
Entretexos - Artículos/Articles/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 42-54

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11441934>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 17-01-2024· Aceptado: 18-04-2024

Pueblos indígenas, educación y genocidio en la Argentina. Cambios y continuidades en torno a los estereotipos y silencios en el Sistema Educativo

*Indigenous peoples, education, and Genocide in Argentina. Changes and
Continuities Regarding Stereotypes and Silences in the Educational System*

*Wayuwaitaa, ekirajawaa jee outire'eraa chayaa Argentina. E'iratiraa jee
ounajire'eraa jünainpünaa kanüliayaa jee koukoluwaa julü'u jukua'ipa ekirajiapülee*

Mirta Millan

<https://orcid.org/0009-0007-8373-4614>

mirtafmillan@gmail.com

Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo, Olavarría, Argentina

Alexis Papazian

<https://orcid.org/0009-0005-1225-3472>

a.e.r.papazian@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional-CONICET, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este artículo analiza la vigencia de ciertos estereotipos y la creación de nuevos estigmas y marcas sobre la identidad y los cuerpos de la población indígena en Argentina. En particular observamos el rol de la narrativa histórica decimonónica, que instaló la dicotomía civilización y barbarie en pos de un único Estado, en un único Territorio, con una única identidad Nacional. En contraposición, observamos los cambios en espacios académicos a partir de la última década del siglo pasado. A partir de este cambio, hubo una reescritura de la historia tendiente a observar los crímenes de lesa humanidad y genocidio cometido por las fuerzas militares argentinas contra la población indígena de este país. Finalmente, observamos con especial atención el cruce de la agencia indígena y las normativas y leyes vigentes en el país. Es a partir de estas variables que nos interesa profundizar en torno a la tensión existente dentro del sistema educativo en las formas y el tratamiento de la diversidad cultural. Este trabajo se articula a partir de los cambios y continuidades en torno a la diversidad étnico-cultural y la interseccionalidad con el género.

Palabras clave: Argentina, educación, estereotipos, indígenas.

Abstract

This article explores the persistence of certain stereotypes and the emergence of new stigmas and marks on the identity and bodies of the indigenous population in Argentina. Particularly, we examine the role of the 19th-century historical narrative, which established the civilization-barbarism dichotomy in pursuit of a singular State, in a singular Territory, with a singular National identity. In contrast, we observe changes in academic spaces from the last decade of the past century. Following this shift, there was a rewriting of history aimed at acknowledging the crimes against humanity and genocide committed by the Argentine military forces against the indigenous population of this country. Finally, we pay special attention to the intersection of indigenous agency and the current regulations and laws in the country. It is through these variables that we seek to delve into the tension within the educational system regarding the forms and treatment of cultural diversity. This work articulated around the changes and continuities related to ethnic-cultural diversity and intersectionality with gender.

Keywords: Argentina, education, indigenous, stereotypes.

Akújia palitpüchiru'u

A'shjalaaka analaasü jükalijia ju'utku kanüliayaa jee jukuyamajiyaa jekennuu e'iyalaa jee ejeetta jüchikua akua'ipaa jee natapa'a kusina kepiashiikana Argentina. Werüinja jukua'ipa aküjalaa jüchikua tü po'lootua waneeka anüiki, aikale'erakaa opolójirawaa amuloujia jee kaashijee ji'iree waneesia Jikii Mma, julü'uu waneesia oumanii, jüpüla waneesia akua'ipaa julü'u Mma Müleusikat. Ja'amüin tüü, werüinja'a a'wanajawaa julü'upüna ekirajawaa ju'utpüna jaakajayamüin po'loo jikii juya alatuipakaa. Jünainjee awanajawaakat, eejatü ale'ejiraa jeerü jüchiki achikua e'iyatakaa asiruu keewainsitka wayuwaa jee outtaa jutuma jütsüin kachaaku argentiinaje'ewoliikana jümüin na wayuu kepiakana mmakaa. Mapa'aya, werüin anakaralu'u jüntanaje'eria jülaülaapian na kusinakana jümaa jukua'ipa pütchi laülaasü eeyütka julü'u mmakaa. Jia jünainjee tü e'iyalaaka kamalainka wamüin awattakuulujaa tü eeka alatiin julü'u jukua'ipa ekirajawaa jukua'ipayaa jee jü'yataaya akua'ipayainjakat. Tü a'yataawaakat o'ulakünüsü jünainjee awanajawaa jee ounajire'eraa jünainmüin akua'ipayainjakat namüin kusina – nakua'ipalu'u jee tü jüntanjirayaakat toololen jee jietpa eeran.

