.

El retorno a la democracia, la consecuente revisión de los diseños curriculares¹⁵ —en un escenario que, por otra parte, recientemente cerraba el proceso de transferencia de las escuelas de nivel primario a las jurisdicciones¹⁶—, el firme involucramiento de los especialistas formados en las distintas disciplinas con diversas instancias del sistema educativo (su participación en los debates educativos, en equipos de diseños de currícula, en la redacción de textos escolares, en la formación inicial y continua de docentes), la introducción de miradas de otras disciplinas (la arqueología y antropología centralmente en el caso que nos ocupa), se combinaron transformando profundamente el sistema educativo y los contenidos a enseñar.

El marco normativo del sistema educativo también se modificaba en esas décadas. En abril de 1993 se sancionó la discutida Ley 24195, Ley Federal de Educación, primera ley de educación integral desde la creación del sistema en las últimas décadas del siglo XIX. Las transformaciones a que dio lugar la aplicación de esta ley fueron muchas y variadas, desde la organización institucional hasta la estructura académica. En relación a los contenidos curriculares se diseñó una política curricular de definición en el nivel central, pero de aplicación descentralizada por parte de cada una de las jurisdicciones, lo que significó que a partir de acuerdos establecidos a nivel federal se consensuara un primer y general nivel de especificación curricular, los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Sobre esta base cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, atendiendo a las necesidades regionales y locales.

Aunque la aplicación de la Ley Federal varió notablemente de jurisdicción en jurisdicción, y los ritmos y modalidades de adecuación fueron muy distintos, en el caso de los contenidos curriculares, los CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos humanos en el tiempo y el espacio, con acento en las épocas más recientes y en el contexto argentino.

En síntesis, los cambios en la orientación de los estudios en el ámbito académico desde la década de 1980 —especialmente luego de la normalización del sistema universitario y de investigación a partir del retorno a la vida democrática—, y las transformaciones operadas en el sistema educativo desde entonces, impactaron en los textos escolares, motorizando cambios que van a ir lentamente horadando las representaciones establecidas y largamente reproducidas en el ámbito escolar. En los libros de texto de esta etapa se afianza la imagen de una «Argentina indígena» que presenta una diversidad de sociedades. La mirada se enriquece y las sociedades en cuestión adquieren un mayor dinamismo. Cambian los contenidos prescriptos, el «poblamiento de América» gana espacio así como las «distintas respuestas» a la conquista y la necesidad de «explicar las causas de la derrota» frente al español. Si bien el despliegue es mucho mayor para los siglos XV y XVI, los indígenas están presentes fuera del marco de la «Argentina indígena». Son desarrollados en tiempos remotos, mucho antes de la llegada de Colón. Hay algunas menciones (aunque pocas) a su situación durante la colonia. Muy tímidamente los indígenas van dejando de ser «cosas del pasado», pero aún no se despliega su tratamiento en la actualidad.

Por ejemplo, el libro publicado por la editorial Estrada en 1997 ofrece descripciones ricas que permiten asomarse a la complejidad y diversidad de sociedades, apoyadas en excelentes ilustraciones y fotografías. Pero la única mención a la actualidad es en la presentación del tema, con una fotografía del interior de una vivienda, que lleva el epígrafe «Familia mapuche en la actualidad» y una referencia en un texto de presentación, que dice «En la actualidad, algunos de sus descendientes [de los pueblos indígenas] viven en distintos lugares de la Argentina» (Estrada, 1997: 133). Otro tanto sucede con el libro editado por Plus Ultra en 1996, en este caso la foto representa a una mujer indígena contemporánea tejiendo en un telar. Otra propuesta de editorial Estrada unos años posterior hace un mayor hincapié en el presente, en la presentación «Historia de todos: las provincias, el país y sus habitantes» aparece la población argentina compuesta por habitantes que tienen antepasados inmigrantes y otros con antepasados originarios. Por otro lado, hay un interesante despliegue diacrónico de la historia de los pueblos indígenas más allá del período colonial (Estrada, 2005). Se generaliza la imagen de una diversidad de pueblos con diversidad de organizaciones sociales y la idea de la inexistencia de un ordenamiento jerárquico entre sociedades. Por ejemplo, en el libro publicado por editorial Aique en 1999 se indica que:

