

“INDIOS”, “ABORÍGENES” Y “PUEBLOS ORIGINARIOS” SOBRE EL CAMBIO DE CONCEPTOS Y LA CONTINUIDAD DE LAS CONCEPCIONES ESCOLARES ¹

GABRIELA NOVARO

Instituto de Antropología,

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

cairnova@amet.com.ar



RESUMEN

En este trabajo presento parte de los resultados de una investigación recientemente finalizada sobre los contenidos de ciencias sociales en la escuela primaria. El mismo se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En el artículo reflexiono sobre las líneas de continuidad y los quiebres entre la forma en que el tema “sociedades aborígenes” era abordado en las propuestas anteriores a los últimos cambios curriculares y la forma en que es abordado actualmente.

A través del análisis de propuestas curriculares, editoriales, de los discursos de los docentes y los comentarios de los alumnos señalo la compleja coexistencia del nacionalismo escolar y las diversas versiones indigenistas que circulan en las escuelas.

Pongo atención en la coexistencia de visiones relativistas cuando se habla de las sociedades indígenas como unidades aisladas y nociones etnocéntricas cuando se reflexiona sobre la relación de los pueblos indígenas con la sociedad “occidental”.

En el análisis de las clases escolares me detengo en los peligros del uso de comparaciones en la escuela que, lejos de relativizar las pautas sociales familiares a los alumnos, refuerzan la idea de lo propio como parámetro universal; me detengo también en los riesgos de las simplificaciones y las dificultades para mover concepciones y prejuicios instalados en los alumnos.

Palabras claves: Contenido de la educación- educación-intercultural- análisis comparativo- representaciones- nacionalismo.

Keywords: *Contents - education - intercultural - comparative analysis - representations - nationalism.*

Fecha de recepción: 03-04-03

Fecha de aceptación: 04-11-03

“En la selva no había nada, ni mercados, ni kioscos, [...] los indios tenían que trabajar, pero necesitaban muy poco para vivir [...] Bah, trabajar no trabajaban porque no había plata, iban y cazaban”.

Estos son comentarios que suelen hacer los chicos en las clases, después de haber investigado y llenado interminables cuadros sinópticos sobre todos los aborígenes argentinos. Uno puede imaginar que 100 años atrás, sin actualizaciones ni modernizaciones educativas y sin demasiada didáctica, los comentarios no serían muy distintos. Es posible que nuestras inquietudes aumenten si pensamos en las expresiones de algunos especialistas, funcionarios y docentes: “los chicos

tienen esa idea de la pluma y la carpa, como muy simple, porque piensan en los indios de acá. Quiero que vean otras civilizaciones, los Mayas, los Aztecas”.

Un alumno ha preguntado en una clase “qué significa wichis”. La maestra responde enojada: “nada, como vos que te llamás Martinelli, qué significa Martinelli, nada”.

Cuando se trata el tema de la migración europea la docente interroga a sus alumnos: “¿por qué el país ya estaba preparado para crecer? [...] ¿cómo queda el lugar después de la campaña del desierto?” (vacío dicen los alumnos), “¿qué había que hacer? (llenarlo contestan). El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio [...] No hay indios, la tierra está libre para cultivar”.

¿Estos interrogantes son sólo producto del desconocimiento, de la tendencia de los chicos a construir estereotipos, de los prejuicios de algún maestro, o se encuentran reforzados por la forma en que el tema se plantea no sólo en el discurso social general, sino también en los *curricula* y manuales? Teniendo en cuenta este interrogante, nos interesará reflexionar sobre el tratamiento que se hace de los aborígenes en las propuestas oficiales, editoriales y escolares.

En los documentos curriculares se afirma que el desarrollo del tema debe servir para comprender la diversidad de la vida social y promover actitudes de respeto: sin embargo, la correspondencia de estas intenciones con el sentido de los contenidos escolares no parece un tema resuelto. La reflexión sobre el sentido de los saberes escolares debe ser realizada en el marco del análisis de la propuesta educativa general, teniendo en cuenta el “contenido formativo” de los contenidos y experiencias escolares, las representaciones sobre distintos grupos sociales, las formas de considerar y de valorar a “los otros”, de delimitar “lo propio” y el carácter selectivo y frecuentemente excluyente de estas delimitaciones².

“Nosotros” y “los otros” en el discurso nacionalista escolar³

El interés por el tratamiento de “la diversidad” en la escuela se vincula con el supuesto de que su abordaje tiene la potencialidad de favorecer en los alumnos la relativización y crítica del propio orden social, la comprensión de su carácter histórico y variable, la constatación de las variadas formas de organización social, el acercamiento al carácter históricamente conflictivo de las relaciones interculturales, etc. Estas posibilidades aparecen en gran medida desaprovechadas en el desarrollo tradicional del tema desde la historia y la geografía escolar.

La cuestión de la diversidad tiene directa relación con la forma de definición de las “identidades” y, en el discurso escolar, con los procesos de construcción y definición de “lo nacional”. La caracterización de lo nacional y lo social que predomina en los discursos educativos se corresponde con una visión donde “lo diverso” se niega como componente del “nosotros”, y si en “los otros” no

puede ser negado, se valora por contraposición a "lo propio".

Con distinto énfasis y algunos quiebres, la función legitimadora de la escuela se sostiene en la "forma mítica" con que se construye la idea de Nación, y en la "tendencia homogeneizadora" que se logra por medio de la naturalización de atributos y valores de los hombres y los agrupamientos sociales (en particular de "el pueblo argentino"). La historia transcurre a partir de la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos, o su calificación como hechos individuales patológicos que se oponen al curso "natural" del progreso. La visión uniformizante y excluyente de la Nación se sostiene también en el dualismo maniqueo con que se clasifican los valores, ordenados a partir de una dicotomía sumamente simplista donde todo tiende a ubicarse en una bipolaridad excluyente entre civilización y barbarie, orden y caos, progreso y atraso.

Los cuestionamientos a este modelo sin duda existen, pero tienen un carácter limitado. En general no se critica el sentido de los contenidos escolares, sino su excesivo elitismo, personalismo y militarismo. Estos cuestionamientos, además, son raramente traducidos en las propuestas concretas de contenidos que llegan a las escuelas a través de *currícula*, manuales, sugerencias para la planificación docente.

El "discurso nacionalista escolar" está lejos de haber sido reemplazado, nos sigue condicionando. La nación determina (no exclusiva, pero sí principalmente) el espacio de "lo enseñable", se mantiene explícita e implícitamente como el referente de "lo nuestro", de la historia que se relata y del sistema social sobre el que se reflexiona; la nación permanece como la entidad con la que los niños deben identificarse. La reflexión sobre los sentidos con que se presenta "la diversidad" en los contenidos escolares debe hacerse teniendo presente esta vigencia del discurso tradicional⁴.

