

EDITOR

VÍCTOR ADRIÁN DÍAZ ESTEVES

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA



Ariadna  
ediciones



# Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina

Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina  
Víctor Adrián Díaz Esteves  
Editor

ISBN: 978-956-6276-20-3

Santiago de Chile

Primera edición, abril 2024

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276203.96>

Imagen de Portada: Red de Fotografos Populares de Plaza Dignidad de las Revueltas de Octubre del 2019

Portada: Matías Villa

Ilustraciones: Magdalena Díaz Valderrama

Corrección de estilo: Caridad Brito-Ballesteros y Brenda Chanel Gallo.

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de pares ciegos (doble ciego)

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Comité Editorial Nacional e Internacional: Dra. María Eugenia Alvarado (Universidad Autónoma de México), Dr. Israel Tonatuih Lay Arellano (Universidad de Guadalajara), Dr. Daniel San Martín Cantero y Dr. Luis Vivero (Universidad Católica de Temuco).

Obra postulada/indexada en plataformas internacionales: Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

*Hoy nuevamente los imperialismos de turno desean despojar a América morena de su Libertad, pero sepan ellos que aún tenemos la fuerza histórica y la esperanza de nuestros ancestros para seguir luchando y resistiendo...*

Eduardo Torres Gutiérrez

Huillimapu Autónomo, Los Andes, Chile

*“¿Cómo sabe el boomerang cuál es el momento de volver?”*

Luisita Rosas

Docente Literatura, Montevideo, Uruguay



## ÍNDICE

### **Prólogo**

Olga Vásquez Palma.....9

### **Introducción**

Victor Díaz Esteves.....13

### **BOLIVIA**

#### **Capítulo 1. Poesía**

Ubaldo Padilla Pérez. Porque yo escribo.....17-18

### **CHILE**

#### **Capítulo 2. Territorio**

Cristian Alister. *Wallmapu*. El caso territorial Mapuche en la región de La Araucanía.....19-23

### **ARGENTINA**

#### **Capítulo 3. Historia**

Mariano Nagy. De la invisibilización al reconocimiento: apuntes sobre la educación intercultural....25-49

### **GUATEMALA**

#### **Capítulo 4. Decolonialidad**

Ixxik' Chajal Siwan / Alicia Catalina Herrera Larios y Ajmaq / Wielman Humberto Cifuentes Estrada. Educación Bilingüe Intercultural para la transformación o para mantener el estatus quo: ¿La incómoda inclusión del pueblo maya o la reafirmación como sujeto político?.....51-73

### **MÉXICO**

#### **Capítulo 5. Políticas**

Ildefonso Hernández y Mario Collí Collí. Educación y políticas interculturales en escuelas.....75-94

ECUADOR

**Capítulo 6. Sociedad**

Karina Mendoza y José Nieva. La educación intercultural en el nuevo contexto sociopolítico.....95-105

PERÚ

**Capítulo 7. Equidad**

Juan Roger Rodríguez. Educación rural como elemento de identidad.....107-117

COLOMBIA

**Capítulo 8. Derechos Humanos**

Caridad Brito-Ballesteros. Políticas públicas en educación intercultural.....119-125

URUGUAY

**Capítulo 9. Movimientos Sociales**

Gabriel Picos Reissig. Nuevos sentidos históricos de existencia de los colectivos indígenas .....127-130

**Capítulo 10. Interseccionalidades**

Victor Díaz Esteves. Educación Intercultural y Pueblos Originarios.....131-135

**Epílogo**

Sofía Masdeu..... 137

CHILE

**Entrevista**

Conversaciones con Guillermo Williamson sobre Educación Intercultural en la Araucanía.....139-149



# Argentina

## Capítulo 3. Historia

### De la invisibilización al reconocimiento. Apuntes sobre educación intercultural

Mariano Nagy<sup>5</sup>

#### Introducción

En numerosas ocasiones, en el marco de una charla, conversatorio o capacitación, me han preguntado concretamente acerca del estado de situación actual de la educación intercultural o de modo más difuso o general sobre el abordaje en el presente, del tema pueblos indígenas en las aulas de la Argentina. Y en cada una de ellas me surge una sensación ambivalente respecto a cómo explicar la convivencia de palpables modificaciones en los enfoques que han incorporado la diversidad cultural con la continuidad del relato tradicional nacionalista que –tal vez no abiertamente racista-, niega la existencia de los pueblos originarios en la actualidad.

En este capítulo, propongo analizar las perspectivas educativas que se han constituido en Argentina en torno a la relación entre estados y pueblos originarios, los cambios que han tenido lugar en las últimas décadas y el impacto de estas modificaciones a través del análisis de materiales y libros de textos escolares.

#### Una historia patriótica para el “desierto” argentino

En las décadas de 1870 y 1880 la Argentina terminó de conformar su matriz Estado- Nación-Territorio (Delrio, 2005) a partir de campañas militares de sometimiento de la población originaria a las que denominó Conquista del Desierto y que fecha entre 1879 y 1885. Nótese que, a diferencia de lo ocurrido en Chile, el eufemismo de tal caracterización se encuentra en el

---

<sup>5</sup> Mariano Nagy es periodista, doctor y profesor en enseñanza media y superior en historia, estos últimos títulos obtenidos en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Allí se desempeña desde 2005 como docente de distintos seminarios y cursos. Nagy se ha doctorado en historia argentina a partir de una beca otorgada por la Universidad de Buenos Aires (UBA), actualmente es investigador adjunto del CONICET y fue y es miembro de distintos grupos de investigación de la UBA y el propio CONICET. <https://ar.linkedin.com/in/mariano-nagy-a66540176>. Correo: [nagy.mariano@gmail.com](mailto:nagy.mariano@gmail.com)

lugar, el supuesto desierto, pero no se niega la acción, la conquista, en tanto la Pacificación de la Araucanía sitúa los episodios en un lugar concreto mientras matiza (o esconde) la acción en la sustantivación del verbo pacificar.

Los supuestos beneficios de ese proceso para la grandeza del país fueron extensamente relatados y oportunamente volcados a los diseños curriculares y los manuales escolares, y se transmitieron de generación en generación como discurso hegemónico por lo menos hasta el final de la última dictadura militar (1976-1983), cuando el retorno de la democracia comenzó a posibilitar la emergencia de otras narrativas. Incluso, en 1979, La Dictadura Militar le dio una importancia notable al Centenario de la Conquista del Desierto y para ello creó una comisión especial, organizó importantes festejos y hasta acuñó monedas alegóricas (Ottini, 2020).

Por el contrario, las consecuencias para las comunidades indígenas conformaron no eventos de la historia (Trouillot, 1995) nacional, y sus trayectorias y destino no convocaron el interés ni la atención de los profesionales de las ciencias sociales.



A partir de una débil argumentación que sostuvo su extinción por cuestiones del progreso y del destino, que tal vez daba lugar a la supervivencia de “descendientes” o grupos marginales en algún rincón del país, siempre pocos y a punto de lavar sus identidades, se construyó un sólido

consenso en torno a una identidad que, a diferencia de otros países vecinos, descendía exclusivamente de los barcos. Es esa falacia la que dio lugar a la frase que supuestamente acuñó Carlos Fuentes: “los peruanos descienden de los incas, los mexicanos de los aztecas y los argentinos descienden de los barcos”. Si el escritor fue el inventor de esas palabras, si en realidad las propuso con ironía o hasta como puede leerse en una versión crítica “y los argentinos creen que descienden de los barcos”, es un misterio difícil de cotejar, no así el éxito de la premisa de la Argentina integrada exclusivamente por migrantes europeos que tuvo su difusión en las lecciones escolares desde fines del siglo XIX:

- Maestro*: ¿Cuál es la población actual de la República Argentina?
- Alumno*: Mi patria, señor, ha llegado –en menos de un siglo de vida independiente a tener una población de algo más de seis millones de habitantes
- Maestro*: ¿Cuántos ‘indios salvajes’ hay actualmente en nuestro país?