Hace miles de años, el territorio en que vivimos estaba habitado por diversos pueblos indígenas, que durante mucho tiempo fueron los únicos dueños de estas tierras. Los indígenas no formaba un único pueblo, sino que eran una enorme cantidad de grupos muy diferentes entre sí: hablaban distintas lenguas y cada uno tenía sus propias formas de obtener alimentos, de trabajar, de organizar sus familias y hasta de divertirse. (Aique, 1999:49)

Otra cuestión digna de destacar es el esfuerzo de los textos escolares de esta etapa por desafiar ciertas representaciones estereotipadas de los indios, planteando por ejemplo, la diversidad y complejidad organizativa y tecnológica involucrada en las diversas tareas que desarrollaban. La agricultura que practicaban, por ejemplo, es objeto de minuciosas descripciones y está acompañada por imágenes que reconstruyen las diferentes fases de ese trabajo y las herramientas utilizadas. Desde otra perspectiva, la inclusión de abundante información acerca de aspectos de la vida cotidiana resulta una estrategia relevante en este camino de promover representaciones más complejas y ajustadas.

Hacia fines de la década de 1990 se estabiliza en los textos escolares un esquema en el que se habla de los primeros habitantes del/ de nuestro territorio. Los aborígenes, sociedades indígenas o pueblos aborígenes son pueblos diferentes (no inferiores) y existen en la actualidad, aunque en la etapa colonial y en la historia de la Argentina independiente están casi ausentes. Por otro lado, los textos despliegan el modo en que se construye conocimiento sobre ellos, sobre todo a partir de los aportes de la arqueología. Los textos editados durante este período ofrecen amplia diversidad de fuentes (incluidos testimonios en primera persona). Simultáneamente se empiezan a incorporar a esta mirada compartida, las referencias (algunas bastante importantes) a la situación de los indígenas en la actualidad, que suelen denunciar situaciones injustas, así como información sobre organizaciones, conflictos y reclamos protagonizados por las comunidades actuales.

4. El «surgimiento» de los Pueblos originarios

Lo que llamamos «irrupción de los pueblos originarios» es un cambio que se registra en los textos escolares de modo incipiente a partir de mediados de la primera década del 2000, pero que en la mayoría de los libros de texto se incorpora y gana en desarrollo con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional. A fines del año 2006 se produjo una nueva reforma educativa. Se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) que reemplazó a la Ley Federal de Educación. En ella, la definición curricular sigue siendo jurisdiccional sobre la base de un Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP) fijados por el Ministerio Nacional de Educación y el Consejo Federal de Educación.¹⁷ En cuanto a enfoque y contenidos para el área de ciencias sociales para la escuela primaria, la nueva ley significó una confirmación del rumbo emprendido en la reforma anterior y la profundización de algunos aspectos. Es de subrayar que la preocupación por la realidad actual de los pueblos originarios así como por el estudio de estas sociedades en su devenir histórico quedó planteada en el cuerpo mismo de la LEN.¹⁸

En una comparación entre los CBC y los NAP del primer y segundo ciclo de la escuela primaria a propósito de la enseñanza de las sociedades indígenas, llama la atención sobre todo una diferencia en la relevancia otorgada. Los CBC hablaban de «La Argentina indígena» y dentro de este ítem consideraban «la localización de las civilizaciones indígenas de América y el territorio argentino, los aspectos económico, cultural, social y político y las formas de vida» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995:201). En los NAP, por su parte, hay un despliegue y una profundización mucho mayor en el estudio de estas sociedades. Para 4º

grado proponen el conocimiento de «las diferentes formas en que las sociedades indígenas... se relacionaron con la naturaleza...», distribuyeron bienes y productos... establecieron formas de autoridad», con la sugerencia de seleccionar un par de casos contrastantes para profundizar el estudio. Respecto del proceso de conquista y colonización, los NAP se refieren al «impacto de su acción sobre las formas de vida de las sociedades indígenas...» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005:51–52). Además, si bien no hay una referencia explícita al problema de la resistencia, una de las sugerencias de trabajo se refiere al estudio de los territorios libres del Chaco y la Patagonia y las relaciones de las sociedades en ellos establecidas con la sociedad colonial (Lewkowicz, 2014).