De unos años a esta parte el tema de "la diversidad" ha adquirido creciente relevancia en el discurso social y en especial en el discurso educativo. Se multiplican las propuestas y discursos que sostienen la necesidad de conocer y respetar la diversidad, de comprender el carácter histórico y diverso de nuestras identidades, de criticar las posiciones intolerantes y desvalorizarlas de "lo otro" y las imágenes simplistas de "lo propio". En el análisis me ha interesado señalar la falta de consistencia de estos planteos con los contenidos escolares que concretamente se postulan como "básicos" o "mínimos" y su limitación a un discurso moral de poca o nula incidencia en la realidad escolar. En las propuestas de ciencias sociales⁵, "lo diverso" no se incorpora como contenido de "lo nuestro", no se incluyen suficientes elementos de análisis social y cultural que permitan a los alumnos ir aproximándose al carácter complejo y heterogéneo de las identidades sociales. La diversidad continúa, en gran medida, ocupando el lugar del detalle pintoresco que enriquece con su presencia la imagen de una sociedad que sigue caracterizada, en general, desde los parámetros y dimensiones de aná-

lisis que corresponden a la forma de funcionamiento formal institucional de los sistemas sociales y políticos occidentales⁶. En definitiva, no queda claro el fin didáctico con que se introduce la diversidad, ni tampoco su contenido concreto. Las propuestas se mantienen en un nivel descriptivo. En el mejor de los casos se menciona la existencia de sociedades o grupos diversos, pero no se introducen elementos conceptuales para explicarlos ni analizarlos⁷.

La propuesta de enseñanza del tema “sociedades aborígenes”

La presentación de la historia de los “aborígenes” americanos permite profundizar en la problemática de las identidades sociales, analizar su carácter histórico y relacional, reflexionar sobre procesos de dominación, control y resistencia. Pensando en esta potencialidad del tema, realicé el análisis de cómo se presenta en documentos, manuales y en las clases, atendiendo a los elementos que obstaculizan un abordaje en este sentido.

En cada uno de los puntos que he elegido para ordenar el tema comienzo señalando algunos aspectos de la forma en que se ha abordado históricamente, ya que mantienen una notable y significativa vigencia en los contenidos actuales. Por otra parte, esos discursos no sólo son una “herencia” con notable presencia, en muchos casos son parte de las propuestas con las que muchos maestros fueron formados.

Hoy en día nos encontramos con la difusión en los espacios escolares de concepciones cercanas al culturalismo y el relativismo⁸ y la difusión entre gran cantidad de docentes de un discurso “indigenista” que se afirma a partir de la prédica de la valoración y del respeto. Como el discurso nacionalista escolar sigue fuertemente arraigado en estos mismos maestros, el resultado es la coexistencia de ideas sumamente contradictorias sobre el tema.

“Los aborígenes” en la propuesta oficial y editorial⁹

1. De la negación a la metáfora botánica

1.1. La obsesión por “los orígenes” y los puntos de partida

En la recorrida histórica por las propuestas educativas se destaca la obsesión por encontrar “el origen”, “lo puro”, “la esencia” sagrada de la Nación. La pregunta es ¿cuál es esa esencia? La selección o creación de las tradiciones en que míticamente se fundamenta “la patria” tiene un punto de partida: el dinamismo de Occidente o el espíritu de progreso para unos, la raigambre hispana para las posiciones más tradicionalistas. ¿Qué lugar ocupan los aborígenes en estas selecciones y creaciones? Hasta hace pocos años “los indios”¹⁰ aparecen como claros referentes de un pasado de atraso y barbarie a superar y del que no queda nada o casi nada, más que algunos “resabios”. La articulación entre el proyecto homogeneizador y la ubicación del “origen” en Occidente o España refuerzan el posicionamiento de los aborígenes fuera de la historia. Si, de acuerdo a una metáfora muy reiterada en *currícula* y textos, “nacimos de España”, es obvio que

antes no existíamos¹¹.

En los textos *Nuestra Historia* comienza con referencias a "El Descubrimiento, Conquista y Colonización" (Compendio 1941, p. 401). En la propuesta de la revista *La Obra* de pocos años después se sostiene sobre los indios en general: "... eran contados los que poseían una estimable cultura [...] es exagerado presentarlos compitiendo con los españoles en cultura y civilización" (*La Obra* 1959. Planificación para historia de quinto grado, p. 102); predominan las afirmaciones sobre el milagro de "la gesta hispánica" que permitió "conquistar estas tierras para la civilización" (*La Obra* 1959). Poco parecieran haber significado estos pueblos de nuestra historia que "se origina con Europa", ya que los americanos somos "hijos de la civilización occidental" (*La Obra*, Mayo de 1959, p. 170). La valoración positiva se refuerza cuando se habla de la misión evangelizadora que hizo entrar a los indios "lentamente en el camino de la civilización" (*La Obra* 1959, p. 257).

En el *Manual Estrada* se afirma que en algunos países (como la Argentina) el "elemento aborígen" desapareció casi completamente. "América ha crecido bajo la directa influencia de la cultura europea occidental que caracteriza hoy su desarrollo literario, artístico y musical. Es verdad que se conservan tradiciones indígenas, pero esas influencias disminuyen a través del tiempo, por lo cual la cultura americana se acerca cada vez más a la europea" (*Estrada* 65, p. 415)

En la revista *La Obra* de años recientes se define América como un "continente virgen", donde "todo tenía que ser hecho de la nada".

1.2. La ausencia de contenido de lo diverso o la diversidad naturalizada

Hoy en día la tendencia señalada en el punto anterior aparece matizada y complementada con la propuesta de buscar "nuestras raíces" en las poblaciones americanas originarias, valorarlas y respetarlas. Sin embargo la imagen general es que los pueblos "precolombinos" o "prehispánicos" aparecieron en la historia en tanto los colonizadores se vincularon con ellos. Las propuestas curriculares mantienen un énfasis enumerativo, la obsesión por "los legados" y "aportes" y criterios clasificatorios como nomadismo y sedentarismo, que tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales, y en asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas, y de los sedentarios, con más evolucionadas. Lo que más llama la atención en todas las propuestas es la falta de introducción de elementos conceptuales de análisis de las distintas dimensiones sociales¹².

Las detalladas caracterizaciones de las sociedades indígenas previas al contacto con Occidente que se propone en los manuales y *currícula*, su difícilmente explicable asociación con "los orígenes de la humanidad", la falta de conceptualización, el énfasis descriptivo y ahistórico en la presentación del tema y fundamentalmente los silencios sobre los procesos posteriores, corresponden con la

tendencia a la naturalización, a la presentación de las diferencias culturales como características irreductibles y estáticas, a la eternización de los rasgos.