Pütchi katsüinsukat: Argentina, ekirajawaa, katuraalaa, wayuwaa.

Introducción

Desde hace más de dos décadas en la Argentina comenzó un proceso de revisión historiográfica en torno al proceso denominado “Conquista del Desierto”. Este evento histórico era (y es) narrado bajo la lógica del progreso civilizatorio por sobre la barbarie indígena. En términos fácticos, el avance estatal-militar sobre la pampa y la patagonia en Argentina se dio, en términos generales, desde 1875 hasta 1885. Durante estos años el Ejército nacional incorporó territorios que hasta entonces estaban bajo la autonomía política de diferentes parcialidades indígenas, mayormente mapuche, pehuenches, rankulches y tehuelches. De forma continua, el Estado intensificó el avance militar en la región del noreste del país, bajo el proceso denominado “Conquista del Desierto Verde”. En la actualidad, en ámbitos académicos

el análisis se ha volcado a estudiar el avance militar, no ya como una “gesta patriótica”, sino como parte de un proceso violento, sistemático y traumático contra las comunidades originarias que habitaban dichos espacios territoriales. Estas nuevas líneas de estudio estuvieron, en buena medida, generadas por el propio interés de investigadores de diversas disciplinas sociales, en particular la historia y la antropología y motorizadas por la propia militancia indígena que comenzó a visibilizarse con mayor fuerza a partir de las críticas y manifestaciones iniciadas en 1992 en el marco de la “celebración” del 5to centenario de la llamada “Conquista de América”.

Sin entrar en detalles en lo que respecta a este giro en las investigaciones en torno al avance estatal, nos parece de gran importancia remarcar que el mismo estuvo guiado por el trabajo en archivos y la revalorización de las memorias sociales de la población originaria en el marco de los estudios locales en torno a los crímenes de Lesa Humanidad cometidos por la dictadura y apoyados y reclamados por organizaciones indígenas que, si bien siempre presentes, comenzaron a tener mayor capacidad de agencia a partir del reconocimiento constitucional como pueblos preexistentes a la nación Argentina (Art. 75. Inc. 17:1994)¹. Si bien gran parte de lo enunciado en la Constitución Nacional ha sido implementado de forma deficiente o parcial, la misma existencia de este artículo constitucional es un “quiebre” en el reconocimiento formal desde el propio Estado.

Volviendo a los cambios en torno a los estudios sobre población indígena, podemos marcar diferentes fases en la producción académica. Nuestro interés particular está en observar un cambio de paradigma en la investigación que es fruto de un contexto general globalizador y una lucha particular en los espacios territoriales en donde las comunidades están insertas. A la par que se producían nuevos estudios, se producían nuevos reclamos. Estos últimos centrados en la recuperación del territorio y la revalorización y fortalecimiento de las prácticas culturales de las comunidades (Briones, et al. 2005; Cañuqueo y Kropff, 2007; Kropff, 2014; Ramos y Delrio, 2011, entre otros trabajos). De forma paralela, estudios de corte más cercanos a la historia comenzaron a trazar nuevas formas de comprensión de la avanzada militar de fines de siglo XIX, centrados en la posibilidad de analizar dicho proceso en tanto prácticas genocidas. Entre varios espacios de intercambio académico se crea la Red de Estudios de Genocidio y Política Indígena (2006) y se inicia el debate sobre la aplicación del término “genocidio” al caso de la Conquista del Desierto (Delrio, 2014; Delrio; Lenton; Musante; Nagy; Papazian y Pérez, 2010). Estas investigaciones comenzaron sus estudios sobre el proceso en Pampa y Patagonia (sur argentino) para luego ampliar el marco de atención a dinámicas similares llevadas adelante por el Estado en el Gran Chaco (nordeste argentino). El corpus conformado por memorias orales indígenas y por archivos públicos estatales, cuestiona la legitimidad hegemónica de “lo escrito” centrándose tanto en las demandas territoriales, como en los procesos de

¹ La reforma constitucional de 1994, respecto a los pueblos indígenas, explícita que se debe: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Regular la entrega de otras [tierras] aptas y suficientes para el desarrollo humano. Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos.

judicialización de la protesta (Delrio; Lenton y Papazian 2010; Lenton, 2015; Papazian, 2013). Más aún, parte de estos trabajos tuvieron llegada parcial a espacios educativos (Bayer et al, 2010). La demanda de contenidos por parte de docentes ante los vacíos en su propia formación profesional comenzó a ser suplida a partir de cursos, encuentros y espacios de perfeccionamiento, pero sobre este punto profundizaremos en un próximo apartado sin embargo cabe resaltar que en los ámbitos educativos el proceso de cambio de paradigma se ha comportado de forma pendular.