•*Alumno*: ¡Ni uno solo! La República Argentina es la única Nación Americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras

De esta lección cabe resaltar tanto su origen como su contenido. Sobre esto último se destacan la calificación de salvaje de la población indígena, que de todos modos ya se ha extinguido o ha desaparecido y que la Argentina, a diferencia del resto de los países sudamericanos, es la única que no posee originarios en su territorio. Estas nociones apelan a una caracterización racista de los indígenas que los eyecta de la historia al mismo tiempo que constituye una idea de nación distinguida por su composición migrante de origen europeo. En segundo lugar, el texto nace de un concurso para textos de Moral Cívica y Política auspiciado por el propio Estado nacional en 1908, cuya justificación expresa:

Que es deber fundamental de los Poderes Públicos encauzar eficazmente el sentimiento nacional, en el sentido de que las generaciones que concurren la escuela se eduquen en la virtud republicana, amando las instituciones, interesándose en el desenvolvimiento de la vida pública, familiarizándose con altas ideas de libertad civil y de honradez política, no sólo para cultivar as lo que constituye el más sólido fundamento de la democracia, sino también para estimular el verdadero concepto del amor la patria (Decreto Nacional “Concurso para textos de Moral Cívica y Política”, art. 1. 7/9/1908).

Ahora bien, si las comunidades ya no existían, ¿cuál era el diagnóstico que impulsaba a financiar textos educativos que fomentaran el sentido de pertenencia y los valores patrióticos? Básicamente, desde fines de la década de 1880, diversos sectores denunciaban que el idílico proyecto nacional encarnado en el arribo de millones de inmigrantes europeos que abrazarían la patria de destino no se estaba cumpliendo, por el contrario, los colectivos foráneos se cerraban en sí mismos y generaban espacios e instituciones alrededor de su patria de origen. A su vez, producto de políticas diferentes en torno a la asignación de identidades, los hijos de padre y madre italianos nacidos en Argentina, por ejemplo, para los europeos eran italianos por el principio del derecho de sangre, mientras que para los sudamericanos eran argentinos por el derecho de suelo. Es decir, que existía una superposición o competencia por la identidad que, según algunos funcionarios, podría llegar a resolverse con políticas educativas que incentivarán el amor a la patria.

Por tanto, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, además de los textos escolares y la enseñanza patriótica, el Estado argentino buscó erigir altares de la patria mediante una política de construcción de lugares de

memoria, solemnizar los actos patrióticos con la incorporación de desfiles militares y discursos nacionalistas, medida que modificó las hasta entonces fiestas populares que poseían ya una larga tradición (Bertoni, 2001; Garavaglia, 2007; Salvatore, 1996), se incorporó a los estudiantes a dichos actos a través de marchas ritualizadas en las fechas patrias, se reglamentó el uso de la bandera oficial y se instituyó el servicio militar obligatorio, performances, normativas y políticas que también se aplicaron en otros lugares del mundo (Ridolfi, 2004).

Estos dispositivos cristalizaron una narrativa nacionalista respecto a la historia argentina que se mantuvo, sin fisuras, durante décadas. Podría incluso afirmarse que la única salvedad fue la irrupción del revisionismo histórico, la conocida corriente que bajo esa denominación apareció ya en el temprano siglo XX y reunía distintas concepciones, protagonistas y etapas (Cattaruzza, 2003). Lo cierto es, que en pleno contexto de movilizaciones y revoluciones sociales a fines de la década de 1960, el revisionismo cuestionó ciertos aspectos del proceso de organización nacional, especialmente el relato liberal y la denominada historia del bronce protagonizada por grandes próceres que, en una tarea épica, habrían llevado adelante la gesta de construir la República Argentina.

No obstante, hasta la finalización de la última de las seis dictaduras militares que gobernaron la Argentina en el siglo XX (El primer golpe de estado tuvo lugar en 1930 y la última dictadura militar se extendió entre 1976 y 1983) el discurso educativo estuvo teñido de un lenguaje y contenido patriótico, racista y negador de la diversidad cultural. La argumentación se enmarcó siempre en las nociones sarmientinas de civilización y barbarie y en la caracterización de los pueblos indígenas como salvajes actores sociales del pasado que representaban un obstáculo al avance del progreso y atacaban las propiedades rurales de la población hispano-criolla. Palabras más, palabras menos, estas apelaciones se narraban como el “problema del indio” que el Estado argentino había logrado sortear a fines del siglo XIX gracias a la Conquista del Desierto (1879-1885). En dicha narrativa la política estatal estaba descrita como una contestación frente a la violencia y el salvajismo indígena (Nagy, 2014); es decir, que se trataba menos de una política deliberada que dé una respuesta frente a tanta barbarie. Observemos algunas citas de textos escolares publicadas a lo largo de la centuria anterior:

los indios en muchedumbres inmensas caían sobre las estancias y poblaciones, al amparo de las sombras, y robaban los ganados, llevándose a las mujeres y a los niños después de dar muerte a los hombres...los indios armados a lanza, aullando como lobos, se arrojaban sobre las estancias y poblados, en medio de la noche,

para robar, saquear y matar...muchos años han pasado desde entonces. El indio salvaje ya no existe. Los campos son de la patria y del que los riega con sudor (Blomberg, 1925, p. 15-16), inmensos territorios estaban en poder de los indios que realizaban malones y depredaciones sobre las poblaciones indefensas. Durante Sarmiento, nuevas invasiones de indios chilenos mandados por el célebre cacique Calfucurá y luego por su hijo Namuncurá habían agravado la situación. La Campaña de Roca fue coronada por el éxito, pues afianzó el control efectivo de más de 600.000 kilómetros cuadrados de territorios que se incorporaron al quehacer nacional (Fernández Arlaud, 1978, p. 347)

Al hacerse cargo Avellaneda de la presidencia, el indio se había convertido en un problema por sus avances sobre la frontera sur de Buenos Aires. El cacique Calfucurá, llegado desde Chile había organizado una fuerte confederación indígena que comprendía a todas las tribus que poblaban la Pampa y la Patagonia. El éxito de la campaña (de Roca) permitió a nuestro país ejercer su soberanía efectiva sobre la región pampeana y patagónica, desvaneciendo las aspiraciones chilenas sobre el territorio. Se conquistaron 15.000 leguas cuadradas. Las nuevas tierras incorporadas se poblaron de inmigrantes, que se dedicaron principalmente a la agricultura y a la ganadería. Los sacerdotes salesianos tuvieron a su cargo la atención espiritual de los indígenas sometidos (Ramallo, 1981, pp.100-104).

Desde el indígena asociado al salvajismo animal al describirlo con los aullidos del lobo en su acción contra la propiedad del “blanco” (Teobaldo y Nicoletti, 2009, p. 70), la descripción de las relaciones interétnicas como el “problema del indio”, las adjetivaciones negativas como invasores, salvajes, violentos, asesinos, etc., la construcción de Pampa y Patagonia como un territorio propio pero amenazado por la improductividad y la violencia de los originarios y las apetencias chilenas, y la narrativa de la resolución del conflicto en términos exitosos al poder incorporar los campos al “quehacer de la patria” son algunos de los tópicos -no todos- que década tras década se fueron reproduciendo en las aulas argentinas. A ellos, es insoslayable sumar el mito de la extinción del indígena como actor social que desaparece de los contenidos y manuales y contribuye así a cimentar el imaginario colectivo de una nación blanca y de origen ultramarino.