2. Del “descubrimiento” al “encuentro”

2.1. De la culpabilización a la valoración de los actos de resistencia

Teniendo en cuenta su presencia en los discursos escolares partiré de la consideración de la posición que Sarmiento marcó con respecto a los indios y a la conquista. Dice en sus *Obras Completas*: “Debemos ser justos con los españoles; al exterminar a un pueblo salvaje cuyos territorios iban a ocupar, no hicieron otra cosa que lo que han hecho todos los pueblos civilizados contra los salvajes, [...] absorber, destruir, exterminar” (citado en Shumway, 1993, p.278).

En los textos de hace algunos años, además de la justificación y valorización de la conquista, no era extraño encontrar frases que culpaban a los aborígenes de las muertes, enfermedades y hambrunas de los españoles por su “falta de colaboración”. Los guaraníes asesinaron a Solís, los indios acosaron a Pedro de Mendoza, el primer establecimiento español en nuestro territorio “fue destruido” por los indios (Astolfi, *La epopeya de España*, 1949). En textos relativamente recientes se reitera la imagen de que los indios dejaron de traer provisiones, inexplicablemente se volvieron hostiles y “el hambre afligió a la nueva población” (*Manual Kapelusz* 1978).

Por otra parte, la actitud de España se valora contraponiéndola a un pasado salvaje:

La obra civilizadora de España suprimió en América la antropofagia, los sacrificios humanos, la poligamia, el nomadismo, la lucha frecuente entre las tribus, inculcó hábitos de trabajo y de disciplina, predicó el cristianismo, difundió el idioma castellano y creó los vínculos espirituales y morales que constituyen la base de nuestra solidaridad continental. (Astolfi *La epopeya de España*, 1949, p. 59)

Junto con estas llamativas culpabilizaciones y valoraciones se afirman (sobre todo en las planificaciones de *La Obra*) sus derechos y la defensa heroica de la tierra y de la libertad, se critican el terror, los abusos y el despojo de los que fueron objeto, se sostiene que varias rebeliones de los indios por los malos tratos fueron antecedentes de la revolución de 1810.

2.2. Palabras y silencios sobre las desiguales condiciones de la diversidad y el carácter complejo de las relaciones socioculturales: “El encuentro”

En los contenidos de ciencias sociales, hasta hace algunos años, la regla era generalmente la omisión de referencias a las situaciones de dominación de unas culturas por otras. En este sentido la propuesta actual avanza, pero relativamente.

En el *Diseño Curricular* de 1986 se habla de la necesidad de referirse al “en-

cuentro de dos mundos" (p. 176) más que al "descubrimiento", término criticado por representar el punto de vista europeo. La cuestión es qué punto de vista representa la idea de "encuentro".

Se sostiene, también, que "en la época colonial la población amerindia fue sometida o asimilada" (p. 152), recreando la imagen de la conquista como imposición total. Sin embargo, se hacen referencias a "la respuesta del amerindio al conquistador", se propone analizar los procesos de transculturación, aculturación, servidumbre y resistencia de las sociedades indígenas a la llegada de los europeos (*Diseño Curricular* 1986, p. 17).

En la propuesta editorial la historia de la conquista se sigue contando generalmente desde España, se piensa en sus propósitos y se habla desde sus intenciones: "... se dieron cuenta de que debían conquistarlas (las tierras) es decir, dominar a los aborígenes que vivían en ellas" (*Manual Kapelusz*, quinto grado, 1995, p. 87).

En la opinión de algunos colaboradores de la revista *La Obra*, a pesar de todas las pasiones puestas en el debate entre indigenismo e hispanismo, es indiscutible que con el descubrimiento de Colón se inaugura un "período de positiva grandeza en la historia de nuestro continente" ("¿indigenismo?-¿hispanismo?") M. Arias de Villanueva, *La Obra*, 1990, N° 9, p. 20).

Al posicionamiento desde la sociedad europea en el siguiente párrafo se agrega la asociación de los indígenas con "cosas" que se trasladaban: "los conquistadores trajeron indígenas, oro, plata, especies y animales" (*La Obra*, Agosto de 1983, p. 24).

No obstante, se habla también de la violencia, de las situaciones de resistencia, rebeliones, de la desestructuración cultural de los indígenas, de la crisis demográfica, las epidemias, el hambre, los trabajos forzados, los "aberrantes abusos", contraponiéndolos al enriquecimiento de los españoles (*La Obra, Kapelusz, Aique*).

Se introducen términos (intercambio, influencia, fusión) que tienen la virtud de suponer un lugar activo de las sociedades indígenas en la relación, pero pueden también llevar a encubrir la asimetría y la violencia de las relaciones, en términos de Guillermo Bonfil Batalla, a construir el mito del mestizaje entendido como "fusión armónica".

Veamos algunos ejemplos: "Algunos vecinos recibían como recompensa por los servicios prestados al rey una encomienda de indios. Los indígenas debían trabajar para su encomendero, quien, 'a cambio', se ocupaba de su evangelización" (*Manual Estrada*, 1994, p. 266).

El contenido de estos intercambios no es azaroso y la enumeración de los objetos "intercambiados" no es inocente: en un número de *La Obra* de 1990 se hace un cuadro con los "aportes" de los europeos y los indígenas a la civilización. Entre los primeros figuran la lengua, la religión, el ganado, las técnicas, y

entre los segundos, los vegetales, el oro y la plata, animales y frutos, o sea, los “aportes” pueden dividirse en culturales y naturales, respectivamente.

En un breve párrafo de un manual se concluye en estos términos: “Cuando América y Europa se conocieron, las grandes civilizaciones urbanas —aztecas e incas— sucumbieron. La cultura europea derrotó a la americana, que perdió su identidad. Ésta fue la verdadera conquista” (*Manual Aique* séptimo grado, 1997, p.101).

Si las sociedades indígenas sencillamente sucumbieron o, en el mejor de los casos, se “fusionaron”, se justifica la forma posterior de tratamiento o más bien la desaparición del tema. Las culturas indígenas adquieren el sentido de una reliquia. En los relatos referidos a las guerras de independencia los indios desaparecen (con algunas excepciones) y están ausentes en las luchas civiles. La tendencia al estudio de la diversidad proclamada (por ejemplo en los CBC) se pierde, al sintetizar la estructura social argentina del siglo XIX y principios del XX en una sumatoria de sociedad criolla y grupos de inmigrantes.

3. Una nación sin indios

3.1. El fin de la ambigüedad: la uniforme valoración negativa de los indios para justificar la Conquista del Desierto

En los programas de 1899 la “guerra” con los indios es significativamente un punto del tema “Lucha por la organización definitiva”.