Ciertamente, la relevancia de las sociedades indígenas como contenido en la escuela primaria según los NAP se desdibuja a medida que avanzamos en el tiempo. La única mención de los indios para la segunda mitad del siglo XIX y para el XX es «El análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (conquista de las tierras aborígenes, aliento a la inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros)».¹⁹ No son ajenas a esta transformación las impugnaciones cada vez mayores al relato histórico tradicional aportadas por los interrogantes abiertos por las nuevas relecturas del pasado, los reclamos de organizaciones de pueblos originarios y su visibilización en la esfera pública.²⁰ Por otra parte, el cambio en 2010 de la denominación para la conmemoración del 12 de octubre como «Día del Respeto a la Diversidad Cultural» también tuvo un impacto en las representaciones que circulan.

En los últimos años varias universidades crearon centros y programas de estudio destinados a generar espacios institucionales para las investigaciones sobre estos temas. El Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín organizó el Núcleo de Estudios sobre Pueblos Indígenas, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Comahue creó el Centro de Estudios sobre Derecho de los Pueblos Originarios, en el Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. E. Ravignani» funciona la Red de Estudios Indígenas y Campesinos y en el Instituto de Ciencias Antropológicas la de Investigadores sobre Genocidio y Política Indígena en Argentina ambos de la Universidad de Buenos Aires.

En los textos escolares de esta etapa, pasado y presente de los pueblos tienen su lugar. Por otro lado, no desaparecen por completo en el tratamiento de otros períodos (por ejemplo 4º grado en la sociedad colonial) ni se integran pacífica y armónicamente hasta casi invisibilizarse. Las representaciones ya complejizadas y enriquecidas en períodos anteriores se conservan, pero se suma un cambio en el lugar que estos pueblos ocupan en la historia antes, durante y después de la conquista, un lugar mucho más protagónico. Se incluyen mapas, testimonios y fotografías, información cuantitativa en general y datos del censo de población de 2010 en particular. Acerca de cómo se produce conocimiento, se despliegan los aportes de arqueólogos y antropólogos, y tiene un lugar destacado la consideración del patrimonio histórico cultural y su conservación.

Por ejemplo, en el texto de editorial Macmillan el eje está puesto claramente en la diversidad de sociedades existentes en América al momento de la llegada de los españoles. En la presentación de cada pueblo se registra una clara intención de dar cuenta de la complejidad.

Se matiza la tradicional clasificación nómades/sedentarios para dar lugar a la idea de diversos modos de vida. La selección de casos permite un abordaje más profundo y cuidadoso. «Los pueblos indígenas actuales» es un apartado dentro del mismo capítulo y tiene una extensión considerable (Macmillan–Puerto de Palos, 2008).

En el libro *Confluencias*, de la editorial Estrada, el capítulo lleva el título «América: pasado y presente de sus pueblos originarios» y despliega una mirada actualizada de las diferentes sociedades. A lo ya apuntado como tendencia general de los textos escolares de esta etapa, se puede agregar que, lejos de presentar una mirada estática y sin conflicto de las sociedades indígenas, su tratamiento otorga un lugar relevante a la compleja estratificación social que, por ejemplo en un caso se trata de «Los mayas: una sociedad desigual» (Estrada, 2010:86) y en otro, cuando se refiere a los incas señala que fue «un imperio sostenido por el trabajo de los campesinos» (Estrada, 2010:91)

En el libro de Tinta Fresca (2006) se dice «antes de la llegada de los europeos, en el actual territorio argentino, vivieron numerosos grupos aborígenes. Cada grupo ocupó una determinada zona y desarrolló una forma de vida propia. Algunos de estos pueblos crearon ciudades y culturas que integraban a numerosos indígenas; otros, en cambio, fueron nómades y se dedicaron a la caza y la recolección» (Tinta Fresca, 2006:93). A su vez, cada uno de esos grupos tiene su propia historia. Por ejemplo, para el caso de los diaguitas se presentan las formas de vida antes de la llegada de los incas, luego se describen las respuestas ante la invasión incaica, donde se explicita que hubo enfrentamientos y también sometimiento. Otro tanto sucede con el caso de los chiriguano chané, donde se despliegan procesos previos a la conquista así como las transformaciones operadas entre los siglos XIII y XVI y algunos aspectos de su situación actual.