La historia narrada desde los distintos textos escolares, en particular en la escuela primaria, mantiene ciertos ritos fundacionales en la construcción de la nacionalidad argentina, bajo políticas educativas de homogeneización identitaria. Por lo tanto, el tratamiento de la imagen que se construyó desde el estado nacional acerca del “indio” no ha sido casual, ni espontánea, sino que corresponde a un axioma de base tan potente como falaz: “los argentinos descendemos de los barcos”. Los estereotipos escolares sobre la imagen del indígena abundan, calando en lo que denominamos el sentido común hegemónico, es decir capas superpuestas de sentidos que atraviesa a diferentes generaciones para llegar -con cambios- al presente. En próximos apartados reflexionamos sobre la imagen creada y conformada desde el Estado nacional argentino en ámbitos educativos, especialmente en la escuela primaria, examinando las narrativas visuales que surgen de manera simbólica y el tratamiento de la imagen en la contemporaneidad. Sin embargo, creemos necesario, realizar un apartado propio para reponer la forma en la que el indígena fue construido en tanto un “otro negativo” eliminable física y simbólicamente (Feierstein 2007).

1870-1880. La construcción del otro negativo

Estanislao Zeballos², en su obra, “La Conquista de las Quincemil Leguas” resalta el anuncio de “*que el general Roca irá al río Negro. Si supiéramos que vacila, y que necesita estímulo, le dirigiríamos en nombre de una gran aspiración nacional, la siguiente frase de aliento, que ha llevado tan lejos a los norteamericanos en la conquista de sus comarcas salvajes: Go ahead.*” (1878, 67). Estas palabras, como tantas otras de similar tenor, son las que dieron forma al avance militar estatal en tanto la “*gesta patriótica contra el indio*” iniciada por el ministro de Guerra Adolfo Alsina y continuada por su sucesor; el general Julio Argentino Roca.

Ya, hacia mediados de la década del '70; el ministro Alsina había avanzado sobre las fronteras incorporando más de 56.000 km.2 del sur-oeste de la provincia de Buenos Aires. De forma continua, el sucesor de Alsina, el General Roca, avanza, entre 1879 y 1885, en toda la región sur de la Pampa y Patagonia logrando conformar el actual territorio de Argentina (más de un tercio del actual estado nacional). Este avance militar, se convierte en una “empresa” mixta, en la cual las leyes legitimaron el accionar del Estado que estuvo financiado por terratenientes locales y extranjeros que adquirieron bonos que tenían como resguardo la entrega de las tierras a “conquistar”.

² Estanislao Zeballos fue un representante de la llamada Generación del 80. Fue periodista, jurista e investigador; además de un importante funcionario político dentro del Partido Autonomista Nacional que comandaba Roca. Ocupó cargos dentro del Congreso Nacional además de ser, en varias oportunidades, ministro de Relaciones Exteriores. Fue uno de los promotores del discurso de la extinción de los indígenas en Argentina.

Se desprende, que no es sólo el Estado el responsable de la violencia sistemática que se llevó adelante contra la población indígena, sino también el rol que ocupó la oligarquía local y extranjera adquiriendo derechos sobre territorios ocupados con mucha anterioridad por población indígena.

El rol de académicos, como Zeballos, estuvo en ‘naturalizar’ la eliminación de los indígenas catalogando a los mismos como: salvajes, vagos, refractarios a la civilización y extranjero. El ‘indio’ fue construido como un ‘desierto de civilización’, un bárbaro, un elemento despreciable dentro de un territorio ‘apetecible’ a los intereses de sectores específicos del país y del extranjero.

La idea de que la Pampa y la Patagonia se ‘conquistó’ en favor de la nación es falaz, dado que los beneficiarios directos fueron unos pocos. Más traumático ha sido observar que ese avance implicó la separación de familias, la pérdida de prácticas culturales (con la lengua a la cabeza), la incorporación a trabajos forzados y la pérdida territorial como elemento central. ¿Cómo hacer legítimo un proceso genocida? Pues colocando al otro por fuera de los márgenes de la humanidad. De ahí las imágenes repetidas de “un indio” que rapta a una mujer blanca, inocente, vejada y cautiva de la barbarie (Delrio 2010).

