

“La Conquista del Desierto” en las aulas. Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980)”

Juan Francisco Fantino

Trabajos y Comunicaciones, 2da Época, n° 42, septiembre 2015. ISSN 2346-8971

<http://trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/>

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA/TEACHING HISTORY

“La Conquista del Desierto” en las aulas. Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1979).¹

Juan Francisco Fantino

Universidad del Salvador

Universidad Argentina John F. Kennedy

Universidad Nacional de General Sarmiento

jf.fantino@gmail.com

Argentina

Cita sugerida: Fantino, J. (2015). “La Conquista del Desierto” en las aulas. Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980)”. *Trabajos y Comunicaciones* (42). Recuperado de: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n41a09>

Resumen

La historia en las aulas cumple un uso político de formar “ciudadanos”, “patriotas” y “argentinos”. Concibiendo el valor que poseen los manuales escolares no sólo como “productos historiográficos” sino también como “espacios de memoria”, el objeto de este trabajo es analizar cómo ha sido presentada “La Conquista del Desierto” por los manuales de historia argentina para el 3º año del nivel medio entre 1956 y 1979. Periodo relevante de la historia educativa nacional debido a la masificación de la matrícula en dicho nivel (De Luca, 2008) y la implementación de una serie de manuales recordados por su larga vigencia (Romero, 2007; y Tosi, 2012).

Palabras claves: “Conquista del Desierto”; Historia escolar; Manuales de historia para el nivel medio.

“La Conquista del Desierto” in the classroom. Study through history textbooks for the third year of the high school level according the Curriculum of 1956 (1956-1979)

Abstract

The history classroom plays a political use of form "citizens", "patriots" and "Argentine". Conceiving the value that textbooks has, not only "historiographical products" but also "memory spaces", the aim of this paper is to analyze how it has been presented “La Conquista del Desierto” by argentinian history textbooks for 3rd grade of high schools between 1956 and 1980. This period was relevant for the national educational history because of the massive enrollment at that level (De Luca, 2008), also the implementation of a generation of textbooks remembered for their long use (Romero, 2007; Tosi, 2012).

Keywords: "Conquista del Desierto"; School History; History textbooks for the high school level

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Historia



Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

1. Introducción

“La Argentina es un país europeo”, “un país sin indios”, “los argentinos descendemos de los barcos” o “somos un crisol de razas” son expresiones de amplia circulación social; dicen mucho sobre las percepciones que los argentinos tienen sobre sí mismos. Este sentido común de la sociedad argentina silenció las voces no europeas, pensó el territorio como carente de población hasta la inmigración europea y vio en éstos a los componentes de conjugación de una sociedad armoniosa que se moldeó definitivamente hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Este relato carecía de conflictos. Pese a su nulo sustento científico, dichas afirmaciones operaron como verdaderas. Debido a ello, mitos es el rotulo que les asignó Alejandro Grimson (2012). De este modo, hasta la finalización de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), el sometimiento de las parcialidades indígenas del área pampeano-patagónica por parte del emergente estado nacional argentino fue reproducido de acuerdo al “discurso político contemporáneo de las campañas de conquista” que hacia 1879, a través del ejército argentino, dieron por concluida la “problemática con el indio” (Delrio, 2010: 67). Como bien ha demostrado Enrique Manes (2010), tanto para el estado nacional como para otras organizaciones como fue la iglesia católica, la “cuestión indígena” y los modos de sumisión al poder estatal no finalizaron con las acciones bélicas de 1879. Sin embargo, siguiendo a Walter Delrio (2014), los relatos historiográficos de mayor circulación:

“han tenido como característica principal identificar a las campañas del ejército argentino en el área surpampeana y patagónica como el momento y la acción estatal que condensan al conjunto de las relaciones entre Estado y pueblos originarios como temática o problemática histórica” (Delrio, 2014: 194).

Presentado como “conocimiento legitimado”, se consolidó “la idea de la campaña al desierto como único y último instante de la relación entre el estado nacional y los pueblos originarios” (Delrio, 2010: 70).² En consecuencia, todo otro relato era tomado como exento de valor científico y se le atribuía motivaciones no muy claras.³ Por lo tanto, la problemática de fondo, que Julio Vezub formuló del siguiente modo: “¿hubo o no crímenes masivos y exterminio de poblaciones en el proceso expansivo del Estado argentino” (Vezub, 2011) quedó solapada bajo un relato en el cual “La Conquista del Desierto” resolvió la “cuestión indígena” y posibilitó un proceso inmigratorio europeo caracterizado de armoniosos bajo la categoría de “crisol de razas” que aparejó la “homogeneización de la población” y el silenciamiento de las voces indígenas. En el terreno de las ciencias sociales, “la antropología sociocultural fue contradiciendo dicho corolario histórico, seguramente por la mayor interlocución con los protagonistas del activismo étnico que se fortaleció a partir de los noventa” (Vezub, 2011).

Desde fines del siglo XIX, con la constitución del estado-nación y la consolidación del capitalismo, la historia enseñada en ámbitos escolares del nivel primario y medio fue una herramienta de uso político destinada a la homogeneización de la población a través de las categorías de “ciudadanos”, “argentinos” y “patriotas” (Bertoni, 2001), a lo largo del siglo XX no hubo transformaciones sustanciales al respecto (de Amézola, 2008). Siendo el manual un texto cuya función es la enseñanza en el ámbito escolar (Johnsen, 1996), desde el trabajo comparativo de Marc Ferro (2007), se han ido profundizando los estudios respecto al papel que les cabe a los manuales de historia en la construcción de identidad nacional. Para el caso latinoamericano en general y argentino en particular, un hito importante fue el Simposio Latinoamericano organizado por el Instituto Georg Eckert sobre la investigación de textos escolares (realizado a fines de 1989 en Braunschweig, Alemania) y las consecuentes derivaciones generadas (Riekenberg, 1991). En los años posteriores, los sucesivos trabajos se centraron en observar la tensión entre la historia enseñada y la historia científica (Barletta & de Amézola, 1992), las convergencias y divergencias sobre los contenidos de historia a enseñar entre la “propuesta oficial” y la “propuesta editorial” (Lanza, 1993) y las dificultades observadas en los manuales a partir de las demandas científicas y las demandas político-ideológicas (Ossanna, 1993).