Los mismos textos que destacan la resistencia de los indios frente a los españoles, afirman que los indios se convierten unas décadas después en un “problema”. Se habla entonces de “... el azote de nuestras fronteras [...] los gritos de los indios alcoholizados [...] los terribles malones” (*La Obra* 1966 y 1967), la necesidad de “ganar tierras al salvaje para el patrimonio nacional” (*La Obra*, 1950), de dar una “solución definitiva al problema de las fronteras” (*La Obra*, Octubre de 1974, p. 528), de “los beneficios de su integración a la civilización” (*La Obra* 1964). Poco dejará de la valoración y de la misma existencia de los indios el avance de las leyes de la historia entendidas como el desarrollo inevitable del progreso:

... la floreciente cultura criolla en expansión y ascenso echa definitivamente su poderío sobre los codiciados territorios del Sur, inclina y sella en forma inapelable la suerte de la Nación pampa [...] A partir de entonces el desierto temible [...] se transformará velozmente derrotado por los Remington, el ferrocarril y el telégrafo. (*La Obra*, 1970, p.382)

En la propuesta curricular del último gobierno militar (1976-1983) se propone “Destacar la persistencia del problema indígena y la estabilización de la situación luego de la campaña de Rosas” (*Diseño Curricular* 1981, p. 613). En la revista *La Obra* de estos años se define a las tierras conquistadas por Roca como un desierto “sólo recorrido por indígenas”, se pide en un cuestionario que se

enumeren las ventajas de la Campaña al Desierto, en otro, que los alumnos respondan sobre la integración y asimilación de los "aborígenes" a la nación.

En este punto la propuesta actual es notablemente coincidente a pesar de la introducción de algunas reflexiones críticas.

3.2. Las idas y vueltas del etnocentrismo en la propuesta actual: ¿dónde quedó el indigenismo?

En la propuesta actual también se registra esta forma de tratamiento (y silenciamiento) del tema. Lo más frecuente es la ausencia de referencia a los aborígenes cuando se habla de las luchas de la independencia y de los principios de la organización nacional. Esta desaparición del tema sin duda está asociada con la noción homogeneizadora y excluyente de la Nación (tan presente en los contenidos históricos y aparentemente superada en las propuestas actuales). En consonancia con esta imagen de nación los indígenas se presentan como poblaciones exóticas cuya sola existencia amenaza la integridad y uniformidad, como un "otro" cada vez más marginal y externo.

A pesar de la aparente valoración que la propuesta actual hace de la complejidad de las sociedades indígenas previas al contacto con occidente y de los argumentos críticos de la conquista, cuando los indios reaparecen al hablar de la Campaña al Desierto, como en los años anteriores, las referencias son casi indefectiblemente al "gran territorio que ocupaban", los "ataques" que hacían a las poblaciones blancas.

Debe también señalarse la existencia de otras propuestas, en las cuales se introducen referencias al saqueo, la dominación, la expropiación de tierras y la aculturación que sufrieron los aborígenes durante las guerras de la independencia y la organización nacional. Estos hechos, no obstante, son en general presentados como inevitables y subsumidos en procesos más generales de crecimiento y desarrollo del país.

En la revista *La Obra*, por lo general los artículos se refieren a la necesidad de atraer inmigración y "eliminar drásticamente el problema del indio y los malones" (O. Bosetti, *La Obra* 1984 N° 5), su "ferocidad" (*La Obra* 1986 N° 7), la inconveniencia de su presencia "para que la población se extendiera" y "el obstáculo de la lengua que ha impedido el acceso de los indios a la civilización plena" (J. Propato, *La Obra* 1985 N° 1), "sólo los más pacíficos y dispuestos se integraron a la vida nacional"¹³.

En los manuales es frecuente la referencia a la Conquista del Desierto en estos términos: "en 1879 Roca logró incorporar al territorio nacional unas 15000 leguas cuadradas de tierras aptas para la agricultura y la ganadería" (*Manual Kapelusz*, 1996 p. 94).

... varios gobernadores planearon realizar campañas militares para evitar que los malones atacaran poblados, robaran el ganado y se llevaran muje-

res cautivas. (*Manual Aique* sexto grado, 1992)

A fines de la década de 1860 [...] La Patagonia y el Chaco permanecían inexplorados bajo el dominio de los nativos [...] la presencia de los indios y sus malones —es decir, los ataques a poblados y estancias con el fin de robar ganado— creaban dificultades a la actividad ganadera, precisamente en momentos en que el ganado era un producto requerido por otros países. (*Manual Santillana* sexto grado, 1997, p. 63)

A continuación el manual, refiriéndose a algunos “costos” de la incorporación de tierras, introduce contradicciones con el planteo justificador: “claro que el desierto no era tal: el territorio sobre el que las fuerzas del ejército avanzaron estaba poblado por indios” (*Manual Santillana*, sexto grado 1997, p. 67). Para continuar con las contradicciones, se sugiere preguntar a los alumnos “¿qué valor tenían las vidas de los indios (según la expresión “Conquista del Desierto”) y qué significa respetar una cultura distinta, que los miembros de una cultura decidan su modo de vida o que incorporen el modo de vida de la mayoría?” (*Manual Santillana* sexto grado, 1997, p. 70).

Es difícil sacar alguna conclusión a partir de estas contradicciones. Sin embargo, la imagen general parece ser que la campaña fue necesaria y útil: “eliminó” un problema, permitió “la incorporación” de territorios, en definitiva, fue un paso “necesario” para el progreso y la afirmación de la Nación. En todo caso, el problema fueron algunos excesos; excesos de representaciones (la pampa como desierto) y prácticas (sometimiento y exterminio). No se discute el proceso, sino la modalidad. Los “intereses superiores de la Nación”, el progreso y la organización, tal como los definieron los sectores dominantes del siglo pasado, se asumen como incuestionablemente positivos y beneficiosos para el conjunto, y esto justifica la desaparición (o al menos el arrinconamiento) de todo lo que se opone.

En palabras de Bonfil Batalla:

... la diversidad cultural y, de manera específica, la presencia múltiple de la civilización mesoamericana (e indígena en general podríamos pensar), ha sido entendida siempre, necesariamente dentro de ese esquema (el de la civilización occidental), como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida [...] los proyectos de unificación cultural nunca han propuesto la unidad a partir de la creación de una nueva civilización que sea síntesis de las anteriores, sino a partir de la eliminación de una de las existentes [...] y la generalización de la otra. (Bonfil Batalla, 1991, p. 76)

4. “Los indios” integrados y asimilados

4.1. La diversidad como atraso

La situación de los aborígenes en el presente no era ni es un contenido específi-

co de los programas.