SM Aprendemos presenta un enfoque similar. Se puede destacar como particularidad la presencia de testimonios y el espacio considerable dedicado a presentar aspectos de estas sociedades en la actualidad. Para referirse a la diversidad de respuestas de los distintos pueblos que poblaban el actual territorio argentino a la invasión española, expresa:

Los pueblos que vivían en el actual territorio argentino se relacionaron de distintas maneras con los conquistadores. Algunas comunidades, como los guaraníes, casi no se rebelaron. Otras, como los Quilmes, se resistieron a la invasión de sus tierras y se enfrentaron con los españoles durante más de un siglo. Por otra parte, en algunas zonas, los indígenas mantuvieron el control sobre sus tierras durante varios siglos. (SM, 2009:127)

En tanto, el tratamiento de las diversas formas de resistencia que ofrecieron los pueblos originarios a la conquista española primero, y a los estados nacionales después, está presente en buena parte de los textos escolares de esta etapa. A veces se trata de algunas referencias aisladas pero en otros el problema de la resistencia a las conquistas se despliega y profundiza. En este caso, los lineamientos establecidos por diseños como el de la ciudad de Buenos Aires así como propuestas como las que se desarrollan en los *Cuadernos para el aula* NAP 4 de Ciencias Sociales parecen haber permeado algunas propuestas editoriales (Lewkowicz, 2014).²¹ En esta cuarta etapa nos encontramos definitivamente lejos del racismo de los primeros tiempos. El tratamiento de estos pueblos gana espacio y desborda por completo el estrecho marco temporal de la «Argentina indígena» de las décadas anteriores. El tema es retomado también

en otras disciplinas escolares, en particular en geografía y en formación ética y ciudadana. La perspectiva adoptada por los textos escolares en su conjunto reconoce una idea de identidad en la que el factor subjetivo es decisivo.

Como resultado de las transformaciones operadas, se puede afirmar que el tratamiento de las sociedades indígenas y los procesos de conquista y colonización de América devinieron en contenidos relevantes y su tratamiento ha ganado en riqueza, dinamismo y complejidad.

Algunas consideraciones finales

En esta primera aproximación a las formas y representaciones sobre el mundo y las culturas originarias presentes en los libros de texto a lo largo de más de un siglo hemos podido constatar profundos cambios. Los libros de texto de historia y de ciencias sociales fueron en todas las épocas muy sensibles a los cambios normativos, disciplinares, pedagógicos, sociales y políticos. La transformación de la imagen de los indígenas de salvajes a culturas originarias con una identidad plena y valiosa es un ejemplo de esto.

Sería interesante complementar esta investigación con estudios sistemáticos sobre las transformaciones en los diseños curriculares jurisdiccionales y la incorporación de estos temas, del mismo modo que profundizar los análisis sobre la representación de los indígenas para otras etapas de la historia, otros grados del nivel primario y otros niveles del sistema educativo, como el nivel medio o la formación docente. Asimismo, sería necesario considerar qué pasa cuando estos contenidos son desarrollados en la práctica docente. Los cambios normativos y los diseños curriculares en general pasan rápido a la propuesta editorial de libros de texto, facilitados por la presencia en las últimas décadas de especialistas en los planteles autorales y la necesidad por cuestiones comerciales de incorporar rápidamente los cambios curriculares, menos estudiado está qué pasa con el desarrollo efectivo de estos temas en el aula.²² Más allá del corpus de textos escolares para 4º grado y de algunos documentos de desarrollo curricular reseñados, se pueden identificar los cambios de perspectiva aquí reseñados en otros documentos, particularmente aquellos que se centran en la efeméride del 12 de octubre. Los sitios web del Ministerio Nacional y de buena parte de los ministerios jurisdiccionales ofrecen propuestas de trabajo para la conmemoración en las que las representaciones de los indios están lejos de los estereotipos tradicionales.²³

La formación docente es otra de las variables que sería necesario considerar. Es casi imposible saber qué se enseña y qué se aprende sobre los pueblos originarios en los institutos de formación. Las definiciones curriculares en este caso, tradicionalmente tironeadas, entre los contenidos disciplinares y los didácticos, dejan abierta la definición a nivel de las instituciones e incluso de los docentes. En este marco, resulta difícil explorar el lugar que ocupan los pueblos originarios como contenido en la formación inicial de los docentes. Algo más podemos agregar a propósito de la oferta de actualización y formación continua, revisando, por ejemplo, la oferta de cursos de actualización, postítulos, especializaciones y ciclos de complementación curricular (licenciaturas) para maestros. Así, en el marco del Programa Nuestra Escuela, del Instituto Nacional de Formación Docente es posible encontrar cursos como el de