En cuanto a los trabajos producidos sobre “la conquista del Desierto” en manuales de historia, el primer antecedente a considerar es la labor coordinada por Luis A. Romero sobre el concepto de nación y el proceso de organización nacional tal como fue presentado en los textos de historia para la secundaria desde la segunda mitad de los 50 hasta mediados de los 90 (Romero, 2007). Otro aporte es el efectuado por Mirta Teobaldo y María A. Nicoletti (2007) en torno a las representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los manuales escolares del nivel primario utilizados en los territorios nacionales del sur entre 1886 a 1940.⁴ Importante también es el análisis sobre las comunidades originarias, efectuado por Teresa L. Artieda (2006) en libros de lectura para la escuela primaria durante la última dictadura y las primeras dos décadas del régimen democrático (1976-2000). Desde una labor que se enfoca en el estudio de los modos de narrar el desarrollo y consecuencias de “la Conquista del Desierto” por parte de las corrientes historiográficas –tradicionalistas y renovadas– con las maneras de incorporar y representar dicho suceso en el imaginario colectivo de los argentinos, Mariano Nagy (2007) realizó una sustancial contribución analizando cuáles han sido las perspectivas (en cuanto a la Conquista) establecidas en los programas oficiales de estudio vigentes desde la Ley Federal de Educación (1993) hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), manuales de los niveles primario y medio que se ajustaban a lo establecido por la Ley Federal y las representaciones cartográficas. Por último, sustentado en los usos del pasado y las modificaciones del mismo a lo largo del tiempo, Bernardino Pacciani y Marta

M. Poggi (2013), a través del análisis de libros escolares de historia (para la enseñanza en el nivel secundario) editados desde 1880 hasta la actualidad, han tomando tres momentos -fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, los primeros años de la década del 50 bajo el gobierno peronista y la etapa reciente- para enfocarse en cómo fue presentada “la Conquista del Desierto” en relación a las caracterizaciones de las poblaciones que habitaban los territorios conquistados, causas y consecuencias de dicha campañas, las valoraciones (positivas y negativas) del hecho y los usos de las imágenes que auxilian a lo escrito.⁵ Por último, desde una mirada desde el campo de la psicología respecto a la construcción de identidades nacionales, Cristian Parellada (2014) desarrolla, en los manuales escolares de nivel primario y secundario, un análisis de los mapas históricos sobre la “Conquista del Desierto” y los relatos que lo acompañan en la construcción de identidad nacional.

De este modo, el siguiente trabajo intenta ser un aporte en el estudio de cómo ha sido presentada “la Conquista del Desierto” a partir de los manuales de historia argentina para el 3° año del nivel medio ajustados a los *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio* de 1956 (Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956). En el caso de la enseñanza de la historia, su vigencia se extendió hasta 1979 con la reforma de planes y programas para el ciclo básico del nivel medio que, además de reorganizar los contenidos mínimos, estableció otros nuevos (Ministerio de Cultura y Educación, 1980/1981). Pero junto con la larga vigencia del plan, inauguró la implementación de una generación de manuales de historia cuyas principales características fueron su desarticulación con los avances más innovadores del campo historiográfico, redactados no por historiadores sino por docentes de profesorado (de Amézola, 2008; Ossanna, 1993), su contenido revelaba un saber tomado por sólido no sometido a cuestionamientos (Tosi, 2012) y un mercado editorial constituido por pocas editoriales familiares de origen de nacional que tuvo en la reedición de los manuales su principal estrategia de ventas (de Amézola, 2008).

2. Categoría teóricas de análisis y encuadre metodológico

La escuela no es sólo una institución cuyo objeto es la transmisión de conocimientos considerados relevantes por una sociedad. Desde mediados del siglo XIX, como una institución más dentro de la estructura del aparato estatal, la escuela ha cumplido un papel en función de los postulados establecidos por los sectores dominantes. Para José C. Mariátegui (2003): “el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social” (Mariátegui, 2003: 37). Dicha imposición debe entenderse en términos de hegemonía como lo ha sostenido Antonio Gramsci. La hegemonía es la consolidación de los intereses corporativos de un grupo o sector social al conjunto total de la sociedad. Sin embargo, dicho ejercicio debe disponer de un consenso por parte de los gobernados (Muraca, 2008: 78). La consolidación hegemónica implica imposición y consenso.⁶ Es decir, la “hegemonía” constituye la visión (cosmovisión y/o concepción) del mundo mediante la cual toda la sociedad da cuenta. Es la constitución de un “sentido común social”.⁷

El rol atribuido a la escuela en la consolidación de “hegemonía”, por parte de los sectores dominantes, es destacado. Como así también lo es el desarrollo de un “sentido común” por el cual todos los sujetos de una sociedad participan de una visión del mundo (Muraca, 2008: 88) y son integrados en el proceso de socialización.⁸ Por lo tanto, la escuela -entendida como una construcción social ligada a los intereses de los grupos dominantes cuya función es la consolidación hegemónica de dichos intereses con el objeto de reproducir un sentido social común- es un “espacio de enfrentamiento”. De acuerdo a Ivor Goodson: “las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos” (Goodson, 1995: 53). El currículum no es un producto racional y sintetizador de conocimiento carente de conflictividad social,⁹ en éste opera una “tradición selectiva”.¹⁰

Tomando a la historia como una “representación” del pasado o lo sucedió,¹¹ junto con la categoría de currículum de Goodson, es importante la categoría de “código disciplinar”¹² de Raimundo Cuesta Fernández (1997); las disciplinas escolares poseen un estatus de autonomía propio respecto a las disciplinas científicas.¹³ Es decir, poseen su propio “código disciplinar”. Éste se constituye en una herramienta imprescindible de comprensión y reconstrucción de la memoria sobre la enseñanza de la historia porque implica una mirada sinóptica y compleja sobre la realidad social e histórica de un tiempo largo. Este tiempo posee una configuración multiforme permitiendo pensar la historia de la enseñanza de la historia en sus continuidades-discontinuidades en los ritmos de cambio de acuerdo a los diversos componentes como son discursos y prácticas. Permite explicar la sociogénesis de un disciplina escolar que: “mantiene mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, pero que no resulta insensible a una revisión total o parcial de sus componentes discursivos” (Cuesta Fernández, 1997: 21)