En el pasado estas referencias más bien aparecen presentando a los indios como contraejemplo cuando se habla del desarrollo y del progreso:

En las zonas de vida inculta, [...] aquellas abandonadas, como por limosna [...] al indígena haragán y merodeador de la hacienda ajena [...] los indios [...] junto con el paria y el esclavizado [...] deben vivir a la manera de los hombres libres, laboriosos y cultos. ("La escuela primaria en las zonas de vida inculta", *La Obra*, Julio de 1949, p. 323)

... el indígena de nuestro pueblo significa el pasado de sabor atávico y la tinta folclórica [...] su influjo ponderable sólo obtiene eco en los dominios del arte [...] de su espíritu queda nada más que su vocación de libertad. ("Pasado y presentes argentinos", *La Obra*, Mayo de 1952, p. 58)

... nuestro país pertenece étnicamente al grupo euroasiático de raza blanca. Su progreso económico y cultural obedeció al mismo factor determinante. Su futuro está ligado, por ello mismo, al destino de las naciones de Occidente. (*La Obra* 1964, p. 587)

Siguiendo con esta lógica se justifica la condena de determinados grupos: "No lamentemos con exceso su desaparición (la del gaucho). Producto de un medio atrasado, y oponiendo a la acción civilizadora la incapacidad nativa del indio antecesor, sólo la conservación de dicho estado habría favorecido su prosperidad" (Leopoldo Lugones, *La Obra* 1965, p. 526).

4.2. La moral de la tolerancia en el discurso actual: la diversidad como "detalle"

En la propuesta editorial actual se introducen algunas referencias críticas a la situación actual de las comunidades indígenas. Esto se hace en general desde un discurso moral descontextualizado, que enfatiza las perversiones de "la discriminación", cuando páginas atrás esos mismos manuales la justificaban.

En este punto son evidentes las contradicciones y limitaciones de los discursos que hoy en día predicán la tolerancia. En los textos se dedican páginas (más o menos extensas según la editorial) al comentario de la situación actual de los aborígenes. En ellos se habla del maltrato y de la discriminación que sufren las comunidades aborígenes "inextricablemente unidas a la formación de la identidad nacional argentina", idea con la que se busca oponerse a la imagen "del hombre americano como aquel que bajó de los barcos en un aparente espacio yermo y desértico" (*La Obra* 1986, N°7, p. 48), se describe su vivienda cotidiana, su situación en medio de "un sistema económico impiadoso que los diezmó y relegó a la infame condición de marginados" (E. Bosetti "Comunidades aborígenes argentinas", *La Obra* 86 N° 3, pp. 4-16), o se habla de la mala calidad de las tierras en las que viven y enumeran las leyes que los protegen.

Sin desconocer que la introducción de referencias a la crítica situación actual avanza sobre la tradicional negación de este aspecto, es necesario advertir que los valores de respeto y valoración, y en muchos casos sólo de tolerancia y misericordia, se aplican a “los indios que quedan” en la actualidad, dando por supuesto que quedan pocos, que son muy pobres y que debemos “ayudarlos”. La noción que subyace y que hace compatible esta moral con el mantenimiento del nacionalismo escolar es que “La Nación” está constituida y los indígenas no amenazan su perduración. Más bien se transforman en un detalle pintoresco. Después del exterminio, el arrinconamiento y el desposeimiento, en parte justificados en los mismos contenidos escolares, la consigna es integrarlos y respetarlos, precisamente cuando el respeto parece que ya “no cuesta nada”.

Esto no es exclusivo del discurso escolar, aunque, como hemos visto, en el nacionalismo escolar se hace especialmente visible. Cardoso de Oliveira hace ya muchos años sostuvo que la “paradoja” de la “ideología igualitaria” consiste en que se promulga la igualdad étnica en contextos donde el indio está ausente o casi ausente (Cardoso de Oliveira, 1977)¹⁴. Por otra parte, la forma en que se presentan asociadas las ideas de integración y respeto las transforma en parte de un discurso por lo menos contradictorio. Considerando las relaciones concretas de la sociedad blanca con “los indios”, su integración en la sociedad nacional siempre se planteó como el renunciamiento a las propias formas culturales, y su disolución, una entidad ya definida, cuestión que no termina (a veces ni siquiera empieza) de problematizarse en el discurso escolar.

En la escuela¹⁵

La diversidad en-cuadrada y comparada

La forma más frecuente de abordar el tema (de acuerdo con las clases observadas y con los comentarios de los maestros) consiste en que los alumnos, divididos en grupos, expongan las características de todos los grupos indígenas argentinos y finalicen llenando tediosos cuadros sinópticos sobre “pueblo, vivienda, armas, cultura” de cada grupo. En estas exposiciones y producciones, y estando siempre atenta a las intervenciones de los docentes, la fantasía parecería seguir siendo la de la posibilidad de conocimiento de la “totalidad”; de la totalidad de los pueblos indios, de la totalidad de sus pautas de organización social, política y económica, de la totalidad de “los otros”. En esta obsesión, lo más importante parece olvidarse, o al menos claramente no jerarquizarse. La construcción de una visión de las sociedades aborígenes como sociedades complejas es obstaculizada por esta suerte de *zapping* temático caracterizado por la abundancia de información desconectada y por la enumeración de rasgos entre los que a lo sumo se explicita una causalidad muy simple.

Me interesa detenerme brevemente en el uso de las comparaciones en el abordaje de este tema. De un tiempo a esta parte se ha instalado en las escuelas

la idea de que hacer comparaciones de una situación pasada o "lejana" con rasgos y procesos de "nuestra" sociedad es en sí mismo positivo y ayuda a que el conocimiento tenga significatividad e interés para los alumnos.

Veamos algunos ejemplos de uso de la comparación: un alumno habla de los buenos y malos espíritus entre los yámanas, la maestra agrega y concluye: "Nosotros también lo tenemos en nuestra religión, como que todas las religiones lo tienen". La conclusión parece ser: si ellos y nosotros lo tenemos, todos lo tienen. Este es un razonamiento que, lejos de cuestionar la universalización de lo propio a partir de la comparación, refuerza generalizaciones arbitrarias y simplistas.

Cuando una alumna comenta que los indios hacían collares, la maestra señala, infantilizando a los indios, "como ustedes cuando eran chiquitos con los fideos".

En otra clase, en la misma escuela, un alumno dice que comerse el corazón de los animales "no les daba más fuerza", la maestra comenta "yo lo compararía con nuestras creencias, ir a la iglesia, la cadenita que yo tengo colgada". El razonamiento podría ser aquí que no es cuestionable la racionalidad de una práctica de "otros" que tiene algo en común con "lo nuestro".

Las comparaciones en estos casos refuerzan (más que enriquecen) los marcos de referencia de los chicos, ya que la nueva información es asimilada mecánicamente a los esquemas previos. Así, por ejemplo, cuando comparan el cultivo de los guaraníes con el cultivo actual, los alumnos identifican la variedad de trabajos que los guaraníes realizaban para "limpiar" el terreno para cultivar con "sacar el popó de pajarito", "barrer las hojas de los árboles" o "limpiar para que quede todo ordenado".

Desde la postulación de "lo propio" como parámetro, lo que no coincide se evalúa por la carencia. Dice una maestra "los guaraníes no querían o no podían vivir en ciudades" y sus alumnos contestan "no tenían plata", "no tenían nadie que les construya una casa".