Sólo excepcionalmente el material de lectura permitía indagar superficialmente en torno al destino de las comunidades indígenas en nuestro país. En una lección de un texto para el cuarto grado del nivel primario se presenta un supuesto diálogo entre un tío que estuvo en contacto con agrupaciones originarias y su sobrino, quién si bien posee el deseo de ver un indígena ya sabe que son malos:

Tío ¿Es verdad que estuviste entre los indios hace algunos años? ¿no tenías miedo? Pues los indios son tan malos.

-Los pocos que quedan se han civilizado.

-¡Cómo me gustaría ver un tehuelche! Tío.

-Un poco difícil sería, quedan ya muy pocos, apenas unos cuantos centenares, no viven en sus toldos como antes, sino en las estancias o chacras, sirviendo como peones los hombres y en los quehaceres domésticos las mujeres [Civilizar a los indios y hacerles adquirir nuestras costumbres, es aumentar el número de seres útiles a la patria] (López de Nelson, s/f., pp. 35-36).

Nótese que, a diferencia de los textos anteriormente citados, aquí si existe referencia a la incorporación subordinada de la población originaria a las relaciones capitalistas en términos de proletarización y al proceso de desintegración y fragmentación de las comunidades. A su vez, se destaca el título de la lección, toda una declaración de principios y una descripción del pensamiento de la época en relación a qué hacer con la población sometida: la civilización entendida a partir de desmembrar la organización tribal y la incorporación al trabajo. En tal sentido, es justamente la apelación a eufemismos para definir y exaltar las campañas militares y la ausencia de descripciones concretas respecto a las políticas aplicadas con los sometidos lo que ha generado una grave distorsión de la realidad histórica.

En breve, las autoridades militares dispusieron el avance sobre los originarios, con especial hincapié en la población civil, mujeres y niños, y si bien no titubearon en asesinar a los que consideraban enemigos, la mayor parte de las comunidades fueron sometidas, quedaron a disposición del estado argentino, las familias fueron desmembradas, trasladadas y/o confinadas en campos de concentración (Nagy y Papazian, 2011; 2018; Pérez, 2015; Delrio y Pérez, 2020) y distribuidas en las Fuerzas Armadas, el servicio doméstico y en distintas actividades productivas (Mases, 2002). En muchos casos, las distintas órdenes religiosas jugaron un rol ambiguo que fue de la abierta complicidad y plena participación, colaborando con bautismos y cambios de nombre, y en otros intentando aliviar la carga de las prácticas genocidas implementadas por el Estado argentino (Roulet y Garrido, 2011; Lenton, 2014; RIGPI, 2015).

Respecto a los manuales, como hemos apuntado oportunamente, vale aclarar que en la actualidad un texto escolar posee una injerencia menor respecto a los primeros libros impresos por las editoriales, cuyas publicaciones estaban destinadas a perdurar por décadas, con las mismas imágenes, lecturas, poesías, lecciones, que impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones (Nagy, 2013, p. 202).

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

El libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo de una determinada época (Escolano, 2001, p. 38).

En esa línea, Raimundo Cuesta Fernández (1997) sostiene que el libro de texto se constituye en un objeto privilegiado para analizar las tensiones en la relación entre los conocimientos históricos e historiográficos y los contenidos a enseñar. En contraparte, es evidente que ese rol fundamental que el libro escolar constituía como vehículo de primera importancia para la creación de una identidad común y forjar imaginarios colectivos en las postrimerías del siglo XIX y en gran parte de la centuria siguiente, se fue diluyendo al calor de la aparición de otras fuentes de información, y las facilidades para acceder a otro tipo y formato de material.

Incluso, en plena crisis social y económica producto de las políticas neoliberales aplicadas en la década de 1990, y que eclosionarían en 2001, se produjo una notable pauperización y falta de recursos por parte de muchos estudiantes (y docentes), lo cual inhibía la solicitud o exigencia de comprar un libro escolar por materia. Como consecuencia, se dieron dos fenómenos que minaron el potencial del libro y por otro, lo potenciaron. El primero, ligado a que el empobrecimiento generalizado dio lugar al incremento de materiales fotocopiados, apuntes elaborados por docentes a partir de distintos textos y recortes, etc., en desmedro de la adopción de manuales escolares. Sin embargo, por otro lado, la precarización laboral y la necesidad del profesional docente de acumular muchas horas para subsistir impactó en su capacitación y en la posibilidad de nutrirse y planificar sus clases con un tiempo prudencial. Como resultado, el texto se volvió un aliado indispensable que fue marcando los contenidos abordados en las aulas. A esto se le agrega que, en gran parte, el material suministrado por el personal docente provenía de fotocopias de textos educativos, de modo tal que, si bien el manual dejó de ser la pieza central y excluyente de estudiantes y familias, mantuvo y conserva un rol preponderante en la formación educativa. De allí la importancia de su análisis.

## Matices

Existen sólidos fundamentos para argumentar que entre las campañas militares de sometimiento de fines del siglo XIX y la restauración democrática de 1983 el abordaje del tema pueblos indígenas en el ámbito educativo se mantuvo casi sin modificaciones. Bastante más complejo es sostener que no existieron cambios en las condiciones de vida a lo largo del siglo XX. Si bien esto último excede al tema de este capítulo, nos interesa enumerar algunas cuestiones y situaciones que de algún modo van a tener incidencia o emergen en contextos menos hostiles y propensos a respetar valores democráticos. (Gordillo y Hirsch, 2011).

En esa línea, el rol del peronismo<sup>6</sup>, su relación con los indígenas y el impacto de sus políticas continúa siendo un tema de debate con diversas aristas todavía por explorar. A este cuadro se le agrega que se hace cada vez más evidente que no se trató de una política homogénea nacional sino de adaptaciones regionales que variaron de una provincia a otra, como bien puede observarse en la continuidad de reducciones indígenas hasta la década de 1950 (Musante y Mapelman, 2010) y masacres como la de Rincón Bomba en 1947 (Mapelman, 2015) en el Gran Chaco, mientras, en simultáneo, tuvo lugar un empoderamiento y una agencia política muy importante por parte de delegados mapuches en el norte de la Patagonia (Mases, 2012). La complejidad de la situación, como bien explica D'Addario se debe a que:

El peronismo encaró una política indigenista que hizo hincapié en el mejoramiento de las condiciones de vida mediante estrategias de homogeneización y subsunción identitaria que los incorporaba como partes de un colectivo, la Nueva Argentina, a la cual se accedía mediante ciertas transformaciones que implican la autodemarcación o una referencia como trabajador antes que como indígena (D'Addario, 2015, p. 4).