El análisis de los diseños curriculares y manuales posibilitan observaciones sobre cómo se transparentó un discurso que pretendió definir y acotar la disciplina historia en la escuela (Cuesta Fernández, 1997). En este terreno, Mario Carretero (2007) incorporó dos categorías en tensión y oposición que posibilitan una interpretación respecto a los

objetivos políticos de los diseños curriculares de la disciplina historia. En *Documentos de Identidad* detectó cómo, en ámbitos escolares, la enseñanza de la historia tiene una finalidad “romántico-emotiva” que poco se relaciona con el paradigma “racional-iluminista” propio de las disciplinas del campo científico.¹⁴ A través del análisis de la enseñanza de la historia en el aula, estableció el principal papel que ésta cumple en la construcción de las memorias identitarias de los estados-nación. Conceptualizándola como “documentos de identidad” elaborados por los estados a los efectos de imponer una división entre “nosotros” y los “otros”. Sin embargo, debido a que también se explicitan objetivos de carácter racional e ilustrativo, Carretero usó esa tensión (o contradicción) permanente entre la enseñanza de la historia próxima a la historia científica y la historia de carácter identitario de raíces románticas (Carretero, 2007). Dicha tensión, Gonzalo de Amézola (2008) la englobó dentro del término de “esquizohistoria”. Efectuando una reconstrucción historiográfica de cómo en el sistema educativo argentino, sobre todo del nivel medio, han sido presentados los contenidos disciplinares de historia (desde los primeros intentos de los historiadores locales de segunda mitad del siglo XIX hasta el tiempo presente), de Amézola demostró cómo, en un período muy extenso, se construyeron tradiciones demasiado rígidas e instalaron una imagen de lo que es la historia no sólo en el ámbito escolar sino también en el sentido común de la sociedad.¹⁵

En el ámbito áulico, el “libro de texto” o “manual escolar” “no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad” (de Amézola, 2008: 42). Definido como: “libros escritos, diseñados y producidos para su uso en la enseñanza” (Johnsen, 1996, p. 25), Su importancia radica en la:

“notoriedad por su amplia difusión, comparable a los medios gráficos de comunicación [...] Su crecimiento en el consumo está asociado a una etapa de la política educativa de Europa y América que representa un jalón en el acceso a la educación [...] Los grandes principios de la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa, considerados los bastiones universalización de la educación, se concentra mediante leyes que acompaña las preocupaciones por profesionalizar la docencia y por crear las condiciones de infraestructura física y cultural para impartirla. Y los libros de texto forman parte de esas condiciones” (Carbone, 2003: 14).

Logrando ser instrumentos de mayor o menor eficacia para transmitir las verdades ideológicas consideradas relevantes por los sectores que construyeron los sistemas nacionales de instrucción pública, el libro de texto trae otras consecuencias. Recuperando a Carbone (2003), las mismas deben ser analizadas a partir de la categorización de “instrumento de socialización”, los manuales pretenden modelar la sociedad del futuro y además:

“los libros escolares están llamados a facilitar los aprendizajes de materias que hasta entonces han estado ajenas al patrimonio cultural de la tradición familiar. Los miembros más jóvenes de esas familias acceden en forma creciente, procedentes de extracciones sociales –o nacionales- cada vez más heterogéneas y se ponen en contacto con obras cuya característica más parecida es la uniformidad. Los libros escolares contribuyen, así, a la cohesión cultural (Carbone, 2003: 30)

Rafael Valls (2008) entiende que, para importante sectores de la población, los manuales cumplen un rol destacado en la difusión de ideología y contenidos que sólo pueden ser aprendidos dentro de la escuela. Los manuales son los “productos historiográficos” de mayor circulación.¹⁶ En su dimensión comunicativa, los manuales colaboran en la construcción de representaciones sobre lo que es el conocimiento, su producción y apropiación del mismo mediante sus prácticas de estudio escolar (Carbone, 2003). La importancia de los libros de texto está en: 1º)-ser potentes instrumentos de socialización, portadores de ideologías difundidas con diversas estrategias para lograr mayor cohesión social; 2º)-los libros de texto están asociados a la historia de la escuela, a las políticas educativas, a las del currículo y sus usos; 3º)-los libros de texto son artefactos culturales que requieren la presencia de autores, los agentes de las políticas educativas y los editores llevando a entender la complejidad de estas relaciones que atraviesan en sus historias diversos regímenes políticos, etapas económicas y etapas diferentes por sus tecnologías permiten pensar a los libros escolares en relación a la historia del libro y 4º)-los libros escolares tienen una especificidad que hay que identificar y conceptualizar (Carbone, 2003).

Siguiendo a Agustín Escolano Benito (2001), la “manualística”, el estudio de manuales escolares, afecta al estudio intrahistórico de la escuela. El manual permite algunas aproximaciones a los “silencios” empíricos de la historia de la educación tradicional (Escolano Benito, 2001). Esto significa que los manuales deben ser entendidos como “espacios de memoria” mediante los cuales se ha ido materializando los programas en los que se plasmó la cultura de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que los produce y utiliza. También es la materialización de los modos de comunicación y apropiación de los contenidos a enseñar (Escolano Benito, 2001). En su carácter de “espacio de memoria”, el manual cubre tres funciones: 1º)-soporte curricular por el cual se vehicula la “vulgata” escolar;¹⁷ 2º)-el libro es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce;¹⁸ y 3º)-todo libro escolar

expresa, en cuanto huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica, las estrategias didácticas que implican las prácticas utilizadas por los maestros en las escuelas del pasado.¹⁹ En síntesis, los manuales muestran una *paideia*, expresan un *ethos* pedagógico-social (y cultural) y son testimonio de un “modo de producción didáctica” (Escolano Benito, 2001: 39).