En los textos de lecturas, manuales y láminas escolares aparece la conformación de la narrativa del “indio”, con una imagen estereotipada que sigue vigente hasta nuestros días, con cambios, con matices o utilizando descripciones sutiles, pero sin historizar en torno a los procesos de despojo e invisibilización. Es justo, también, observar importantes excepciones en las que manuales escolares o en cursos de formación docente que comenzaron a modificar la “narrativa de conquista” por la “narrativa de la desigualdad y el genocidio”; estas modificaciones fueron habilitadas parcialmente por el Ministerio de Educación de la Nación (2007-2015), pero de forma discontinúa a partir de los cambios del partido de gobierno y una embestida mediática contra muchos pueblos indígenas en Argentina.

En este sentido, los vaivenes políticos se reflejan en la acción de organismos y organizaciones indígenas que generaron reclamos que permitieron cambios más profundos, al menos en lo discursivo. La Dirección de Interculturalidad de la Provincia de Buenos Aires, aporta una mirada actual para entender el contexto histórico fundacional y expresa: *“La presencia de prácticas discriminatorias hacia aquellos percibidos como “otros” en nuestra región, en el barrio, en los medios y también en las escuelas, nos habla de la conformación, de algunos contextos de recepción de la población migrante poco favorables, de la vigencia de modelos homogeneizantes de la cultura, de la crítica aún relativa respecto del modelo de construcción de la nación que diezmó y silenció a los Pueblos Originarios”*(2007:9). Este breve fragmento describe una situación que nos permite a los y las docentes analizar y reflexionar sobre la continuidad histórica de aquellas políticas educativas fundacionales del Estado. Salir de esos sentidos comunes para reflexionar en torno a las prácticas de micro-racismos que se mantienen más o menos estables en el tiempo cimentado por estereotipos en actos escolares y efemérides.

Los cambios en torno a la educación intercultural y en particular, en torno a la comprensión del avance estatal-militar sobre Pampa y Patagonia son parte de la lucha hegemónica en torno a los sentidos del pasado y su memoria actual (Hall 1987; Traverso 2011). Es central reflexionar sobre el proceso educativo en generaciones adultas, esa sedimentación que conforma capas en las que conceptos occidentales y liberales invisibilizan cualquier trazo de “diferencia” cultural, desde la libertad individual en tanto valor moral, hasta la noción inmanente de Estado (como constructor de una única identidad). Desde el comercio y la ganancia; hasta le meritocracia como formas explicativas de la desigualdad presente.

La falaz narrativa de que la “conquista” de La Pampa y la Patagonia fue en favor de “los argentinos” desdibuja a los verdaderos ganadores de este proceso genocida: menos de 600 familias terratenientes patricias y/o extranjeras. También desdibujan a quienes eran parte de ese territorio: poblaciones originarias que no estaban contempladas en ese plan fundacional del Estado argentino. De ahí que el peso de un nacionalismo-liberal mantenga su fuerza hasta la actualidad³. El fin era que el “indio” tenía que ser exterminado o sometido, ésta fue la política del Estado nacional porque se veía como el atraso para la modernidad (Lenton 2005), ideas que siguen presentes y gozan de buena salud en ámbitos cotidianos de nuestra sociedad. En este proceso, la escuela (pero no sólo la escuela) fue clave en la construcción de subjetividades. A través de la formación docente y de textos escolares; las corrientes pedagógicas fueron en línea con la noción del “progreso” en términos occidentales; siendo un espacio de reproducción (repetición) de formas de pensamiento hegemónicas⁴. No es casual que los planes de estudios mantuvieran, durante más de un siglo, un total silencio en lo referido a la construcción de una sociedad diversa e intercultural, marcando fuertemente con estereotipos de pobreza y atraso a la población originaria. Al respecto, el estereotipo construido en el ámbito escolar no fue casual, y de esta construcción aparece el ejercicio de la violencia simbólica desde la institución donde se refuerza la narrativa visual a través de las imágenes en los textos escolares como manuales y láminas. Sin duda la lectura que aparece en la utilización de estas narrativas visuales es el poder de lo simbólico y la relación asimétrica de fuerzas, disimulando a través de lo pedagógico lo que subyace en lo “no dicho”⁵.