Esta situación explica que, por un lado, una fracción muy importante de población indígena caracterice al peronismo como movimiento que reconoció derechos esenciales y mejoró sus condiciones de vida y, por otro,

---

<sup>6</sup> Se conoce como Peronismo al movimiento político popular surgido en Argentina en la década de 1940 y que adopta la denominación de su líder, Juan Domingo Perón. Su partido, con diversas acepciones, y con Perón como presidente, gobernó el país entre 1946 y 1952 y renovó para un nuevo mandato que fue interrumpido en 1955 por un golpe de estado que provocó su derrocamiento y exilio, y proscribió al movimiento durante casi dos décadas, hasta 1973. Ese año Perón volvió a ser presidente por algunos meses cuando falleció en julio de 1974.



no se visualizan políticas educativas específicas ni cambios sustanciales en los enfoques respecto al tema. En esta línea, Diego Escolar profundiza:

El triple proceso de incorporación política y laboral, expansión de derechos y desarrollo de estado de bienestar que afectó a los sectores populares durante la mayor parte del siglo XX constituyó tanto la maquinaria clave de la invisibilización de las identificaciones y marcas indígenas hasta la década de 1980, como el principal referente de los parámetros culturales y políticos de la emergencia indígena en la actualidad (Escolar 2005, p. 49).

Estos fenómenos que no aluden de modo directo a las políticas educativas son insoslayables para comprender los procesos de emergencia y comunalización que tendrían lugar a partir del regreso de la democracia en 1983, dado que no nacen de experiencias inéditas o de foja cero, como si la organización y demandas de las últimas décadas del siglo XX irrumpieron de la nada y sin conexión con sucesos anteriores. Por el contrario, la ampliación de derechos que comenzó en aquel entonces se nutrió de diversos aspectos entre los que mencionamos: la incorporación al sistema político de una generación de indígenas, en el marco del peronismo, a la estructura y militancia partidaria y sindical (Nagy, 2017); y la participación en organizaciones indígenas supra-comunitarias que llegaron a plasmarse en encuentros nacionales en la década de 1970 (Lenton, 2015). Dichos factores, entre otros, madurarán en la década de 1980 cuando la siguiente generación se incorpore a la vida política en el contexto de efervescencia participativa y militante de la denominada “primavera alfonsinista”<sup>7</sup> en partidos de izquierda y organismos de Derechos Humanos en convivencia y articulación con las demandas de reconocimiento propiamente indígenas (Nagy, 2017; 2018). En el siguiente apartado analizaremos esos acontecimientos.

### **La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina: un camino sinuoso y en construcción**

A partir de 1983, como ya se ha mencionado, producto de la propia organización indígena y un contexto menos hostil permitió el avance de la juridización de los derechos indígenas (Briones, 2005), fenómeno que cuenta con algunos hitos a señalar. El primero tiene que ver con la sanción de la ley 23.302 “sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades

---

<sup>7</sup> Se denomina popularmente como “primavera alfonsinista” a los primeros años de la década de 1980 cuando finalizó la dictadura militar y retornó la democracia marcada por una enorme expectativa social y politización y afiliación partidaria, especialmente de la juventud. Altamirano (2013) la caracteriza como “un momento de límites imprecisos, momento de brío y expectativas públicas, de promesas y reexamen” (p. 10).

Aborígenes” en septiembre de 1985, norma que creó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) como entidad descentralizada con participación indígena, dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social (art. 5°), reconocía la personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país (art. 2°), dedica varios artículos para la entrega de tierras aptas para la subsistencia de las comunidades (art. 7 a 13) y otros tantos a planes de educación (arts. 14 a 17) que enfocan en las propias comunidades:

Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional (art. 14).

La normativa, como bien narra la memoria histórica de distintos pueblos indígenas, se sancionó en gran parte por la movilización de comunidades del país al Congreso de la Nación y recogía los principales puntos que las organizaciones habían discutido en los encuentros nacionales (Futa Trawn) realizados en Neuquén en 1972 y en Buenos Aires un año después (Lenton, 2015). A su vez dio impulso a normativas provinciales como la de 1986 en Salta (Ley N° 6373) que dispuso la creación del Instituto Provincial del Aborígen, la regionalización educativa y la formación de docentes especializados en educación aborígen.

Luego, tendría impacto y respaldo internacional el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes publicado en 1989, que la Argentina ratificaría recién en 2000 y que serviría de marco legal para distintas demandas a lo largo y ancho del país.

Paradójicamente, la reforma constitucional de 1994 que, en principio buscaba habilitar la reelección de Carlos Menem, mandatario del partido justicialista de perfil neoliberal, abrió la puerta para la incorporación de derechos colectivos, entre ellos el reconocimiento de la preexistencia de la población originaria en Argentina:

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 aptas y suficientes para el desarrollo humano.

Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos (art. 75, inc. 17).

Como puede observarse en la coincidencia de algunos de los objetivos de la ley 23.302 y de la Constitución Nacional de 1994, sancionada casi una década después, la normativización de un derecho no consagra automáticamente su cumplimiento. Con todo, este breve repaso -al que se le pueden sumar otras normas- alcanza para argumentar que no es la falta o la ausencia de leyes lo que le impide a la Argentina avanzar en el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas.

En el ámbito educativo los tiempos fueron distintos y existen algunos antecedentes provinciales de la implementación de políticas interculturales. En Formosa, la Ley provincial Integral del Aborigen N° 426 de 1984 plantea la elaboración de planes sobre enseñanza bilingüe en la educación primaria, la preparación de herramientas para su aplicación en la enseñanza secundaria y la formación de docentes aborígenes en las escuelas de aplicación, la responsabilidad corre por cuenta del Ministerio de Educación y del Instituto de Comunidades aborígenes. (Petz, 2002). Además, un decreto de 1985 creó cuatro centros educativos de nivel medio con orientación docente para comunidades autóctonas y sectores marginales, en los que se formaban los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA). Dos años después, por Decreto Provincial N° 407, se aprobó la modalidad aborigen en algunas escuelas de nivel primario y en 1991, se crearon los cargos MEMA (Decreto N° 1119/85) tras la primera promoción de egresados de los Centros Educativos de Nivel Medio en 1990 (Petz, 2002, p. 74).

En Chaco, en 1987, se comenzaron a desarrollar acciones para la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) y un incipiente Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) con el apoyo del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) (Serrudo y Machaca, 2011, p. 12). Todos estos avances, como se dijo, pueden entenderse en el marco de la sanción de la ley 23.302 a escala nacional pero también a procesos propios de regionalización educativa (Petz, 2002, p. 70).

Sin embargo, más allá de estas políticas provinciales, a escala nacional y de modo incipiente, tuvo gran influencia la Reforma educativa de 1993 que se cristalizó mediante la Ley Federal de Educación N° 24.195. En principio por la aplicación de políticas específicas, pero también, en algunos distritos, por las consecuencias inesperadas de la implementación de modificaciones estructurales en la organización en los dos niveles educativos principales: primario (niñas/os de 6 a 12 años aproximadamente; y secundario, 13-18). Volveremos sobre esto último más adelante.

Respecto a la Ley Federal de Educación, a partir de su sanción se llevaron a cabo una serie de acciones compensatorias focalizadas a través de distintos programas. En un cambio de paradigma que gradualmente comenzó a cuestionar ciertos relatos triunfalistas de la conquista y dio lugar a las nociones de tolerancia y respeto a la diversidad. Así, la EIB se instaló en el Ministerio de Educación de la Nación con programas específicos que atendían a las comunidades educativas con población indígena (Serrudo y Machaca, 2011).