Respecto a las modificaciones en las políticas de publicación de las editoriales argentinas desde 1960 hasta el 2005, valioso es el aporte de Carolina Luciana Tosi (2012). A través de las categorías de “Canon Pedagógico” y “Mercantilización Pedagógica”, entendiendo que conocer las representaciones presentes en los manuales puede ayudar a generar reflexiones y debates en torno al imaginario del saber que circula en las escuelas colocando a los estudiantes de una forma particular frente al conocimiento, las prácticas de lectura y el estudio, Tosi ubica el origen del libro de texto para el nivel medio entre 1930 y 1950,²⁰ vinculado a un proyecto político de homogenización cultural y lingüística que tuvo presente la creación de establecimientos para el nivel medio, la formulación de diseños curriculares, mecanismos de control estatal y fomento de la industria editorial. Es así cómo entre 1960 y 1982 la política editorial consolidó un tipo de edición que puede ser comprendida dentro de lo conceptualizado por Tosi como “Canon Pedagógico”.²¹ El manual era una obra canónica, un objeto de valor simbólico, un producto de enseñanza controlado por el estado y su saber era indiscutible. El saber era cerrado, sólido e invariable. Dicho paradigma se observa en la política de las editoriales de las muchas reediciones de un mismo manual. Sin embargo, en la década de los 80, con el retorno de la democracia, con una serie de modificaciones en el terreno educativo, el mercado editorial (el establecimiento de editoriales de carácter multinacional) y, desde la década del 90 en un contexto de retracción del estado con una respectiva ausencia de regulaciones, emerge un nuevo paradigma, la “Mercantilización Pedagógica” (Tosi, 2012: 542).

Por otro lado, retomando la idea primigenia de Mariátegui sobre el papel de la escuela para reproducir las formas de dominación de un sector sobre otros (Mariátegui, 2003), y de acuerdo a lo afirmado por Anne-Marie Chartier (2004): “el objetivo de transmisión cultural sigue siendo oscuro, confuso, y tratar de explicarlo provoca malentendidos o polémicas indefinidas. Sin embargo hay que profundizar en este punto” (Chartier, 2004: 58). Desde los objetivos ideológico-políticos, el manual no debe dejar de ser pensado como un instrumento de dominación social (Schlez, 2004). En consecuencia, la enseñanza de la historia, de acuerdo a María Paula González, debe pensarse: “como resultado de un procesos más complejo en el que concurren las luchas por la memoria, los avances en el mundo académico –con sus silencios y aceleraciones- y las propias prácticas escolares” (González, 2014: 38). De este modo, el siguiente trabajo procederá a un estudio sobre la “Conquista del Desierto” a través de los manuales de historia para el nivel medio del sistema educativo nacional desde 1956 hasta 1979. Dada su extendida vigencia (casi 25 años) y el carácter adoptado por los manuales, posibilita pensar la generación de una serie de sentidos comunes sobre la etapa de constitución del estado nacional y el sometimiento de las parcialidades indígenas de la región pampeano-patagónica.

3. Características de los manuales estudiados

Estando todos los establecimientos del nivel medio bajo el área de influencia de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior del Ministerio y Justicia de la Nación, los manuales que van a ser analizados se ajustan al Programa de Historia del 3° año para el nivel secundario. Para ese año sólo estaba pautada la enseñanza de “Historia argentina” desde las primeras exploraciones europeas en el actual territorio argentino hasta el fin de la 2° presidencia de Yrigoyen (Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956), como ya ha sido afirmado, su vigencia se extendió hasta 1979 con reforma implementada por la última dictadura (Lanza, 1993).

Los manuales analizados ingresan dentro de la categoría de “Canon Pedagógico” (Tosi, 2012). Siendo las década de los 50 y 60 una etapa de crecimiento de la matrícula escolar (De Luca, 2008). Ante un discurso que resaltaba las necesidades de renovación histórico-pedagógica, se generó una mayor producción de manuales que salvo por cuestiones de forma no escapaban de las narrativas del pasado de la Nueva Escuela Histórica y el Revisionismo, muy poco se adoptó de la Historia Social (Romero, 2007: 45). En palabras de Edgardo Ossanna: “La ‘modernización’ en muchos de ellos [en referencia a los manuales] no ha pasado más allá de su diagramación atractiva, presentación cuidada, mapas en colores, agregados de documentos, actividades generalmente desconectadas del resto del texto” (Ossanna, 1993: 32).

Por otro lado, a partir de 1955, se observa un claro *hiato* entre la formación académica y la investigación científica frente a las inquietudes y prácticas educativas. Traducido al ámbito de los manuales de historia, significa que los autores de dichos textos historiográficos no provenían del campo científico-académico sino del terreno de la docencia, fundamentalmente, de los Institutos del Profesorado. Desde la mirada científica: “Se produce [...] una

particular y empobrecida circulación de saberes, que empobrecerían consecuentemente la producción destinada a la escuela media” (Ossanna, 1993: 34). Es así que:

“A mediados del siglo XX se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado, que en algunos aspectos recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides. Esta versión fue confrontada por el revisionismo histórico, pero conservó su entereza, y hasta logró incorporar, de manera subordinada, parte de los puntos de vista controversiales. Su larga hegemonía sobre la gran mayoría de los textos de enseñanza de la historia es fácil de percibir” (Romero, 2007: 21).²²

En este “interjuego”, además de la tensa relación entre investigación científica y aspectos didácticos, también deben considerarse las intensiones ideológicas de los sectores dominantes que hegemonizan el aparato del estado –en el ámbito educativo se observa mediante planes y programas de estudio, instrucciones, normativa, etc.-. Por otro lado, debe considerarse los intereses de las editoriales que responden a necesidades de mercado y también de tipo ideológica (Ossanna, 1993). Es así que, en la historia desarrollada por los manuales, se construyó una imagen sólida sobre la Argentina y su pasado que tuvo su correspondencia con un tipo de texto que no sufrió grandes cambios por más de dos décadas (Romero, 2007). Siguiendo a León Pomer, se consolidó un gran imaginario sobre el pasado argentino:

“Lo prodigioso de todo gran imaginario [...] reside en que prescinde de la experiencia empírica y logra lo que ésta nunca ha de lograr: impone la poderosa imagen de una identidad subordinante de todas otras, superior a todas ellas y poseedora de un contenido emocional que le otorga una intensa textura humana; reside en que en la identidad que emergen se disuelven (sólo en ella se disuelven), las diferencias, oposiciones, rivalidades y contradicciones sociales realmente existentes [...] Retira materiales de la historia; agrega y cancela propiedades, selecciona frases de efecto, exhibe morales impolutas inmolaciones sublimes. Su grande y decisiva tareas es atribuir significados; hacerlos creíbles compete a la formidable tarea de inculcación”. (Pomer, 2005: 45).