³ Entendemos por nacionalismo-liberal una práctica que en apariencia se manifiesta “contradictoria”, pero que encierra una lectura racista y eurocentrista a partir de la cual la identidad nacional se asemeja a la identidad europea; negando y discriminando las identidades locales como parte del cuerpo de la nación. En palabras de Blanca Muratorio: “*El nacionalismo es una práctica de identidad que procede a establecerla por el mecanismo de inclusión de lo supuestamente homogéneo y exclusión de la diferencia. Es un principio de organización social y una ideología de identidad y diferencia que se construye con el fin de legitimar interna y externamente a las naciones-estados o (...) a veces tiene como resultado el inventarlas. El control, manipulación y representación del pasado, la producción y celebración de símbolos y santuarios nacionales, así como una figuración del otro mayoritario, se convierten en un proceso central en el establecimiento de la nación- estado* (1994:18).

⁴ Giroux analizar con especial atención el proceso de incorporación de las escuelas dentro del sistema de producción capitalista. En sus palabras observa que “... despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista” (1985:2).

⁵ Comprendemos por estereotipo, siguiendo a Belinche y Ciafardo, a un proceso que “...se reitera y se reproduce sin mayores transformaciones. Se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo que no requiere una participación activa del intérprete sino, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato. La repetición de idea banal, frívola o superficial. De ahí que el carácter preconstruido del estereotipo pueda asumir según el caso una forma lingüística, conceptual, artística, etc, siempre ideológica” (2008, 28).

Dervemeval Saviani en un trabajo señero expresa que *“Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza”* (1984:s/d), es este tipo de relación la que permite pensar en una internalización (¿naturalización?) de la educación, no ya como una praxis crítica y liberadora, sino como una práctica de “enseñanza repetitiva” que tiende a regular y garantizar las desigualdades a partir del control social sobre docentes y estudiantes.

Un tópico de especial interés es la intersección entre la construcción del “indio” como un otro negativo y la invisibilización de la mujer indígena como un no sujeto. Nos referimos a la intersección entre género-raza. En el próximo apartado dedicamos algunas observaciones, análisis y reflexiones en torno a estos ejes.

De ‘indios’ a ‘indias’. El estereotipo marginal en el cuerpo de las mujeres originarias

Históricamente la imagen del “indio” se referenció al hombre. Poco o nada se habla de las mujeres indígenas, salvo algunas imágenes de mujeres “brujas” y/o parejas de grandes lonkos (caciques). En el ámbito escolar el silencio es aún más ensordecedor. Sin embargo, los nuevos estudios sobre el sometimiento de mujeres, niñas y niños indígenas dan cuenta de una preponderancia de estos actores entre la población sustraída de sus territorios y entregada en casas particulares o para trabajos en relación de servidumbre (Arias 2024) las situaciones de violación de derechos humanos hacia mujeres originarias ha sido una constante en diferentes contextos históricos y geográficos del país. A modo de ejemplo, un caso muy estudiado como el del envío de indígenas a la isla Martín García demuestra, a través de los listados de las personas ahí recluidas, que mayormente son mujeres y niñas (Papazian y Nagy 2018). Estas historias en torno a las violencias institucionales que atravesaron/ atraviesan las mujeres en los diferentes momentos históricos han quedado por fuera de “lo escrito” e impactan directamente en los cuerpos de mujeres indígenas actuales. De ahí que los paradigmas eurocéntricos y patriarcales sean parte de un mismo conjunto de reglas que mantienen invisibles a las mujeres, salvo escasas excepciones. Norma Sosa, en un trabajo pionero, observa que “Las mujeres indígenas no figuran en los diccionarios biográficos. Se las menciona lateralmente en los partes militares tan sólo como integrantes de la *chusma*; un vago conjunto de viejas estafalarias, muchachas pintarrajeadas, matronas complacientes, o rencorosas prisioneras que resistieron a la doctrina. Descubrir sus nombres, sus vidas de familia y sus destinos finales es una tarea compleja porque el mundo femenino ha llegado a nuestros días a través de dos poderosos filtros: uno sexual, porque todos los testimonios son masculinos y otro cultural” (2001:7).

En los libros escolares, las mujeres no poseen presencia, salvo en temáticas en donde se vincula su género a “tareas” domésticas y de crianza, quitando todo tipo de politicidad en su agencia en tanto mujeres-indígenas. De forma paralela, y sobre todo durante el siglo XX, las múltiples opresiones estuvieron dirigidas a las mujeres,

desmarcando su condición de indígenas a partir de negar la propia identidad étnica y asumir la identidad (y el lugar) asignado por los sectores dominantes.