De este modo, entre 1993 y 1999 se desarrolló el Plan Social Educativo que a través de programas destinados a las escuelas de todo el país con un modelo de gestión descentralizada que ponía el acento en la idea de “acción compensatoria” dinamizó propuestas como el proyecto 4 de “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen”, cuyo objetivo general fue apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborigen a los efectos de mejorar la calidad educativa, tomando como eje la retención escolar. A su vez, con la asunción del presidente Fernando de la Rúa en 1999, se ejecutó el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias (2000-2001/2002), que, si bien no llegó a poseer la estructura asistencial del Plan Social, contempló cinco proyectos entre los que se encontraba el Proyecto Escuelas Aborígenes (PEA). El eje estuvo puesto en la asistencia técnico-pedagógica necesaria para comenzar a avanzar en la “educación intercultural bilingüe” (Petz, 2002, pp. 61-62). Ese mismo año, se destaca una Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación que reúne a los ministros de educación de los 24 distritos de la República Argentina:

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización. Con el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad, y configura un marco legal que reconoce el derecho de las poblaciones aborígenes a una educación intercultural y bilingüe. Del mismo modo, este reconocimiento ha sido la respuesta a una demanda sentida desde las mismas comunidades aborígenes del país (Serrudo, 2011, pp. 2-3).

¿Cómo se tradujeron estas normativas y bienintencionadas enunciaciones? En principio cabe aclarar, como bien apunta Ana Carolina Hecht, que la perspectiva EIB se considera una política destinada “sólo para indígenas”, obturando la potencialidad de la transversalidad que debieran tener estas propuestas para contener a toda la población (incluidos migrantes transnacionales y población no-indígena) y así potenciar las críticas a las desigualdades sociales. La EIB en las aulas escolares argentinas se traduce en la presencia de dos maestros, el maestro indígena y el maestro no-indígena. Al primero corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denominados “contenidos culturales” (o todas las asignaturas si sus títulos habilitantes lo permiten); mientras que al segundo la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). (Hech, 2020, pp. 106-107).

En cuanto a su impacto, existe cierto consenso que a partir de la ley Federal de 1993 se impuso un cambio de perspectiva respecto al rol tradicional homogeneizante asignado al sistema educativo, la EIB ganó un lugar -aún marginal- en la agenda del Ministerio de Educación de Nación y se profundizaron algunas líneas de acción en aquellas provincias que contaban o eran visibilizadas con un número significativo de población originaria en sus distritos.

Finalmente, antes de ingresar en los cambios del siglo XXI cabe señalar una modificación en los enfoques que se hizo presente de modo inesperado o al menos como corolario de la reforma, pero sin ser un objetivo o una pretensión de la normativa. En principio, un creciente respeto por la diversidad cultural, siempre gradual y no hegemónico ni masivo vale decir, pero profundizado por los debates suscitados en el marco del V Centenario de la Conquista de América en 1992, que, por un lado, planteó las ideas de genocidio, conmemoración, contrafestejos y tragedia para las comunidades indígenas y que, por otro, despertó preocupación y temores en ciertos sectores, incluyendo los servicios de inteligencia de la provincia de Buenos Aires (Lenton y Nagy, 2021).

No obstante, mayor incidencia e impacto en las aulas argentinas tuvo el contexto anclado en la hegemonía neoliberal que irrumpió en el mercado editorial y que fue de la mano de cambios en la organización de los cursos. Si bien estas modificaciones no funcionaron de igual modo en todos los distritos (recordemos que justamente la Ley Federal descentralizó los servicios educativos, desentendió al estado nacional de su financiamiento y fragmentó así el sistema en cada una de las jurisdicciones), tomaremos el caso de la provincia de Buenos Aires, la de mayor volumen y la que concentra al cuarenta por ciento de la población educativa de toda la Argentina.

Allí, la Ley Provincial de Educación N° 11.612, sancionada en 1994, consagró los principios de la Ley Federal de Educación y aumentó la obligatoriedad escolar a diez años, incluyendo aquí el último año del jardín de infantes y la Educación General Básica (EGB), esta última de nueve años de duración y entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Esto rompía el esquema histórico que le asignaba siete años al nivel primario y luego cinco al secundario. Con el propósito de extender la obligatoriedad escolar a diez años (hasta el momento lo era solo el nivel primario), se pensó un ciclo que comenzaba con un año de preescolar al que le seguían nueve de Educación General Básica (EGB) que a su vez estaba internamente dividido en tres etapas: EGB 1 (1° a 3°), EGB 2 (4° a 6°) y EGB3 (7° a 9°). La novedad consistía en que esos años que se agregaban se originaban en la obligatoriedad del preescolar y de agregar 8° y 9° como parte de la EGB, cursos que anteriormente pertenecían al 1° y 2° año de la secundaria. Este esquema obturó la posibilidad de continuidad de los contenidos y especialmente de los libros escolares tal cual se publicaban hasta entonces.

**Cuadro 1. Etapas de las leyes de educación**

<b>Etapas</b>	<b>Nivel Primario/EGB</b>	<b>Nivel Secundario/Polimodal</b>
Hasta 1993/94	1 a 7° (6-13 años)	1° a 5° (14-18 años)
Ley Federal de Educación (1993)	1° a 9° (6-15)	1° a 3° (15-18)
Ley de Educación Nacional (2006)	1° a 6° (6-12)	1° a 6° (13-18)

Como consecuencia de esto, aquellos libros de autor que se habían reeditado diez y hasta en más de veinte ocasiones ya no podían subsistir y adaptarse. Esos manuales difundían, como vimos, una historia racista y triunfalista de la nación argentina, y parecen haber enseñado menos los conocimientos historiográficos y en cambio haber contribuido más a la creación de saberes escolares que podrían asimilarse a mitos (Braslavsky, 1993).

En adelante, conforme las nuevas reglas del mercado, en el contexto de un mercado editorial mucho más concentrado y liderado por grupos multinacionales y/o emporios mediáticos, se impuso en el centro de la escena la desaparición del libro de autor, reemplazado por el manual

editorial. Paradójicamente se dio una renovación que, con luces y sombras, involucró hasta su denominación e incorporó el color, modernas técnicas de diseño y se aggiornaron la presentación y los contenidos. Por tanto, de aquel texto que había educado a generaciones y que sobresalía por el nombre de su autor se pasó a un manual de editorial con un coordinador, en general un profesional académico de la disciplina, y un grupo nutrido de autores.

Dicha perspectiva propuso visiones provenientes desde otras disciplinas como la sociología y la economía, introdujo un discurso analítico y abandonó la prosa polémica, buscó mostrarse ascética y pretendidamente despolitizada y sin ideologías, impulsó la profesionalización de la actividad con la fundación de instituciones y la publicación de revistas especializadas, y como legado más importante abandonó la historia de los hechos y los protagonistas individuales (“La historia de los grandes hombres”) y propició un abordaje enfocado en la historia de los procesos y protagonizados por colectivos sociales, además de incorporar en nuestro país a las metodologías vigentes en el resto del mundo, obturadas en la Argentina por la instauración de prolongadas dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) (Nagy, 2013, p. 206). Seleccionamos algunos fragmentos que se ocupan de la Conquista del Desierto y la población indígena:

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

...en pocos meses murieron cerca de 1.600 indios y otros 14.000 fueron sometidos a los blancos...” y se plantea la pregunta “¿qué es respetar una cultura distinta?” (Santillana, 2000, pp. 67-70).

...los indígenas sobrevivientes fueron sometidos y obligados a vivir en reservas, es decir, en pequeños enclaves asignados por el gobierno (Santillana, 2003, p. 103).

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

En 1880 (sic) con el sometimiento del cacique araucano de Neuquén, Valentín Sayhueque, se completó la expulsión de las tribus (Historia Polimodal. N° 5. De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880). (Longseller, 2002, p. 45).