Se han seleccionado 6 manuales (Astolfi, 1960; Cosmelli Ibáñez; Etchart & Douzon, 1976; Fernández Arlaud, 1970; Haber, 1979; y Miretzky, 1978). Aunque la primera edición de uno es previa a la reforma programática de 1956 (Astolfi, 1960), todos se ajustan a las disposiciones del Plan de estudios de 1956 (Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956). Editados y reeditados durante el período de vigencia del Plan de estudios de 1956, llegando en algunos caso a la edición número 29 (Etchart & Douzon, 1976) e inclusive uno se siguió editando con la implementación del nuevo plan (Haber, 1979), estos manuales han sido conocidos por el nombre de sus autores. Debido a que su utilización no se circunscribió a la vigencia del Plan de estudios del 56 sino que siguieron circulando en las décadas del 80 y 90, han sido importantes textos en cuanto al establecimiento y legitimación de una narrativa determinada sobre el pasado argentino. Por otro lado, el manual escrito por Miretzky y otros (1978) presenta innovaciones muy adelantadas respecto a los otros manuales como son la incorporación de fuentes escritas, vinculación entre el texto y las fuentes, actividades para hacer con las fuentes e incorporación de imágenes con actividades que también están relacionadas con el texto escrito.²³

En cuanto al contenido de “la Conquista del Desierto”, se localiza como apartado dentro del capítulo referido a: “De Sarmiento a Figueroa Alcorta” (Fernández Arlaud, 1970: 392-410), “La organización institucional” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 437-462), “La organización nacional” (Etchart & Douzon, 1976: 339-410), “La política de Pavón” (Miretzky, 1978: 335-374), “Las presidencias hasta el año 1910” (Astolfi 1960: 392-411) y “Presidencia de Sarmiento y de Avellaneda” (Haber, 1979: 250-282). En todos los manuales analizados, la narrativa se construyó a partir del canon de obras referidas a la “Conquista del Desierto” que han recibido la denominación de “literatura del desierto” o “literatura de frontera” (Fernández Bravo, 1999; y Torre, 2011). Dicha literatura presenta una fuerte tensión entre la transición del pasado al futuro.²⁴ Trasmitiéndose a los manuales, y reproduciendo las palabras de Vanni Blengino, esta literatura presenta un conflicto entre modernidad y prehistoria:

“Desde la mitad de la década de 1870, en la fase de la guerra contra el indio, el tiempo sustituye al espacio como horizonte del conflicto, como ámbito privilegiado donde se generan las oposiciones entre civilización y barbarie, entre historia y prehistoria. Lo que concierne al indio, a la naturaleza que lo circunda y su misma presencia se anulan, pues remiten a una ausencia en cuanto proyección de un anacronismo. Se trata de un conflicto entre la contemporaneidad-modernidad y la prehistoria. No es casual que en aquellos años el término *desaparecer*, referido a los indios y a los animales de la Pampa y de la Patagonia, circule frecuentemente en artículos, ensayos relatos científicos y boletines militares” (destacado en el original) (Blengino, 2005: 35).²⁵

4. La “Conquista del Desierto” en los manuales

En este apartado se procederá a un estudio sobre cómo fue presentada “la Conquista Desierto” en los manuales de historia. Por comenzar dicho contenido se encontraba en la Unidad XV del Programa de Estudio de 1956 para el 3° año del nivel medio para la asignatura Historia bajo el título: “La Conquista del Desierto” (Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior ,1956: 90). Siendo éste un Programa desarrollado con el objeto de despersonar la educación del nivel secundario plasmado en los Planes de 1953 (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953). Respecto a las modificaciones de uno a otro plan, fueron quitados los criterios formativos que en el ítem C agrupaba los contenidos de historia y civismo bajo la denominación “Formación histórico-social y de la conciencia nacional” (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953: 92). Aunque en el caso de la enseñanza de la historia no se observan profundas modificaciones,²⁶ respecto a la poblaciones originarias y la “Conquista del Desierto” muy otra es la situación respecto al caso de civismo o “Cultura Ciudadana” (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953: 100) ya que, en el 1° año -“La formación de la sociedad argentina”-, fueron quitados contenidos sobre poblaciones originarias, situación de frontera y sujeción de las parcialidades del área pampeano-patagónica.²⁷

Es necesario realizar la siguiente aclaración: este análisis no pretende agotar todos los contenidos que se vierten, sólo intenta operar sobre cinco aspectos que permiten pensar las formas en que la historia escolar de “la Conquista del Desierto” fue narrada a través de los manuales. Los aspectos analizados son: las motivaciones manifiestas de la conquista, las representaciones en torno a la figura del “indio”, las figuras de Alsina y Roca y sus respectivos proyectos, las acciones que se proponían efectuar una vez finalizadas las operaciones militares y, por último, un estudio de carácter introductorio sobre mapas, imágenes y actividades incorporadas.

a. Las motivaciones manifiestas

La “Conquista del Desierto”, en los manuales, es presentada como una gesta patriótica que, junto con la guerra al Paraguay, son el momento culmine del mito de la gestación de la Argentina como nación. Es decir, presentada la nación argentina como una esencia que trasciende el plano histórico para tener un carácter de agente ahistórico, ésta presenta sus primeras manifestaciones a partir de la llegada de los europeos en el siglo XVI, desarrollándose un proceso teleológico mediante el cual van a definirse los caracteres de la nación. En una clara identificación entre nación y territorio. La primera finaliza el establecimiento de su existencia sólo cuando la conformación de un estado moderno, junto con la definición de sus límites territoriales con otros estados, permite el ejercicio del poder de forma efectiva sobre ese territorio y la población que lo habita. Ahora la Argentina es una nación establecida, sólo comparable con las naciones del continente europeo o los Estados Unidos. En palabras de Luis Alberto Romero: “El mito nacional encuentra así su broche definitivo: la Argentina ya no es una nación más, sino una gran nación, comparable a las más importantes del mundo, un umbral en el que no ingresa ningún otro país latinoamericano” (Romero, 2007: 74). Por lo tanto, las explicaciones que justifican la acción militar, obedecen en los manuales a razones de índole de seguridad territorial, protección de las poblaciones (junto a sus intereses económicos) bajo control del estado y poner freno a los deseos de los gobiernos chilenos de ocupar el lado oriental de la Patagonia:

“La lista de males que esto significaba es extensa; podemos enumerar las principales:

-Una amenaza permanente sobre las poblaciones fronterizas, lo que obligaba a mantener varios miles de hombres en armas, con grave deterioro del erario nacional.