«Las relaciones interétnicas desde una perspectiva histórica: Los pueblos indígenas y el Estado en Pampa y Patagonia» o también «Aportes de la antropología para enseñar ciencias sociales en la escuela: pueblos indígenas, migraciones latinoamericanas y concepciones de Nación». Del mismo modo, es de destacar la inclusión en los planes de estudios de especializaciones y postítulos, de espacios curriculares dedicados al estudio de los pueblos originarios, a los procesos de conquistas y de resistencias tanto desde la perspectiva de la historia como desde el de la antropología.

Pese a lo fragmentario de la información de que disponemos, creemos que es posible sostener, de un modo provisorio, que se trata de un campo que registra en la actualidad un potente dinamismo del que es posible esperar que impacte en la producción de cambios sustanciales en las representaciones acerca de los pueblos originarios en el ámbito de las escuelas. Expandir los estudios en las diversas perspectivas planteadas permitiría profundizar y enriquecer el análisis iniciado aquí.

Notas

¹ Una versión preliminar de esta investigación fue presentada en las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. «Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos» organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en la Universidad de Gral. Sarmiento en noviembre de 2014. Allí nos beneficiamos con los comentarios y sugerencias que nos hicieron tanto las coordinadoras de la mesa como el conjunto de los participantes.

² En este sentido, muchos autores consideran al VIII Congreso Indigenista Interamericano celebrado en México en 1980 como un hito en la consolidación de un indigenismo integracionista.

³ Algunas provincias habían iniciado en la década anterior —luego de 1983— la sanción de leyes sobre algunos aspectos de la problemática indígena (Formosa, 1984; Salta, 1986; Chaco, 1987; Misiones, 1989) y a nivel nacional se sanciona en 1985 la ley de «Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes» que crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

⁴ Ya en 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación definía en su Resolución N° 107 a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, y menciona que: «La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas».

⁵ Esto no significa que estos contenidos no estuvieran o estén presentes en otros años de la escolaridad primaria, por ejemplo en 6° grado se desarrolla el tema de la «campana al desierto» donde nuevamente aparecen como tema los pueblos indígenas, también en el desarrollo del tema «población» u otros contenidos ligados al análisis de las sociedades tanto en el pasado como en la actualidad.

⁶ No desconocemos la relevancia de otros abordajes, como la observación de clases, el análisis de planificaciones, las entrevistas a diversos actores que, en el caso que nos ocupa, serían reveladores en más de un sentido de las representaciones que usualmente circulan sobre los indios en las escuelas, como lo muestra el trabajo de Gabriela Novaro (2003).

⁷ La idea de que los argentinos «descienden de los barcos» cruza todo el arco social y cultural y fue durante todo el siglo XX —y en muchas formas sigue siéndolo— casi un sentido común a la hora de dar cuenta de los elementos constitutivos de la sociedad argentina moderna.

⁸ Por eliminación no necesariamente se entendía la eliminación física —aunque éste fuera el mecanismo frente a la resistencia— sino más bien el sometimiento y la extinción de la cultura indígena como tal, considerada propia de una etapa histórica arcaica que debía diluirse hasta desaparecer frente al progreso. En su disciplinamiento y civilización estaba la clave de su posible asimilación (Mases, 2010).

⁹ Tan exitoso resultó este proceso de invisibilización y reducción a una época pretérita que, a diferencia de otros países latinoamericanos, la noción de mestizaje no fue un elemento de constitución del sujeto—miembro del colectivo nacional.

¹⁰ Esto no es raro si consideramos que buena parte de los funcionarios del área de educación —como en el resto de los ministerios— pertenecían a la elite liberal dirigente, del mismo modo que los más conspicuos historiadores eran también autores de los libros de texto para el nivel primario y medio.

¹¹ Es muy interesante analizar la cantidad y momento de las reediciones de los libros de texto de este período. Varios son escritos y publicados entre el Centenario y la década de 1920, y reeditados hasta principios de la de 1980.