¿Qué sentidos subyacen en esta comparación y evaluación de la diversidad desde la referencia a lo propio? Se advierte que, en general, se trata de un comparativismo asistemático e ingenuo (tanto en alumnos como en docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan el sentido que debieron tener o tienen en la sociedad indígena. Estas comparaciones, además, se basan muchas veces en la universalización de "lo nuestro", presentado como homogéneo e inmutable. La comparación, de esta forma, no lleva al cuestionamiento de lo propio (ejercicio que como mencionamos es una de las potencialidades que permite la presentación de "la diversidad"), sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa la racionalidad de lo que se asemeja y se diferencia.

El hombre siempre primitivo

También en la escuela “los indios” tienen una presencia relativa cuando se habla de la conquista (el contacto con España en general sólo merece la explicitación de alguna frase condenatoria de los abusos) y luego desaparecen; reaparecen, convertidos en un obstáculo para el progreso de la Nación a fines del siglo XIX, para volver a desaparecer, reemplazados por la “laboriosa” inmigración. El tema, de esta forma, tiende a abordarse como si se tratara de pueblos congelados, siempre iguales a sí mismos. En un sentido concordante se reitera la asociación directa de los aborígenes con “el estado de naturaleza” y “el hombre primitivo”; se observa en este sentido la reiterada dificultad de los chicos para aceptar que los aborígenes “conocían”, que “sabían”, se registra reiteradamente la pregunta sobre “qué costumbre mantienen inalterada hasta la actualidad”. En definitiva, se omiten o minimizan las referencias a su conflictiva articulación con la sociedad nacional y en general a su historia. La despreocupación por lo que pasó con estas sociedades luego de la conquista y la independencia, en algunos casos tan detalladamente conocidas en sus manifestaciones supuestamente “originales y puras”, ayudan a que los alumnos confundan el pasado con el presente y no puedan profundizar la noción de proceso. La “atemporalidad” con que se hacen las enumeraciones refuerza la idea de identidades estáticas. Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, lo demás es “contaminación”. A los chicos les resulta casi inconcebible que actualmente se hablen sus lenguas y sólo dejan de preguntar obsesivamente por el tema cuando comentan “es una lengua muy antigua”, “viene de sus antepasados” (como si su propia lengua no respondiera a estas características). Cuando se habla de los aborígenes actuales los docentes agregan términos significativos “todavía sigue habiendo guaraníes”, o incluso “sigue habiendo descendientes de los guaraníes”. En coincidencia con este “exceso de purismo”, en las escuelas los alumnos preguntan reiteradamente a los docentes si quedan pueblos “puros” o salvajes actualmente. Algunos conceptos que refuerzan esta idea de “culturas congeladas” son por ejemplo: “poblaciones autóctonas”, “nuestras raíces”, muy difundidas en los discursos escolares.

Los peligros de la metáfora biológica (más bien botánica en el último caso) se advierten considerando las críticas, por ejemplo, de Balibar (1991) a los discursos para los cuales la cultura funciona como una naturaleza, se obsesionan por encontrar un “núcleo de autenticidad”, un origen inmutable e intangible, e idealizan las comunidades intemporales y transhistóricas.

Junto con esta búsqueda de pureza, se presentan contenidos cargados de sentidos evolucionistas unilineales, por ejemplo, en la definición simplista de nómades (que “se movían constantemente” según una maestra y “cambiaban de lugar cada cinco minutos” según una de sus alumnas) y sedentarios, como pueblos no desarrollados y desarrollados. El evolucionismo unilineal también se corresponde con el reduccionismo tecnológico para definir el grado de avance

de una sociedad.

Se hace manifiesto el "exotismo", la atención a cuestiones como los rituales mortuorios, las armas de combate, etc. Se muestra, además, el gusto por "lo tremendo" (el canivalismo, la supuesta muerte de mujeres desobedientes) casi siempre desvinculado de las situaciones concretas.

Perrot y Preiswerk (1979) sostienen justamente que en el análisis de otras culturas Occidente tiende a poner el acento en "lo extraño" frente a la norma. La diferencia entonces no se presenta como un rasgo cuyo carácter extraño es totalmente contingente del desconocimiento del observador, sino como un rasgo intrínsecamente extravagante.

La visión relativamente valorativa, relativista, tolerante y paternalista de los aborígenes en el pasado remoto coexiste con concepciones cargadas de contenidos etnocéntricos en los contenidos referidos a la historia más reciente; cuando se desarrolla el tema de la organización nacional, la idea es que frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes, que venían a trabajar.

La situación actual prácticamente no se aborda más que para explicitar alguna frase condenatoria de la situación de pobreza y marginación. A veces hay espacio para que algún docente o alumno inquieto comente que en nuestros días un grupo de indígenas se opone al avance del gobierno, a la construcción de algún camino o gasoducto. Cómo llegaron a ser pocos es algo que en general no se pregunta ni se explica.

Reflexiones finales

La centralidad de la idea de Nación parece seguir condicionando la forma en que se desarrolla el tema. En tanto raíces interesa el conocimiento de "los indios" en profundidad como los primeros "ancestros" de los que pueda trazarse huella¹⁶, en la revolución y las guerras civiles desaparecen como actores sociales de relevancia, reaparecen transformados en un "obstáculo" a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer. Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pensando en espectaculares actos de reparación histórica con los "auténticos dueños de la tierra".

En estas apariciones, desapariciones, inconsistencias y contradicciones, es clara la articulación entre etnocentrismo y relativismo: se puede ser relativista y valorar la particularidad cultural cuando la existencia de los indios no parece representar una amenaza para Occidente (antes del descubrimiento, en la actualidad), se enfatiza la noción de civilización y los sentidos etnocéntricos con que se piensa el progreso cuando las relaciones son indudablemente conflictivas (en la Conquista del Desierto). Resulta significativo que sobre un mismo tema se sostenga una posición relativista ingenua para hablar de las "diversidades aparentemente aisladas", y posiciones evolucionistas y etnocéntricas cuando se

habla de “diversidades en relación”.

En la escuela, a pesar de la difusión de posiciones indigenistas en muchos docentes, a estas características de la propuesta oficial se agregan las estrategias de simplificación y comparación que muchas veces estereotipan los términos, desconectan los rasgos y refuerzan la naturalización. Si a esto se agrega la vigencia de posiciones nacionalistas tradicionales, se entiende que el objetivo de muchos docentes de replantearse los supuestos etnocéntricos no pase muchas veces de buenas intenciones.

Creo haber señalado una serie de situaciones por las cuales se puede concluir que en el tratamiento “los aborígenes” a pesar de las innovaciones y actualizaciones, se pierden distintas posibilidades. Tal como aparece en las escuelas (y esto varía en los distintos establecimientos donde estuve), la cuestión en general sirve muy limitadamente para comprender la complejidad de las distintas sociedades, para construir una visión distinta de la historia americana y para cuestionar la supuesta universalidad y superioridad de las formas culturales familiares a muchos alumnos. De acuerdo con el título de este trabajo, a pesar del cambio de términos, las concepciones representan una gran continuidad con las concepciones tradicionales.