-Perdidas constantes de vidas y bienes a manos de los malones [...]

-Pérdida de control efectivo sobre gran parte del territorio nacional, hecho grave en momentos que los límites con el vecino país trasandino planteaban cuestiones aún no resueltas (Miretzky, 1978: 357).

Por otro lado, también se presenta la problemática de la imposibilidad de avance sobre un territorio considerado como propio. Sin embargo, frente a la no ocupación por parte de población de origen “blanca” o “argentina”, es entendido como un desierto pese a la ocupación de las comunidades originarias. Y en su carácter de desierto, territorio susceptible a ser reclamado por Chile:

“la actitud hostil de los indígenas un grave problema, pues los últimos impedían el avance de los blancos y periódicamente atacaban en malones los centros poblados [...]. En esas circunstancias, el gobierno nacional

—ante la belicosa actitud de los salvajes— estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de La Pampa y la región patagónica.

La gran extensión desértica de la Patagonia, habitada en algunos lugares por diversas tribus errantes, favorecía las aspiraciones de Chile, cuyo gobierno reclamaba esos territorios ante la falta de ocupación efectiva (Cosmelli Ibáñez, 1975: 456 y 457).

Junto a los intereses de las autoridades estatales en cuanto al ejercicio de la soberanía nacional, se muestran de forma muy solapadas las razones económicas vinculadas con la expansión del capitalismo. Muestra de ello, es el desarrollo del sistema ferroviario: “El problema del indio se agudizó al perjudicar la economía del país, por cuanto las futuras líneas férreas debían cruzar territorios bajo el dominio de los aborígenes (Cosmelli Ibáñez, 1975: 457). O los intereses económicos de los hacendados en proteger y expandir su capital mediante colaboraciones: “los hacendados ofrecieron recursos y caballada al gobierno nacional para detener el avance indígena (Etchart & Douzon, 1976: 404). El territorio hasta que no sea ocupado por el estado y la población calificada como argentina (o blanca) es un desierto ocupado por sociedades que no merecer estar allí a pesar de su abnegada resistencia: “La ciega desesperación del indio por resistir en defensa de *lo que creía eran sus tierras y sus derechos* impuso, no obstante enormes esfuerzos” (el destacado es nuestro) (Miretzky, 1978: 360).

b. Representaciones en torno a la figura del “indio”

La figura del “indio” en los libros de texto tiene una representación de tipo negativa. Primero, los indios son simples agresores: “Muchos pueblos y ciudades importantes eran víctimas de malones de indios que saqueaban sus riquezas y esclavizaban a los prisioneros que capturaban” (Haber, 1979: 254). O también: “Los *indios* del sur mantenían en constante zozobra a las poblaciones” (destacado en el original) (Fernández Arlaud, 1970: 398).

Las comunidades aborígenes de las áreas pampeana y patagónica son presentadas con prácticas actitudinales extorsivas, de abuso y ociosidad frente a las políticas de entrega de bienes por parte de las autoridades nacionales y provinciales: “Los indios acudían con frecuencia a los fortines, para reclamar las reses, los víveres, el sueldo y los uniformes que se les proporcionaba, en virtud de pactos, siempre quejosos y amenazadores, por considerar escasas las entregas [...] La generosidad del gobierno, por lo demás, no impedía los malones (Astolfi, 1960: 392). Por el incumplimiento de los acuerdos, los indios son presentados como traicioneros y faltantes a su palabra.²⁸ Además, frente a las armas y formas de combate de los ejércitos nacionales, sus formas de lucha son narradas de una forma poco valiente: “Los indios temían a los fusiles Rémington usados por los soldados, y por ello evitaban los combates, prefiriendo aterrorizar a las poblaciones y hacer arriadas de ganados hacia el desierto” (Etchart & Douzon, 1976: 405). Sólo eficaces con una caballada más rápida y poca determinación en combate por parte de las guarniciones de los fortines:

“El indio no era buen combatiente cuando se enfrentaba con resolución y armamento adecuado. Pero dotado de mejor caballada y con superioridad numérica, sumado a esto el factor sorpresa, sus malones eran un azote terrible. Las guarniciones de fronteras [...] apenas podían contener el ímpetu del salvaje cuando invadía los campos en busca de ganado, recursos y cautivos [...] El indio se batía con lanzas, cuchillos o boleadoras, aprovechando siempre su conocimiento del terreno y sus veloces caballos. A veces contó con armas de fuego, pero generalmente no supo emplearlos con eficacia” (Miretzky, 1978: 359).

Silenciada su presencia, no incorporados como parte integrante del mito nacional, los indios no son argentinos, a lo sumo aliados provisionales que pueden revelarse (Etchart & Douzon, 1976: 405). No pertenecientes a la nación, son tenidos como extranjeros: “Nuevas invasiones de indios chilenos por el célebre cacique CALFUCURÁ y luego por su hijo NAMUNCURÁ, habían agravado la situación” (Fernández Arlaud, 1970: 398). En consecuencia, sus intereses de tipo económico son comunes a los intereses de Chile —estado competidor del argentino respecto a la ocupación del territorio pampeano-patagónico—: “las depredaciones de los indígenas quienes negociaban en territorio chileno el producto de sus pillajes” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 458).²⁹ Esa otredad no está postulada, únicamente, en términos de no pertenencia al estado, también era una otredad cultural. No miembros de la civilización occidental, son tomados como “salvajes”, menos que humanos. Objetos de padecer una acción ofensiva de carácter violento: “una acción ofensiva contra los salvajes para destruirlos en sus tolдерías y asentar definitivamente la dominación argentina” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 458). Debido a su condición de no argentinos, salvajes, obstáculos para el desarrollo de la nación y el progreso (sobre todo en términos de expansión del sistema capitalista), es presentada como racional: “una táctica ofensiva que barriese definitivamente a los bárbaros” (Astolfi, 1960: 394) con el consecuente exterminio. Frente a las necesidades de avanzar sobre las líneas de frontera, el relato de los manuales justifica el exterminio estatal sobre las comunidades originarias como un mal menor: “Esta política —la más lógica desde el punto de vista militar— implicaba el exterminio casi total del indio. Solución dura, pero quizás más acorde con los tiempos que se vivían y las