¹² Los contenidos referidos a América se despliegan en la Lección II. La Lección I comienza con la prehistoria, oriente, Grecia y Roma.

¹³ Los contenidos están en el Anexo. Como el programa de estudios comienza con las invasiones inglesas, el autor consideró que debía presentar algunos acontecimientos producidos con anterioridad.

¹⁴ Teniendo en cuenta esta cuestión, a partir de este punto los textos escolares analizados son citados por su editorial para permitir una más ágil identificación.

¹⁵ En algunas jurisdicciones, las transferencias de los servicios educativos de nivel primario y los debates posteriores a 1983 acerca de qué transformaciones en los contenidos a enseñar eran necesarias se plasmaron en nuevos diseños curriculares. Por ejemplo en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en

1986 se aprobó un nuevo diseño curricular para la educación primaria (el anterior era de 1981). Entre los objetivos y contenidos de ciencias sociales incluidos en ese diseño curricular se destaca la inclusión de conceptualizaciones pedagógicas constructivistas como así también de una revalorización del saber didáctico y un énfasis en la función de las ciencias sociales como formadoras de sujetos críticos capaces de conocer la realidad social, interpretarla y operar sobre ella. A esto se suma el intento de introducir una renovación en los enfoques historiográficos de los contenidos, que va de la crítica a la enseñanza de la historia con fines puramente identitarios, a la introducción de la idea de procesos históricos y sus múltiples temporalidades, pasando por un tímido desembarco de la historia económica y social y una creciente importancia asignada en 6 y 7 grado a la historia americana y argentina de la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX.

¹⁶ El proceso de transferencia del nivel primario del Estado Nacional a las jurisdicciones finaliza en 1978. Éste se completará en 1991 con la transferencia del resto de los niveles (medio y superior no universitario) a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

¹⁷ El diseño de un Núcleo de Aprendizajes Prioritarios surgió en el año 2004 en el contexto del Consejo Federal de Educación como una respuesta ante el panorama tan heterogéneo, fragmentado y desarticulado del sistema educativo. La propuesta consistió en identificar un conjunto de aprendizajes comunes a todas las jurisdicciones que asegurara una base de unidad a todo el sistema y sobre los cuales luego las jurisdicciones elaboraran sus propios diseños curriculares.

¹⁸ En su artículo 54, la LEN establece que el Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal «definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país» y, según el artículo 92, formará parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones «el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos...». Asimismo se define como una de las modalidades posibles del sistema educativo la intercultural bilingüe. Estos propósitos son ratificados en la normativa de los NAP, en la que se señala que es necesario «asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores» (Res. ME225/04).

¹⁹ Otro tanto se registra en los diseños curriculares vigentes en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. Los indios desaparecen virtualmente poco después de la conquista, para reaparecer solo como objeto

de expropiación en la segunda mitad del XX. Solo el diseño de ciudad sugiere trabajar el impacto de este proceso sobre las propias sociedades indígenas. Del Río *et al.* (2010), al analizar los NAP y diseños curriculares para el nivel medio, señalan que esta desdibujamiento desde mediados del siglo XIX es aún mayor.

²⁰ Además de las líneas de investigación reseñadas en el apartado anterior, señalamos aquí las investigaciones, tesis de doctorado, publicaciones y tareas de difusión producidas por la Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en la Argentina cuyas contribuciones teóricas y empíricas han abierto perspectivas para pensar las acciones llevadas adelante contra los pueblos originarios en las últimas décadas del siglo XIX como prácticas genocidas (Del Río *et al.*, 2010).

²¹ Para un panorama pormenorizado de la resistencia a la conquista como contenido en los textos escolares, ver Lewkowicz, 2014.

²² No existen trabajos sistemáticos en este sentido. Sin embargo, diversas fuentes pueden arrojar algunos indicios. Las celebraciones escolares, las carteleras, los cuadernos. Para el caso específico de la observación de clases se puede referir las que se realizaron en el contexto del trabajo de campo de un proyecto de investigación acerca del aprendizaje escolar de contenidos de historia. El proyecto, dirigido por B. Aisenberg y Delia Lerner involucró la puesta en aula de algunas secuencias de enseñanza sobre pueblos originarios, conquista y resistencia. Una primera mirada, da la impresión de que las representaciones acerca de los indios «atrasan» respecto de las vistas en documentos curriculares y textos escolares. Tal «atraso» se refiere tanto al caso de los niños como al de los propios docentes.