Esto no impide la existencia de planteos que complementan esta visión con imágenes valorizadoras y positivas de los aborígenes y destacan la complejidad de su sociedad y su resistencia frente a la sociedad blanca. Las propuestas contrastantes, de todas formas, no suelen acompañarse de un replanteo conceptual profundo en el tratamiento del tema.

La enseñanza de la diversidad aparece ligada en los discursos escolares al desarrollo de actitudes de respeto. Sin embargo, el análisis del tratamiento de “los aborígenes”, pone de manifiesto que las referencias a la diversidad tienen sentidos distintos a aquellos que sostienen las propuestas oficiales en sus planteos generales. La diversidad aparece más bien “usada” para encubrir situaciones de conflicto y para estereotipar y fijar las identidades. La prédica del respeto puede transformarse en un mecanismo de encubrimiento de la intolerancia y de reforzamiento del aislamiento en situaciones donde es innegable la profundidad y desigualdad de las relaciones interculturales.

En la escuela se registra un quiebre o desequilibrio entre el énfasis en el lugar que la diversidad y su respeto tiene en los contenidos actitudinales y la relativa presencia de estos temas dentro de los contenidos conceptuales.

La supuesta contradicción entre las visiones homogeneizadoras de la Nación aún vigentes y la referencia a situaciones de diversidad es, en gran medida, una apariencia. La uniformidad del nacionalismo escolar parece fácilmente articulable con las visiones de la diversidad que postulan la integración acrítica o el aislamiento de las distintas formaciones socioculturales, naturalizan y eternizan sus características, se muestran incapaces de realizar una crítica es-

tructural (y no del detalle) del papel jugado por "Occidente", "la Nación" o como quiera llamarse a "lo propio" desde el discurso oficial y coexisten con posiciones etnocéntricas acerca del desarrollo, el progreso y la civilización.

Todo esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de un tema potencialmente crítico en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar parece, en muchos sentidos, terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

Es necesario preguntarnos en qué medida todo esto es consecuencia de manipulaciones ideológicas más o menos conscientes y en qué medida lo es de la forma, los alcances y características con que se define el saber escolar¹⁷. El análisis (en particular de las situaciones de clase) refuerza la convicción de que es imprescindible romper la asociación entre "modificación" de los contenidos (como atributo posiblemente necesario, tratándose de alumnos pequeños) y la distorsión, no didáctica sino ideológica (como atributo indeseado y frecuentemente negado) del sentido de los saberes.

Otra situación a tener en cuenta, y que deberá ser objeto de análisis más sistemáticos, es la particularidad con que los alumnos se apropian de los contenidos innovadores.

En el análisis de la última escuela donde trabajamos advertimos el limitado alcance de las reformulaciones de las visiones de los alumnos a partir del trabajo sistemático con un texto contrastante con la imagen de carencia y primitividad. El mecanismo en muchos casos es asimilar la nueva información a las concepciones y conocimientos que ya tienen y trasladadas sus marcos de referencia, aunque éstos contrasten con el sentido de lo que leen y escuchan. Esto concluye en dificultades para establecer diferenciaciones, para resignificar y enriquecer las categorías de acuerdo con el contexto.

Por ello debe advertirse que los cambios en la propuesta de enseñanza por sí mismos no garantizan en forma mecánica cambios en el aprendizaje.

Una reflexión especial merece el uso de las comparaciones en la escuela. En muchos casos, la comparación parte y a la vez refuerza un esquema dual sobre lo social, donde todo tiende a ubicarse en la dicotomía sociedad moderna-sociedad primitiva. En este esquema, como decíamos, se impone la noción de primitividad y el registro de "la carencia" y la precariedad de los que se distancian de lo conocido.

En todo el análisis he atendido especialmente al lugar de los docentes, ya que partí de suponer su capacidad cuestionadora dentro del sistema. En muchos maestros parecieran haber tenido gran efecto las interpelaciones históricas del discurso oficial que los ubican como apóstoles y promotores de distintas "orientaciones nacionalistas" de la enseñanza, que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos y su misión de "formar al soberano" despertando en las almas de los alumnos los sentimientos incuestionables de la nacio-

nalidad. A esto se agregan las limitaciones en su formación en las ciencias sociales. Más que responsabilizar por esto a los docentes, partimos de entender su compromiso con la tarea y su participación en la elaboración de propuestas alternativas a nivel del aula y de la política general está condicionada por la creación de condiciones de trabajo que favorezcan esta posibilidad y que es, por tanto, responsabilidad fundamental de quienes regulan el sistema.

NOTAS

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentada a las VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Jujuy, Octubre de 2002.

² La caracterización de este contenido formativo se realiza en el marco de una investigación conjunta del equipo de antropología y educación de la FFyL-UBA que atiende a precisar "Los usos de la diversidad en la escuela"; me refiero al proyecto "Niños, familias y escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza" dirigido por M. R. Neufeld y A. Thisted. El trabajo es además parte de una investigación personal que dentro de este proyecto se propone caracterizar la propuesta de enseñanza de ciencias sociales y que culminó recientemente en mi tesis doctoral "Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares". En los últimos tres años he trabajado el tema en el marco de un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales dirigido por B. Aisenberg.

³ Este punto lo desarrollo en profundidad en la primera parte de mi tesis doctoral, recientemente finalizada.

⁴ En la recorrida histórica, con variantes y quiebres, se advierte el predominio de dos tendencias aparentemente contradictorias, pero en definitiva coexistentes y en gran medida mutuamente funcionales: desde las posiciones evolucionistas "modernizadoras" en su versión más etnocéntrica, el encandilamiento con la cultura europea dejó un margen muy escaso para la valoración de la diversidad; la visión predominante es la de la diversidad como "desviación" del curso natural del desarrollo, como obstáculo al progreso, que se arraiga en las ideas y prácticas de los sectores más "atrasados" de la población. Desde las posiciones más "tradicionalistas", especialmente presentes en los discursos educativos de 1910 y 1940 (años de auge de proyectos educativos reaccionarios), los atributos considerados "positivos" de la diversidad la asocian a lo exótico, lo folklórico, lo puro, lo auténtico, frente al modelo de imposición de valores "foráneos".

⁵ En este punto me refiero en particular a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y a las propuestas de Actualización Curricular de la Ciudad de Buenos Aires.

⁶ Por ejemplo, lo económico prácticamente se restringe en los CBC al funcionamiento del mercado (trabajo, capital, salarios, dinero, tecnología) y lo político, al análisis institucional del Estado-Nación (mencionando autoridades, instituciones, gobierno, leyes, partidos políticos).