Algunos fueron trasladados a la isla Martín García, otros a la Marina, las mujeres fueron distribuidas por la Sociedad de Beneficencia, entre importantes familias. Otros huyeron y tuvieron dificultades para mantener su forma de vida” y lanza una interesante pregunta: ¿Dónde estarán sus descendientes? (Rins y Winte, 1996, p. 232).

Puede observarse que si bien aparecen errores graves (el lonko Sayhueque se sometió en 1885 y no en 1880, por ejemplo) existe un esfuerzo por una mirada equidistante, con ciertos rasgos críticos y cuidadosa de mostrar posturas diversas: “Los indios consideraban a los blancos como los invasores de un territorio que les pertenecía...los criollos pensaban que los indígenas eran salvajes...”. Al mismo tiempo se incorpora el número de víctimas, se sugieren las políticas mediante eufemismos “El final de la historia previsible: tiñó de sangre las pampas” o preguntas interesantes, aunque ambiguas “¿qué significa respetar una cultura distinta?” y con matices se publica información acerca del destino de las comunidades, no siempre con exactitud e incluso con la idea de reservas, sometimiento y hasta exterminio. De entre todas sobresale el texto de una “Historia para pensar” que describe el sistema de distribución, el confinamiento en la isla Martín García, la posibilidad de escapar para algunos y cierra con una pregunta concreta y didáctica: “¿Dónde estarán sus descendientes?”. Con todo, por un lado, está ausente el tono épico y triunfalista de los viejos manuales y, por otro, no se brindan demasiados elementos para pensar a los pueblos indígenas en el presente. Más bien se presenta una suerte de relato lamentando con cuidado y sin estridencias aquellas políticas, pero sin relación con procesos actuales. El abordaje entonces difiere, pero las conclusiones se mantienen: los indígenas en Argentina son tema del pasado. Esa supuesta extinción antes se celebraba, en el presente se lamenta.

Con ese panorama se arribó al siglo XXI. La Educación intercultural tuvo desde entonces un mayor impulso. En el año 2004, por intermedio de la Resolución N° 549, fue creado el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), cuyo objetivo fue establecer un organismo de atención permanente que se enmarcará en la Ley Federal de 1993 y en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 107 de 1999 (Serrudo y Machaca, 2011, p. 13). Esta jerarquización, con un programa y propósitos *ad hoc* en el marco de la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación nacional, con sus limitaciones, fue un primer paso fundamental que abrió la puerta para su inclusión en el debate por una nueva ley de educación en 2006. De esta forma, La Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplazó a la Ley Federal, apuntaba a asignarle un rol más protagónico al Estado Nacional en la implementación de políticas educativas. Bajo ese paraguas normativo la EIB pasó de ser un



Programa a una de las ocho modalidades del sistema educativo (Las ocho modalidades son: Educación técnico profesional, Educación artística, Educación especial, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación domiciliaria y hospitalaria y Educación en contextos de encierro), y como gran novedad impulsó la participación de referentes educativos indígenas a través del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) mediante la Resolución ministerial ME N° 1119 de 2007 que consolidó el acta constitutiva firmada en septiembre de ese año. En sus tres artículos (52, 53 y 54) dedicados a la MEIB, La ley destaca:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (CEAPI, 2007, art. 52).

En la práctica, desde entonces la Modalidad contó con dos etapas bien marcadas y diferenciadas. Una primera que fue desde su origen hasta diciembre de 2015, y una segunda que abarca desde esa fecha hasta la actualidad. El acontecimiento bisagra resultó la derrota del Frente Para la Victoria (FPV) y el triunfo electoral de la Alianza Cambiemos que llevó a Mauricio Macri como presidente para el mandato 2015-2019. Desde sus orígenes, con limitaciones y matices, se produjeron diversos avances y se implementaron distintas líneas de acción, muchas de ellas plasmadas no sólo en encuentros regionales sino también en materiales y cursos de capacitación, muchos de ellos accesibles en el micrositio web de la modalidad (EIB-EDUC.AR).

En contraposición, con la asunción de nuevas autoridades nacionales y ministeriales el 10 de diciembre de 2015 tuvo lugar un plan de ajuste que incluyó la no renovación contractual de trabajadores, medida que se tradujo en el despido abierto o encubierto de cientos de profesionales (Asociación de Docentes de la UBA, 2016), el cierre de programas y líneas de acción (Tiempo Argentino, 2018) y la subejecución presupuestaria. Mientras que, en el caso particular del área de EIB, luego de algunos meses se produjo el

descabezamiento de la modalidad, el despido de trabajadoras y la renuncia en algunos casos de profesionales frente al evidente destrato, precarización e incertidumbre incentivada por la gestión del ministro Esteban Bullrich. Las políticas fueron reducidas a su mínima expresión y las provincias sucumbieron o avanzaron de acuerdo con el impulso que sus propios distritos llevaron a cabo.

Con el cambio de gestión y el regreso al gobierno del peronismo a través de la fórmula Alberto Fernández - Cristina Fernández de Kirchner en diciembre de 2019, asumió Nicolás Trotta, quién durante casi dos años, por aspectos y limitaciones diversas y/o los efectos de la pandemia mundial, no logró revertir el estado de cosas heredado del macrismo. A la hora de escribir estas líneas, Jayme Perczyk, de comprobada trayectoria y gestión durante el último mandato de Fernández de Kirchner (2011-2015), asumió el cargo de ministro de Educación hasta la finalización del mandato en 2023.

Luego de este panorama institucional centrado en la esfera nacional, algo insoslayable dado que, como vimos, hasta algunos años atrás la EIB no existía como política de estado, se impone una pregunta de muy compleja respuesta: ¿Cuál fue el impacto concreto de estos avances en las aulas de la Argentina? A priori, no existe una única forma de responder en función de que al tratarse de un sistema federal desde 1993, la gestión y el financiamiento educativo corre por cuenta de los 24 distritos. La ley de Educación Nacional de 2006 no revirtió esta organización pero con políticas ministeriales, la consolidación de paritarias y fomento de políticas a través de programas y modalidades, entre ellas la EIB, impulsó líneas de acción propias y sostuvo otras dinamizadas por las provincias.

A su vez, la organización de niveles durante la vigencia de la Ley Federal, que había dispuesto una extensa EGB de nueve años y una breve secundaria polimodal de tres resultó en un evidente fracaso. Hubo un amplio consenso respecto a que el principal efecto fue una “primarización” de los dos primeros años que antes correspondían a la secundaria, nivel que a su vez se veía acotado y sin poder desarrollar su clásico sistema con profesores por áreas curriculares o materias. En breve, se aducía que los estudiantes arribaban con 15 años con los casi mismos contenidos que antes lo hacían a los 13 y el Polimodal, de apenas tres años, no podía revertir esa tendencia. Con ese diagnóstico, se intentó volver al esquema clásico con una leve modificación. En lugar de volver a los siete años de primaria y luego cinco de secundaria, el 3er ciclo de EGB (7º, 8º y 9º) pasó completo a la secundaria de modo tal que ambos niveles quedaron de seis años cada uno. Nuevamente es necesario aclarar que esto no rige para todos los distritos del país y depende de qué tan profundas fueron las

reformas aplicadas durante la vigencia de la Ley Federal de Educación de 1993. Con todo, seguimos principalmente la provincia de Buenos Aires porque como se dijo, cuatro de cada diez estudiantes, cursan en ese distrito, y otras tantas provincias siguieron su modelo de organización.