necesidades inmediatas del país que extendía detrás de la línea de fortines” (Miretzky, 1978: 364). Por lo tanto, “civilizarlo” o integrarlo a la nación no es una opción viable en la narración de los manuales. Toda política que tuviese por objeto la integración de las comunidades aborígenes va a narrarse como ineficiente. La valoración va a ser muy otra frente a los postulados ofensivos.

c. Las figuras y proyectos de Alsina y Roca

Es interesante observar cómo han sido abordadas las dos últimas medidas para resolver “la problemática del indio”. En el caso del proyecto de Alsina, denominado popularmente: “la zanja de Alsina”, se lo explica debido a la tradición política del político bonaerense: “El primer ministro de guerra de Avellaneda fue Adolfo Alsina. Tal vez en consonancia con su actitud de caudillo popular, buscó una solución incruenta del problema. Preconizó un avance paulatino de la frontera que quitara posibilidades al malón y que lentamente incorporara al indio a la civilización” (Miretzky, 1978: 363). Sin embargo, por su carácter de integrador y defensivo, es narrado como un fracaso:

“El ministro Alsina dispuso la construcción de una línea escalonada de fortines que se iría ensanchando paulatinamente para incorporar a la vida civilizada esas enormes extensiones del territorio nacional. Las tribus no aceptaron el plan y se sublevaron [...] ‘En el mes de julio de 1877 estaba concluida aquella zanja famosa que el doctor Alsina mandó abrir desde Bahía Blanca hasta Italó, y con la cual pretendía ‘hacer imposibles las grandes invasiones y dificultar las pequeñas’. Sea como fuera, el hecho es que los indios encontraron en aquel pequeño foso un obstáculo para sus correrías. No les impedía, en absoluto, entrar y salir por donde quisieran” (Haber, 1979: 254 y 255).

Este proyecto se concluye con la simple reflexión de: “no dio resultado” (Fernández Arlaud, 1970: 398). Aunque la explicación de las modificaciones en la estrategia se atribuyen al fallecimiento de Alsina: “Murió en diciembre de 1877, mientras dirigía personalmente la obra” (Astolfi, 1960: 394). Sólo el manual de Miretzky y otros establecen que las medidas de Alsina fueron efectivas. Pero la valoración se hace en términos de dominación del territorio y perjuicios a las comunidades indígenas, es decir, en términos de avance: “Pese a que ganaron 56000 Km² y que se quitaron a los salvajes las agudas situadas en los puntos arriba citados (bases indispensables para sus malones)” (Miretzky, 1978: 363 y 364). Por otro lado, postulan que la mirada negativa sobre el proyecto alsinista es producto de los promotores a favor de una acción más extrema: “la idea fue combatida por los partidarios de una solución más radical” (Miretzky, 1978: 364).

Muy otra es la construcción sobre la figura del general de origen tucumano Julio A. Roca –sucesor en el Ministerio de Guerra- y: “partidario de una táctica ofensiva que barriese definitivamente a los bárbaros” (Astolfi, 1960: 394) es narrado con otro tipo de valoración. El plan de Roca es explicado como producto de su trayectoria biográfica: “afortunado jefe [...] en la comandancia de la frontera de Río Cuarto” (Miretzky, 1978: 364). Dentro de la estrategia roquista, destacan la decisión táctica de implementar armas de fuego modernas: “El ejército nacional, dotado ahora con armas modernas, puede desatar una ofensiva general sobre el desierto [...] Roca, este militar, que había estudiado a fondo el problema del desierto, se propuso resolverlo de la manera más rápida y enérgica” (Haber, 1979: 255). Proponen que el plan de Roca no sólo es efectivo por la utilización de armas modernas –como el fusil Remington-, también por una táctica denominada *contramalón*:

“la solución [...] era [...] la realización de una táctica que después se calificó de *contramalón*: Columnas bien montadas y armadas con equipo ligero que posibilitaba un rápido desplazamiento, debían incursionar sobre las tolderías golpeando incesantemente a los indios. Luego se efectuará la ocupación final del territorio así despejado” (destacado en el original) (Miretzky, 1978: 364).

La figura de Roca es colocada en el centro de la trama: “Roca reguló la acción de cada jefe, conservando la dirección de la ofensiva. Las operaciones de 1878 partieron de todas las fronteras y se efectuaron contra todas las tribus que habitaban entre la línea fronteriza y río Negro” (Etchart & Douzon, 1976: 405). Su accionar, a través de un proyecto que propone el control absoluto y definitivo mediante una gran ofensiva militar, es narrado, en todos los manuales analizados, como una gran gesta militar. El detalle de las operaciones y los episodios bélicos de la “Conquista del Desierto” ocupan un importante espacio frente a los otros tópicos estudiados (Astolfi, 1960: 394; Cosmelli Ibáñez, 1975: 458 y 459; Etchart & Douzon, 1976: 405; Fernández Arlaud, 1970: 398 y 399; Haber, 1979: 255 y 256; y Miretzky 1978: 364-366). Establecidos mediante una simple sucesión de eventos militares que deben ser memorizados, junto con la figura de Roca –en el papel de un gran estratega-, se evidencia una historia escolar que pone el foco en los grandes héroes o personalidades (del entorno militar) y en los hechos armados. La conclusión: “La campaña de Roca contra los indígenas fue coronada por el éxito” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 459), debido a que: “significó la conquista de una superficie de 15000 ^[39] leguas comprendidas entre los límites del río Negro, los Andes, y la línea de fronteras que existían hasta esos momentos” (Etchart & Douzon, 1976: 405).