²³ A partir de la conmemoración del Quinto Centenario en 1992 se aceleraron los cambios en las formas de la celebración. Más decididamente a partir del cambio en la denominación y del conjunto de factores transformadores de los que aquí dimos cuenta, hoy se puede ver que el acto escolar del 12 de octubre es, quizás junto con la conmemoración del Día del maestro el 11 de septiembre, el que más ha cambiado del conjunto de las efemérides clásicas. Esta renovación, está relacionada además con cambios en la normativa y con la producción de propuestas de trabajo por parte de los ministerios. Cfr., por ejemplo, «Abriendo sentidos, 12 de octubre» documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 2008.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2007).** La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la «identidad nacional» e intentos de ruptura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 5, s/d.
- Bail, N. et al. (2010).** Enseñar sobre los pueblos originarios y la «conquista del desierto»: alternativas para revisar la propia mirada. En Siede, I. (Comp.). *Ciencias sociales en la escuela* (75–101). Buenos Aires: Aique.
- Blanco, N. (1994).** Materiales curriculares: los libros de texto. En Angulo F. & N. Blanco. *Teoría y desarrollo del currículum* (263–279). Málaga: Aljibe.
- Bertoni, L. A. (2001).** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, C. (1992).** *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias 1853–1916*. Buenos Aires: FLACSO.
- (1993). *Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916–1930*. Buenos Aires: FLACSO.
- (1996). Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas. En Cucuzza, H. R. (Comp.). *Historia de la educación en debate* (54–90). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro-Gómez, S. (2000).** Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (285–303). Buenos Aires: CLACSO.
- Cucuzza, H. (2007).** *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873–1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Carmen, L. & Jiménez Aleixandre, M. P. (2010).** Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 48–55.
- Del Río, W. et al. (2010).** Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina. *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires (mimeo).
- DINIECE (2007).** *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: DINIECE/MEC.
- García Mínguez, J. & Beas, M. (Comps.) (1995).** *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Gimeno Sacristán, J. (1991).** Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10–15.
- Lewkowicz, M. (2015).** La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2, 121–139.
- Mandrini R. (2003).** Hacer historia indígena: el desafío a los historiadores. En Mandrini, R. J. & C. D. Paz (Eds.). *Las fronteras hispano-criollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII–XIX. Un estudio comparativo* (15–32). Tandil/ Bahía Blanca/ Neuquén: UNicen/UNCo/ UNCo.
- Mandrini R. (2007).** La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores. *Quinto sol*, 11, 19–38.

- (2008). La historiografía argentina y los pueblos originarios. Los historiadores frente a las poblaciones pampeanas luego del contacto con los europeos. En Medina, A. & A. Ochoa. *Etnografía de los confines: Andanzas de Anne Chapman* (265–281). México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Mases, E. (2010).** La construcción interesada de la memoria histórica: el mito de la nación blanca y la invisibilidad de los pueblos originarios. *Pilquen*, 12, 1–9.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995).** *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: MCyE.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2005).** *Núcleos de aprendizajes prioritarios 2º ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: MECyT.
- Nagy, M. (2013).** Una educación para el desierto argentino: Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en blanco*, 23(2), 187–223.
- Novaro, G. (2003).** «Indios», «aborígenes» y «pueblos originarios» sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199–219.
- (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (481–505). Buenos Aires: MECyT.
- Parcerisa, A. (1998).** *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Buenos Aires: Graó.
- Quijada, M. (2004).** De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales: los indígenas en la construcción nacional argentina, siglos XIX al XXI. En Ansaldo, W. (Coord.). *Calidoscopio latinoamericano; imágenes históricas para un debate vigente* (425–450). Buenos Aires: Ariel.
- Papazian A. (2007).** El discurso histórico nacional y la «campana del desierto». Apuntes sobre los silencios de la historiografía argentina. Néspolo, E.; Ramos, M. & B. Goldwaser (Eds.). *Signos del Tiempo y Rastros en la Tierra*, vol. 2 (s/d). Luján: UNLu.
- Romero, L. A. (Coord) (2004).** *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sinisi, L. (2000).** Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo. *Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo*, 6(32), 50–60.
- Soria, A. (2007).** Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en la Argentina: Sentidos, alcances e implicancias. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara (mimeo).
- Zapata, H. (2013).** Los pueblos originarios y el pasado reciente en Argentina: memorias excluyentes, diversidades invisibilizadas y políticas genocidas: una invitación al debate desde la historia oral. *Oralidades*, 12, 103–129.