De todos modos, entonces, las editoriales tuvieron que adaptar sus materiales y contenidos. Al no existir más el polimodal ni poder continuar con los manuales de la EGB que se dividían solo en las cuatro grandes áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y no por materias (historia, geografía, etc.), publicaron nuevos textos. Veamos algunos de ellos:

La necesidad del Estado de afianzar su autoridad en todo el territorio, ya que estaba apremiado por las pretensiones de Chile sobre la Patagonia, a lo que se sumaban los frecuentes malones, ataques de tribus a poblados y estancias, (se sostiene que) el país estaba dividido por una extensa línea de frontera que separaba, de un lado, el área dominada por el gobierno nacional y, del otro lado, el espacio habitado por los pueblos originarios...durante el siglo XIX esta zona se había vuelto muy conflictiva a causa de los ataques indígenas sorpresivos...Así surgieron los fortines, para reforzar la defensa de los caminos y las rutas comerciales y proteger los poblados de los saqueos de los indígenas (Santillana, 2010, pp. 14; 27-29).

En ese tiempo (1850), el territorio que hoy conocemos como República Argentina aún no existía. Extensas zonas estaban habitadas por pueblos originarios que habían logrado resistir con cierto éxito la Conquista española y continuaban libres en sus territorios. Por otro lado, había un grupo de provincias o sociedades provinciales que se habían ido formando después de la Revolución de Mayo. Entre los territorios indígenas y las provincias se extendían amplias zonas de frontera. Allí, las sociedades indígenas y la sociedad del hombre 'blanco' se relacionan sobre todo a través del comercio. También era un lugar de violentos enfrentamientos, porque la sociedad 'blanca' siempre intentaba avanzar para ocupar los territorios indígenas (Estrada, 2009, p. 86). El exterminio fue casi total, y los pocos indígenas que lograron escapar quedaron arrinconados en los valles cordilleranos (Santillana, 2011, p. 216).

El gobierno debía integrar el territorio nacional, con ese objetivo se propuso expulsar a los pueblos indígenas de las grandes extensiones que ocupaban (Tinta Fresca, 2011, p. 189).

Los territorios separados que habitaban blancos e indígenas? (Kapelusz 2009, p. 239) la ocupación de tierras y los ataques

representaban un problema para la consolidación del poder del estado ya que impedían la integración del territorio nacional y obstaculizaban el desarrollo capitalista...los indígenas perdieron su independencia y debieron someterse a las autoridades del Estado nacional y las comunidades perdieron la mayor parte de sus tierras y fueron obligadas a instalarse en áreas poco productivas (Ibídem, p. 240). Roca logró que unas 15.000 leguas de territorio estuvieran bajo el control del estado nacional. Se estima que unos 14.000 indios fueron sometidos y sus tierras arrebatadas por los terratenientes (Aique, 2010, pp. 212-213). La sociedad nacional presentaba a estos indios como invasores chilenos, cuando en realidad, ellos no pertenecían ni a Chile, ni a nuestro país, sino a la nación Mapuche: la división política o geográfica de los Estados no les correspondía ya que tenían otra cultura, aunque eran perseguidos por ambos gobiernos. Los resultados militares fueron “óptimos” para las expectativas criollas (evidentemente no para los indígenas) (Maipue, 2010, pp. 126 y 203).

Del repaso se desprende más una situación heterogénea que una narrativa hegemónica sin fisuras. Mientras el manual de 6to del nivel primaria de Santillana replica el discurso tradicional sintetizado en la necesidad argentina de consolidar su territorio frente a dos supuestas amenazas, la apetencia territorial chilena y la violencia indígena, la Editorial Estrada introduce algunos tópicos no abordados hasta entonces: la noción de la inexistencia del estado argentino hasta mediados del siglo XIX (en contraposición al mito fundante del nacimiento de la patria en 1810), la continuidad de las soberanías indígenas y la caracterización de la frontera como un espacio complejo, de interacción, en el cual la principal actividad es la comercial y no el enfrentamiento bélico.

En los textos de secundaria que recuperamos, esas tensiones también están presentes. La explicación respecto a que el Estado argentino debía integrar el territorio (Editorial Tinta Fresca), naturalizando los procesos sociales, convive con la cada vez más presente descripción de la Conquista del Desierto como exterminio (Santillana) y hasta se resumen ambas: Roca logró una enorme cantidad de leguas y sometió a miles de indígenas (Kapelusz, Aique). Finalmente, la Editorial Maipue también dedica espacio a deconstruir la naturalización del estado nación argentino y la falaz asignación de una identidad nacional chilena al pueblo mapuche, además de señalar -algo que no por obvio merezca omitirse- que los beneficios de las campañas militares fueron para un sector en perjuicio de las comunidades originarias.

## Conclusiones

A modo de cierre retomamos la pregunta de inicio ¿cuál es la situación de la EIB en Argentina? En principio, queda claro que las respuestas son múltiples y que este capítulo se ha enfocado en algunas de las diversas aristas que pueden abordarse. No hemos profundizado en las políticas de profesionalización de docentes indígenas, en los programas referidos a la enseñanza del español como segunda lengua o en la diversidad lingüística de las decenas de pueblos indígenas que existen en nuestro país y el Estado argentino reconoce (INAI, 2023), por ejemplo. Entre uno de los tantos efectos de la pandemia, la Argentina ha pospuesto el Censo que debió realizarse en 2020 para actualizar estadísticas generales y acerca de la población originaria en particular, dado que en la actualidad se basa en los números del ya lejano Censo de 2010 que reconoció a casi un millón de habitantes originarios (INDEC, 2010).

Con todo, esbozamos aquí la conclusión preliminar de encontrarnos en una situación bien distante del reconocimiento que la propia normativa argentina dispone y reconoce, caracterizada por discontinuidades en la gestión de políticas, escaso impulso y financiamiento o sub-ejecuciones presupuestarias en el marco de un imaginario colectivo poblacional que en gran parte se asume como legado excluyente de la migración ultramarina europea (TEDX, 2019). Este panorama es transversal a todos los argentinos y a todas argentinas, también incluye a gran parte de los medios de comunicación, partidos políticos, personal educativo y estudiantes que pasan por nuestras aulas.

No obstante, frente a ese discurso dominante que aún pervive, hemos señalado que en las últimas décadas ha tenido lugar una serie de cambios que difícilmente permitan alinearse con el cómodo análisis y diagnóstico que denuncia que siempre todo fue igual y así continua. En este artículo intentamos dar cuenta de las principales normativas que han permitido regir y reconocer distintos derechos de los pueblos originarios y del impulso de la EIB en el sistema educativo a partir del siglo XXI, como así también hemos analizado manuales escolares de distintas épocas, enfocando en sus discursos y en el impacto de las modificaciones propiciadas por los distintos paradigmas de época como por los cambios en la estructura organizativa de los niveles educativos.

Tal vez, la imagen que pueda trazarse respecto a la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina sea la de un camino iniciado a partir de una deuda histórica que se demoró más de un siglo en comenzar a saldarse. En esa sinuosa y lenta trayectoria, la EIB ha conquistado grandes logros y ha marcado numerosos hitos. Los avances han sido importantes y concretos,

sin embargo, la brecha que aún existe respecto al reconocimiento de la existencia de un país pluricultural con un sistema educativo que pregone sin fisuras el respeto por la diversidad cultural, es todavía una utopía.