⁷ Esto lo detallo ampliamente en el artículo. “Los Contenidos Básicos Comunes. Una mirada desde la antropología”. Revista propuesta Educativa. Flasco Nº 16. Julio de 19977.

⁸ Trabajos de distintos integrantes del programa de Antropología y Educación de la FFyL de la UBA precisan la forma en que el culturalismo y relativismo se resignifican en la escuela.

⁹ Las fuentes consultadas fueron documentos oficiales (en particular programans de historia) la revista *La Obra* y manuales de distintas posiciones ideológicas y pedagógicas. En este punto tomo algunas reflexiones y ejemplos que figuran en un texto que publiqué en 1999 (*Diversidad cultural y conocimiento escolar, el tratamiento de los indios en los contenidos educativos* Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología Nº 18) .

¹⁰ En algunas partes del trabajo hablo de “indios” ya que, a pesar de ser un término reiteradamente cuestionado por las agrupaciones indígenas, es el que se utiliza en programas y editoriales hasta hace poco tiempo. El término, además, sigue teniendo gran circulación en las escuelas.

¹¹ En este sentido los programas de ciencias sociales de 1899 hablan de la “Influencia del descubrimiento de América en el bienestar de la humanidad civilizada”. Durante la reacción nacionalista de 1910 (y en sucesivas reacciones nacionalistas posteriores) son constantes las apelaciones a la grandeza de “la Madre Patria”.

¹² En los CBC correspondientes al segundo ciclo el tema de “los aborígenes” se presenta bajo los títulos “La Argentina indígena” y “La Argentina colonial”. En el primer caso, se sigue la tradicional enumeración: localización, aspectos económicos, culturales, sociales, políticos y formas de vida (CBC, p. 197). En el tercer ciclo de los CBC las referencias a los indígenas americanos aparecen, significativamente, en el punto “El origen de la humanidad” (CBC, p. 197).

En el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales es que los alumnos asuman “el legado de las culturas aborígenes” (p. 161). Los indios aparecen en los contenidos del segundo ciclo en el punto “Primitivas comunidades indígenas del actual territorio argentino” (p. 171). En los contenidos del tercer ciclo, el tema se trata con el sugestivo título: “El espacio americano, los aportes que perduraron” (p. 176) (*Diseño Curricular* 1986).

En la propuesta posterior de la ciudad de Buenos Aires (MCBA, 1998), fundamentando la importancia del tema, se afirma que puede aportar a la construcción de la idea de sociedad y el respeto por la diversidad. También se espera que sirva para superar las asociaciones que hacen los chicos entre los indios y el atraso, la ignorancia y la pobreza. Para el segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) el título que presenta el tema es

“Vida de los primeros habitantes: nómades y sedentarios”. El tema desaparece cuando se habla de los procesos históricos posteriores.

¹³ La legitimación de la expansión blanca se realiza también a través de estrategias más sutiles. Por ejemplo, en un ejercicio se pide a los alumnos que comparen dos fotos, una de una “pulcra” vivienda galesa del sur, y la otra, de un “miserable toldo indígena de la Patagonia” con la consigna de “establecer diferencias referidas a la calidad de vida de sus moradores” (*La Obra*, 1990).

¹⁴ Podríamos agregar, teniendo en cuenta las reflexiones sobre la “invisibilidad” de la cuestión aborígen en el presente, la posibilidad del uso hegemónico de la ideología igualitaria en contextos donde los aborígenes “parecen” ausentes.

¹⁵ Para esta parte trabajé en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires durante 1997 y 1998 siguiendo el tratamiento del tema en sexto grado. Parte de la información obtenida fue volcada en el texto ya mencionado que publiqué en el año 1999. A esta información se agrega la obtenida en una cuarta escuela donde seguí el desarrollo completo de la secuencia “sociedades aborígenes” durante el año 2000. Este trabajo se desarrolló en el marco de una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales dirigida por Beatriz Aisenberg e implicó tareas de asesoramiento y producción de material para el docente y, en especial, la discusión sistemática sobre los objetivos de la secuencia: comprender la complejidad de la sociedad guaraní.

¹⁶ Aspecto que avanza sobre la tendencia de la propuesta tradicional a dejar a los indios “fuera” de la historia.

¹⁷ Las precisiones sobre las especificidades del saber científico, el saber social y el escolar nos advierten sobre la necesidad de considerar este último en su especificidad y también sobre la importancia de tener en cuenta las modificaciones que deben realizarse en los contenidos disciplinares para hacerlos “enseñables” a los chicos. Preocupa, sin embargo, el uso de estas observaciones para justificar la imposición de contenidos educativos que no facilitan el desarrollo de capacidades de complejización y comprensión y que, más que dar elementos para cuestionar estereotipos, terminan fundamentándolos.

BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI, J.C.; FESQUET, A. Y PASSADORI, J. (1949). *La epopeya de España*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ARRIOLA FRANCISCO (1941). *La Historia americana*. Buenos Aires: Stella.
- AUGE, MARC (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- BONFIL BATALLA, G. (1991). El problema de la cultura nacional. En *1942-1992. A los 500 años del choque de dos mundos* A Colombres (comp). Buenos Aires: Ediciones del Sol – CEHASS.

- BORTON, A. Y NOVARO, G. (1997). Los Contendios Básicos Comunes, una miradas desde la antropología. En *Propuesta Educativa*, pp. 43-51.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (1997). Articulación interétnica en Brasil. En Hermitte y Bartolomé (comps) *Procesos de articulación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO (1986). *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM (1998). *Actualización curricular en Ciencias Sociales* (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Buenos Aires.
- ESTRADA (1965). *Manual de Quinto grado*. Buenos Aires, Primera Edición.
- ESTRADA (1965). *Manual de Sexto grado*. Buenos Aires, Primera Edición.
- ESTRADA (1994). *Quinto grado*. Buenos Aires.
- FERREIRO, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización, de la celebración a la toma de conciencia. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós. I.C.E./UBA.
- KAPELUSZ (1978). *Manual de quinto grado*. Buenos Aires.
- KAPELUSZ (1995). *Aula nueva. Quinto grado*. Madrid.
- KAPELUSZ (1995). *Aula nueva". Sexto grado*. Madrid.
- LA OBRA: *REVISTA DE EDUCACIÓN* (1984-1993). Buenos Aires: CREDI.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995). *Contenidos básicos Comunes para le Educación General Básica*. Buenos Aires.
- PERRON, D. Y PREISWERK, R (1979). *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. México: Nueva Imagen.
- SANTILLANA (1994). *Ciencias Sociales – Séptimo grado*. Serie 2000. Buenos Aires.
- SANTILLANA (1997). *Ciencias Sociales – Sexto grado*. Buenos Aires.
- STELLA (1998). *Ciencias sociales – Séptimo grado*. Buenos Aires.
- WALLERSTEIN, I. Y BALIBAR, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.