Las violencias se manifiestan en los cuerpos de las mujeres como “... *la rapiña que se desata sobre lo femenino se manifiesta tanto en forma de destrucción corporal sin precedentes como en las formas de tráfico y comercialización de lo que estos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite. La ocupación depredadora de los cuerpos femeninos o feminizados se practica como nunca antes y, es expoliadora hasta dejar solo restos...*” (Segato: 2011, 20).

El silencio en las narrativas históricas en ámbitos de la educación son producto de una planificación que luego se convierte en práctica. En otras palabras “*Constituir al otro (otra) como un desemejante, despersonalizarlo y deshumanizarlo es el punto de partida para permanecer indiferentes frente a su sufrimiento, para ‘regenerarlo por la fuerza’ o para expropiarle la vida.*” (Mazzeo: 2006, 42).

Las pocas imágenes que circulan en manuales y revistas sobre mujeres indígenas en educación hablan de la miseria humana, siendo descritas como harapientas, desprolijas, con rostros endurecidos, con miradas extraviadas de dolor o rencor. Nada se dice sobre el sometimiento, el destierro, el traslado a campos de concentración; menos aún del “repartimiento” en casa de familia y la potente imposición cultural y religiosa en manos de la Iglesia. La construcción del concepto de ciudadanía parte desde la concepción moralizante de occidente sumado a la construcción nacionalista del “ser argentino” en la escuela primaria.

En la actualidad existe suficiente bibliografía en relación a mujeres que han marcado huellas en la historia nacional. Sin embargo, a 40 años de la democracia en Argentina, todavía no hay visiblemente análisis y manuales escolares que abordan a las mujeres indígenas. Encontramos, por ejemplo, en el documento de educación emitido por la Dirección de Interculturalidad de la Provincia de Buenos Aires⁶ que plantea que “*Abordar las identidades de género implica tener en cuenta lo que transmitimos por medio de acciones, palabras, valores de igualdad y respeto entre personas de sexos diferentes, favoreciendo que los niños y las niñas no produzcan estereotipos en cuanto a los papeles de hombre y mujer.*” (2007:23). Este tipo de documento marca un cambio más profundo en el plano discursivo.

Por lo tanto, la construcción de género no estuvo presente en las políticas públicas del sistema educativo del Estado fundante, pero actualmente sí se plantea en los documentos curriculares el abordaje de género. A pesar del cambio de perspectiva, a la hora de narrar los procesos históricos referidos a los pueblos originarios en Argentina, el peso hegemónico de los estereotipos creados se impone en los y las docentes que, de forma acrítica y repetitiva, validan la imagen del “indio” en términos

⁶ Es interesante observar que la población que se reconoce como parte de los pueblos originarios en Argentina, se concentra (en términos nominales) mayoritariamente en la Provincia de Buenos Aires. Datos INDEC <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>. Esta observación, que parece meramente descriptiva, apunta a observar el alto grado de invisibilidad que aún persiste en el sentido común de la población que tiende a ubicar a los pueblos originarios en regiones limítrofes de nuestro país, como si la población indígena “viniera de fuera”.

de un pasado remoto en actos escolares o efemérides, invisibilizando la actual situación de las comunidades y familias que se reconocen parte de los pueblos originarios.

Cabe mencionar, al menos en los últimos años, que las políticas referidas a la educación intercultural y al género no han sido adoptadas como políticas estables desde los estados intervinientes. Es decir, los cambios de gobierno operan de forma directa en los posibles cambios (o retrocesos) dentro de las currículas escolares y, más aún, dentro de las propias escuelas. El proceso de cambio transitado entre 2006 y 2015 se discontinuó hasta la fecha. Hoy es incierto el camino que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pueda transitar en nuestro país; sin embargo, más allá de los cambios institucionales; existen agencias y acciones pretéritas que generaron producciones y cursos formativos de otro tipo de educación, que comprenda las desigualdades generadas a partir del avance militar y la imposición de normas culturales ajenas y que respete y se enriquezca de los saberes y memorias sociales de los pueblos indígenas en Argentina.

Vaso medio vacío. Vaso medio lleno

La compleja realidad y los cambios y rupturas en las prácticas pedagógicas son un desafío y un campo de disputa abierto.