## Referencias

- Altamirano, C. (2013). El momento alfonsinista. *Revista PolHis*, 12(6), 10-17.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Blomberg, H. (1925). *El sembrador. Libro de lectura para Tercer Grado*.
- Braslavsky, C. (1993). *Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930*. FLACSO. Serie Documentos e Informes de Investigación.
- Briones, C. (2005). "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En Claudia Briones (comp.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Ed. Antropofagia, 9-36.
- Cattaruzza, A. (2003). "El revisionismo: itinerarios de cuatro décadas", en Alejandro Cattaruzza y Alejandro Eujanian (eds.). *Políticas de la historia*. Alianza.
- Ciencias Sociales 6: EGB: Manual escolar (2000). Santillana.
- Ciencias Sociales 6: EGB: Manual escolar (2003). Santillana.
- Ciencias Sociales 6: Manual escolar (1998). Estrada.
- Ciencias Sociales 6: Manual escolar (2009). Estrada.
- Ciencias Sociales 6: Libro del docente (2010). Santillana.
- Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud conexos: Manual escolar (2019) OMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- D'Addario, L. (2015). "El primer peronismo y las políticas estatales hacia los pueblos originarios. Aproximaciones y perspectivas para el análisis". *Revista Signos en el Tiempo y Rastros en la Tierra*. Tercera Época. Volumen VI.
- de Vedia, E. (1909). *Catecismo de la doctrina cívica*. Texto oficial para la escuela primaria adoptado por concurso y por resolución gubernativa de agosto de 1909.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Delrio, W. y Pérez, P. (2020). "Campos de concentración de pueblos originarios en norpatagonia: Implementación, efectos sociales y memoria". En: Gabriela Aguila, Santiago Garaño y Pablo Scatizza (Comps.). *La represión como política de estado. Estudios sobre violencia estatal en el siglo XX*. Mago Mundi, 17-38.
- Escolano Benito, A. (2001). "El libro escolar como espacio de memoria", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (coord), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Escolar, D. (2005). El "estado de malestar". Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina: el caso Huarpe. En Claudia Briones C. (ed), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Editorial Antropofagia, 37-64.

Fernández Arlaud, S. (1978) [1969]. *Historia Institucional Argentina y americana. Segunda parte: Desde 1810*. Para Quinto año del bachillerato. Ed. Stella.

Garavaglia, J.C. (2007). *Construir el estado, inventar la nación: El Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*. Editorial Prometeo.

Gordillo, G. y Hirsch, S. (2011). “La presencia ausente: Políticas estatales, invisibilizaciones y emergencias indígenas en la Argentina”, en Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comp), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Ed. La Crujía, 15-38.

Hecht, A. (2020). “Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1): 103-113.

Historia Argentina y latinoamericana (1780-1930). H1: Manual escolar (2006) Tinta Fresca.

Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX. Series Saberes clave: Manual escolar (2011). Santillana.

Historia ES. 3 Moderna y contemporánea, americana y argentina (siglos XV a XIX): Manual Escolar (2011). Tinta Fresca.

Historia. El mundo Contemporáneo. serie Confluencias Secundaria: Manual escolar (2008). Estrada.

Historia III. La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX. 3er año secundaria: Manual escolar (2010) Maipue.

Historia 5. De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880). Historia/Polimodal: Manual escolar (2002) Longseller.

Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados Nacionales en Latinoamérica. Serie El mundo en tus manos. Secundaria: Manual escolar (2010). Aique.

Lenton D. y Nagy, M. (2021). “La Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires y el espionaje a la movilización indígena en 1992”. En: *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*. 11 (1) <https://acortar.link/MtbtCt>

Lenton, D. (2015). “Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena”. *Identidades*, 5(8), 117-154.

Lenton, D. (2014). “Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios” en José L. Lanata (comp.), *Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en Perspectiva Transdisciplinar*. San Carlos de Bariloche, IIDyPCa-CONICET: 32-51.

López de Nelson, E. (s/f). *Nuestra tierra. Lámina 4. Cuarto libro de lectura*. Imprenta y casa Ed. Coni Hnos.

Mapelman, V. (2015). *Octubre Pilagá. Memorias y archivos de la masacre de La Bomba*. Ed. Tren en Movimiento.

Mases, E. (2002). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Prometeo libros.

Mases, E. (2012). “Estado, política y mundo indígena en la Patagonia Norte. El rol de los delegados indígenas en los albores del peronismo”. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Historia Social de la Patagonia*, Santa Rosa, La Pampa, 19-20, 2011.

Musante, M. y Mapelman V. (2010). “Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco”. En

Oswaldo Bayer y Diana Lenton (coords.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, Ediciones el Tugurio: 105-130.

Nagy, M y Papazian, A. (2018). “De todos lados, en un sólo lugar. La concentración de indígenas en la isla Martín García”. (1871-1886). En: Walter Delrio, Diego Escolar, Diana Lenton y Marisa Malvestitti (comp.). *En el país de no me acuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. San Carlos de Bariloche: IIDyPCA, Universidad Nacional de Río Negro, CONICET, 69-98.

Nagy, M. (2018). Experiencias generacionales militantes de la población originaria en Buenos Aires. *Prácticas de oficio*, 2, 112-124.

Nagy, M. (2017). Memorias, historias de vida y trayectorias indígenas en la provincia de Buenos Aires. *Memoria americana*, 2 (25): 168-186.

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*, N° 23, 187-223.

Nagy, M. (2014). Invertir la carga de la prueba: A propósito de “cuando” empiezan los procesos históricos. 13 (1), 197-215.

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

Ottini, M. (2020). *Espejos Genocidas: el homenaje al centenario de la Conquista del Desierto durante la última dictadura cívico militar en Argentina*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA)].

Papazian, A. y Nagy M. (2011). “El campo de concentración de Martín García. Entre el control estatal dentro de la isla y las prácticas de distribución de indígenas (1871-1886)”. En *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1(2).

Pérez, P. (2015). “Futuros y fuentes: las listas de indígenas presos en el campo de concentración de Valcheta, Río Negro (1887)”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.68751>

Petz, I. (2002). *Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (chaco salteño y oeste formoseño)*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)].

Ramallo, J. (1981). *Historia 3. Manual de Historia Contemporánea y Argentina. Para 3° año de la escuela media*. Ed. Braga S. A.

Red de Investigadores en Genocidio y Políticas indígenas en Argentina (RIGPI). (2015). “Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina”. Universidad Social del Museo Argentino (UMSA).

Ridolfi, M. (2004). “Las fiestas nacionales. Religiones de la patria y rituales políticos en la Europa liberal del largo siglo XIX”. *Pasado y memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 3: 135-153.

Salvatore, R. (1996). “Fiestas federales: representaciones de la República en el Buenos Aires rosista”. *Entre pasados, Revista de Historia*, VI (11), 45-68.

Serrudo, A. y Machaca, R. (2011) (coord.). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos EIB N° 1.

Teobaldo, M. y Nicoletti, M. (2009). “Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá”. En Teresa Artieda (comp), *Los “otros” en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.



Trouillot, M-R. (1995). *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.

Una Historia Para Pensar: la Argentina en el largo siglo XIX (En el contexto mundial y Latinoamericano). Serie Para Pensar Educación Secundaria: Manual escolar (2009). Kapelusz.

### **Otras fuentes**

“Nuevos despidos en el Ministerio de Educación. 2018. Sitio web de la Asociación de docentes de la UBA. <https://acortar.link/ykTIAT>

Adiós al Programa Conectar Igualdad: 800 mil chicos se quedaron sin netbooks”. Diario Tiempo Argentino, 13/05/2018. <https://acortar.link/SLvi1j>

INAI, 2023. Mapa de los pueblos originarios. <https://acortar.link/kRI02U>

INDEC, 2010. <https://acortar.link/IwFzaR>

TEDX, 2019. <https://youtu.be/vnVQLTfK9OE>