Libros de texto

— Punto 1

Baasch J. (1879). *Elementos de historia española en América y nacional en el Río de la Plata: con arreglo al programa vigente* (sic). Buenos Aires: La Patria.

Luna A. (1878). *Historia de la República Argentina y de las del Paraguay y Banda Oriental*. Buenos Aires: Coni.

Zerda J. (1884). *Nuevo método para la enseñanza de la Historia Nacional en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.

— Punto 2

Astolfi, J. C. & Neufeld, M. R. (1981). *Manual del Alumno 4. Estudios sociales y ciencias*. Buenos Aires: Kapelusz.

Astolfi, J. C. (1952). *Manual del alumno bonaerense*. Buenos Aires: Kapelusz.

——— (1979). *Nuevo manual del alumno*. Buenos Aires: Kapelusz.

Aubin, J. C. (1936). *Curso de Historia Nacional*. Buenos Aires: Estrada.

Calandrelli, S. (1948). *Nuevo Curso de Historia Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Carbia R. (1925). *La Cartilla Argentina. Introducción elemental a la enseñanza de la Historia Patria*. Buenos Aires: Kapelusz.

Colombo Leoni, E. (1920). *Nociones de Historia Nacional con apuntes de Historia General*. Buenos Aires: Estrada.

Estrada (1981a). *Manual Estrada 4º*. Buenos Aires: Estrada.

——— (1981b). *Manual Estrada 5º*. Buenos Aires: Estrada.

Grosso, A. (1959). *Nociones de Historia Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz (versión corregida y aumentada de la primera en 1893).

Kapelusz (1985). *Manual Kapelusz 4*. Buenos Aires: Kapelusz.

Levene R. (1910). *Historia para niños en imágenes*. Buenos Aires: Corregidor.

Mayocchi, E. (1979). *Manual Estrada 4º*. Buenos Aires: Estrada.

Sanz A. J. (1966). *Manual Práctico de Materias Bonaerense*. Buenos Aires: Codex.

— Punto 3

Aique (1999). *Ciencias Sociales 4 Puntos Cardinales*. Buenos Aires: Aique.

——— (2001). *Sociales 4 Serie siempre más*. Buenos Aires: Aique.

——— (2005). *Ciencias sociales 4 Ciencia en foco*. Buenos Aires: Aique.

AZ (2004). *Sociales en acción*. Buenos Aires: AZ editora.

Estrada (1996). *Manual Estrada 4º*. Buenos Aires: Estrada.

——— (2005). *Ciencias sociales Andamios*. Buenos Aires: Estrada.

——— (2007). *Ciencias sociales Entender*. Buenos Aires: Estrada.

Kapelusz (2001). *Ciencias Sociales. Serie del Molino*. Buenos Aires: Kapelusz.

Plus Ultra (1996). *Manual Plus, EGB4*. Buenos Aires: Plus Ultra.

SM (2003). *Lengua—Ciencias Sociales Mundo para todos*. Buenos Aires: SM.

— Punto 4

12entes (2011). *Pensar la sociedad 4*. Buenos Aires: Grupo 12entes.

Edelvives (2010). *Ciencias Sociales 4 Los conocedores*. Buenos Aires: Edelvives.

Estrada (2010). *Ciencias sociales Confluencias*. Buenos Aires: Estrada.

Kapelusz (2005). *Ciencias sociales serie del faro*. Buenos Aires: Kapelusz.

Macmillan—Puerto de Palos (2008). *Ciencias sociales 4 serie estratégica*. Buenos Aires: Macmillan—Puerto de Palos.

SM (2009). *Ciencias sociales 4 serie aprendemos*. Buenos Aires: SM.

Tinta Fresca (2005). *Ciencias Sociales 4 EGB2*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

——— (2006). *Ciencias Sociales 4*. Buenos Aires: Tinta Fresca