La utilización de libros, manuales y láminas en la actualidad marcan la narrativa hegemónica que reproduce conceptual y simbólicamente una política educativa fundacional en la que el Estado nacional mantiene una preeminencia “europea” hasta la actualidad. Se minimiza o, directamente, oculta la existencia de una diversidad étnico-cultural y actúa sobre los cuerpos generando vacíos, negaciones y violencias simbólicas en torno a las propias trayectorias indígenas en pleno siglo XXI. Lo que subyace es un sistema que tiende a conformar subjetividades en un nuevo contexto nacional y latinoamericano donde las llamadas “minorías étnicas” han tenido un papel dispar, dependiendo de los contextos democráticos y las nuevas configuraciones de los Estados nacionales en relación a la construcción de nuevas ciudadanía. Como, por ejemplo, Bolivia, Ecuador, Venezuela proclaman en sus constituciones un Estado plurinacional y pluricultural. En otras latitudes, como en las escuelas primarias de Argentina el reto de visibilizar las diversidades en torno a la presencia indígena, migrante, afro, etc. y su intersección con género sigue siendo una práctica que depende, en cierta medida, del propio accionar docente o, en el mejor de los casos, de prácticas institucionales escolares específicas.

Sin embargo, en términos legales e institucionales existen cambios que esbozaremos de forma sintética, por un lado, como ya mencionamos, la inclusión de los “pueblos preexistentes al estado nación” en la Constitución Nacional. Además, la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y, posteriormente, la sanción de la ley Nacional N° 26.160 (2006), que continúa vigente e indica suspender los desalojos de las comunidades indígenas y realizar un relevamiento territorial y catastral, siendo una ley que se sustenta en el Convenio 169 de la OIT y en la posterior Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

A nivel educativo, la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, permitió canales de diálogo para la implementación de proyectos, la producción de material y la inclusión de nuevos temas vinculados con la diversidad cultural dentro de las Currículas escolares. A su vez, desde la EIB se implementaron cursos de formación docente oficiales, marcando procesos históricos y estudios antropológicos y lingüísticos que permitieron un diálogo con docentes en ejercicio. Este proceso, discontinuado en función de los intereses y la ideología de los gobiernos de turno, demostraron un gran interés ante un vacío en la formación de los profesorado. A nivel local, las políticas y prácticas de la EIB provincial tuvieron y tienen un peso muy dispar. En este punto, existen estados provinciales que tendieron a “invisibilizar” la presencia indígena dentro de sus límites territoriales, mientras que otros dieron un espacio importante en la formación de docentes indígenas idóneos capaces de acompañar el proceso de aprendizaje en escuelas interculturales.

En la Educación Superior también existen diferentes carreras, especializaciones y diplomaturas que observan la importancia de la educación intercultural; estas nuevas “carreras” poseen un alto grado de aceptación por parte de docentes y estudiantes, pero siguen siendo un espacio “pequeño” dentro de los espacios universitarios.

Tal vez la gran deuda siga siendo la ausencia de una educación intercultural transversal a todos los niveles y todas las escuelas, independientemente de la matrícula indígena; porque, como bien se podrá argumentar, la interculturalidad es una “avenida de doble vía”.

Finalmente, no se trata de ver “el vaso medio lleno o medio vacío”, se trata de comprender un proceso en marcha, con contradicciones y contramarchas, pero un proceso al fin. Se trata de pensar prácticas educativas que puedan implementarse desde los territorios, a escala local; comprendiendo que la educación debe estar situada en las historias locales y en ellas, la presencia de la diversidad cultural siempre está presente. Somos conscientes que los cambios políticos en el país y en las provincias pueden desfinanciar estos proyectos y prácticas; pero también somos conscientes que la educación (y sus luchas) exceden por mucho el propio accionar del Estado.

Referencias bibliográficas

- Arias, P. (2024). *Oíd el ruido de Forjar Cadenas. Vidas de indígenas en la Buenos Aires de 1880*. Ed. Biblioteca Nacional.
- Bayer, O. et al. (2010). *Historia de la Crueldad. Julio Argentino Roca y el Genocidio de los pueblos originarios*. El Tugurio Ed. <https://xn--ensearlapatagonia-ixb.com.ar/sitio/2020/10/22/historia-de-la-crueldad-argentina-julio-a-roca-y-el-genocidio-de-los-pueblos-originarios-para-descargar-en-pdf/>
- 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.

- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Laia.
- Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Cañuqueo, L. y Kropff, L. (2007). *MapUrbezine: Los cuerpos de la lucha" en el circuito Heavy-Punk*. s/d.
- Delrio, W. (2014). Sobre el olvido y el recuerdo: la historiografía y el sometimiento indígena en Argentina, en: *Los usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas*. Prohistoria.
- Delrio, W., Lenton, D. y Papazian, A. (2010). "Agencia y política en tres conflictos sobre territorio Mapuche: Pulmarí / Santa Rosa-Leleque / Lonko Purrán", *Sociedades de Paisajes áridos y semi-áridos*. Año II, II, pp. 125-146.
- Delrio, W., D. Lenton; M. Musante; M. Nagy; A. Papazian y P. Pérez (2010). "Discussing Indigenous Genocide in Argentina: Past, Present and Consequences of Argentinean State Policies on Native Peoples". *IAGS. Genocide Studies and Prevention*. 5:2. Pp. 138-159.
- Díaz R. y Valdez C. (2009). *Derribando estereotipos. Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural*. CEPINT - Eduncoma.
- 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). *El Genocidio como práctica social*. Editorial del FCE.
- 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
- Hall, S. (1987). "Gramsci and Us". *Marxism Today*. 16 -21.
- Kropff, L. (2014). "Acerca del posicionamiento: investigación activista, crítica cultural o activismo crítico". *Antropologías contemporáneas. Saberes, ejercicios y reflexiones*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila, pp. 51-66
- Lenton, D. (2015). "Diálogos entre conceptos jurídicos y conceptos mapuche. Observaciones en torno al conflicto petrolero en la meseta neuquina", en: *Antropología Jurídica. Diálogos entre antropología y derecho*. Eudeba, pp. 323-337.
- 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. Centro Cultural de la cooperación Floreal Gorini.

- Muratorio, B. (1994). *Imágenes e imagineros. Representaciones de los Indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*. FLACSO.
- Nagy, M. (2013). “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales”. *Revista Espacios en Blanco*, N° 23 – Junio, pp. 187-223.
- Nagy, M. (2017). “Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 55-78.
- Papazian, A. (2013). *El territorio también se mueve. Relaciones sociales, historias y memorias en Pulmarí (1880-2006)*. Tesis de doctorado, Disponible en: FFyL-UBA, http://dspace.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/165/uba_ffyl_t_2013_0892196.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Papazian, A. y Nagy, M. (2018). “De todos lados, en un solo lugar. La concentración de indígenas en la isla Martín García (1871-1886)”. En: *En el País de nomeacuerdo*. Ed. UNRN. p. 69-89.
- Ramos, A. y Delrio, W. (2011). “Mapas y narrativas de desplazamiento. Memorias mapuche-tehuelche sobre el sometimiento estatal en Norpatagonial”. *Antíteses* 4 (8), pp. 515–532.
- Saviani, D. (1984). “Las teorías de la Educación y el problema de la Marginalidad en América Latina”. en *Revista Argentina de Educación y en Diálogos*, 2(2).
- Segato, R. (2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”. En *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ediciones Godot.
- Sosa, N. (2001). *Mujeres indígenas de la Pampa y Patagonia*. Emecé.
- Traverso, E. (2011). “Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX”. En: *Aletheia* 1(2). Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4820/pr.4820.pdf
- Zeballos, E. (1878). *La Conquista de las Quincemil Leguas*. Establecimiento tipográfico a vapor de “La Prensa”

Biodata

Mirta Millan: Docente de la Universidad Nacional “Madres de Plaza de Mayo” en las cátedras de los Seminarios Feminismo y Pueblos Originarios y Seminario Temático III: Pueblos Originarios, Territorio, Derechos Humanos, Derechos Culturales e Interculturalidad. Docente en la enseñanza del Idioma mapuzungun en el Nivel 1 y 2-laboratorio de Idiomas de la Facultad de Ciencias Sociales (Facso) de la UNICEN. Integrante de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manké (Cóndor Sagrado) de la ciudad de Olavarría- Pcia de Buenos Aires. Argentina.

Alexis Papazian: Profesor de historia y doctor en antropología por la Universidad de Buenos Aires. FFyL. Es docente en la Maestría en Estudios Históricos-Arqueológicos (FFyL. UBA); en la Licenciatura de Educación Intercultural (UNIPE) y en el Seminario Estudios de Genocidio (Cátedra Libre de DDHH-FFyL-UBA). Integra la Red de investigadorxs en política indígena en Argentina, es investigador en diferentes espacios académicos. Actualmente trabaja en el CONICET como investigador asistente.