d. La “obra civilizadora”

Producida las acciones militares, se presenta una problemática resuelta: “El problema del indio estaba resuelto. Había pasado el peligro del malón, la humillación y el gasto de las líneas frontera” (Astolfi, 1960: 395). Militarmente vencidos, los aborígenes pasan a ser una estadística que representan, junto a la totalidad de leguas ocupadas y ganado capturado, un botín muy provechoso: “Habían sometido 14000 indios y ganado 15000 leguas cuadradas de tierra” (Haber, 1979: 256). Que los manuales no hagan ninguna referencia al destino de los indios luego de la conquista muestra que los manuales reproducían los relatos de no incorporación de las sociedades y culturas indígenas a la historia nacional. Con la conquista su voz, si alguna vez lo fue, dejó de ser escuchada. Su destino no es tema de interés para los manuales. Sólo en Miretzky se hace una leve referencia sobre lo que pasó después: “Los indios capturados –alrededor de 14000- fueron destinados a la fundación de colonias, a la Marina de guerra o al servicio de las ciudades” (Miretzky, 1978: 366). Desocupados de extranjeros, los otros, “salvajes” y/o “bárbaros”, en los nuevos territorios conquistados: “se iniciará la colonización y la *mano del hombre* convertirá al desierto en fértiles valles” (el destacado en nuestro) (Etchart & Douzon, 1976: 405). Con la presencia del estado y la paulatina ocupación de “hombres” –“argentinos”, “colonos”, “blancos”, los no “salvajes” o los no “bárbaros”- los manuales proponen un relato de proyección y grandeza. De ahora en más, de acuerdo a los manuales, sólo es relevante: “iniciar sin tardanza su obra civilizadora” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 459). La incorporación de tierras a través de la ocupación efectiva por parte del estado, es la condición que permite la acción civilizadora. Ésta no es asociada a la vagancia y/o la violencia: “La Campaña fue coronada por el éxito, pues aseguró el dominio efectivo de 600000 kilómetros cuadrados que se abrieron al trabajo y a la paz” (Fernández Arlaud, 1970: 398).

La tarea civilizadora puede interpretarse como la posibilidad de expansión del capitalismo en el territorio mediante la colonización de las tierras para la producción agrícola-ganadera. Otro símbolo de la labor civilizatoria (y desarrollo capitalista) está en la figura del ferrocarril: “El ferrocarril civilizador pudo tender sus rieles y el colono ocupar el desierto y dedicarlo a la ganadería y a la agricultura” (Astolfi, 1960: 395). Producto del actuar de una civilización considerada superior, se entiende que la nación ha llegado a su instancia de conformación definitiva mediante el control efectivo de un territorio reclamado como propio, evitando así futuras agresiones:

“Los recursos técnicos y los mayores medios de una civilización superior se impusieron [...] sobre los primitivos habitantes. El país ya no debería cuidar una frontera interior; estaba en condiciones de poblar – tarea para la que realizó el esfuerzo inmigratorio-, explorar las tierras conquistadas y hacer valer efectivamente su soberanía sobre ellas” (Miretzky, 1978: 367).

5. Mapas, imágenes y actividades

Las imágenes cartográficas incorporadas, junto a sus epígrafes, reproducen lo que Parellada (2014) denominó la “perspectiva esencialista”.³¹ Los mapas presentan las divisiones de límites entre la Argentina y Chile como ya definidas y pre-existentes a la “Conquista”; dentro del espacio territorial delimitado las medidas gubernamentales son establecidas como cuestiones de índole interna o “frontera interior” y se destacan: la zanja de Alsina-“La zanja nacional”-, el itinerario conducido por Roca en 1879 y expediciones militares menores como las de Hilario Lagos, Nicolás Lavalle y, entre otros, Eduardo Racedo (Astolfi, 1960: 392; y Cosmelli Ibáñez, 1975: 459). En el caso de Miretzky (1979) junto a la imagen cartográfica, se incorpora un cuestionario con la finalidad de ser una guía de lectura del mapa, establecer las diferencias entre las medidas adoptadas por Alsina y Roca e identificar las provincias argentinas bajo el poder indígena: “¿Qué progresos territoriales se realizaron bajo el ministerio de Adolfo Alsina? [...] ¿Qué provincias actuales se hallaron en poder del indio en 1878? [...] ¿Por qué puede calificarse como ‘envolvente’ la maniobra de las tropas comandas por Roca?” (Miretzky, 1979: 365). En el caso de Fernández Arlaud (1970), el epígrafe que acompaña a la reproducción de un mapa de 1875 (en el cual las fronteras limítrofes, salvo en la región de la Puna de Atacama, ya están delimitadas) muestra la perspectiva esencialista: “Durante el gobierno de Nicolás Avellaneda se hizo la ocupación del territorio de Patagonia que, como puede apreciarse en este mapa de 1875, aparece aún sin divisiones política [de las provincias y territorios nacionales]” (Fernández Arlaud, 1970: 400).

En cuanto a la incorporación de imágenes, tanto de pinturas como así también de fotografías, en la mayoría de los manuales cumplen una simple función “ilustrativa”.³² En las pinturas se observan retratos de Alsina (Etchart & Douzon, 1975: 403) y Avellaneda (Fernández Arlaud, 2014: 397). Sin embargo, dentro del terreno de la pintura, la obra que más se destaca es el óleo pintado por Juan Manuel Blanes en 1889, que lleva por título “Ocupación militar del Río Negro en la expedición al mando del General Julio A. Roca” (aunque es popularmente conocido con el nombre de “Conquista del Desierto”)³³ y representa el arribo de Roca a la isla de Choele-Choele en mayo de 1879 (Astolfi, 1960: 394; Cosmelli Ibáñez, 1976: 458; y Fernández Arlaud, 1970: 1970).³⁴ En las imágenes pictóricas incorporadas, la presencia aborígen es nula y son obras centradas en los dirigentes políticos y mandos militares.

En el caso de los manuales que se introdujeron imágenes fotográficas, se observa una incorporación de lo indígena a través del retrato del cacique Juan Calfucurá vestido con un uniforme de oficial del ejército argentino y se lo acompaña con el siguiente epígrafe: “El cacique Calfucurá, quien desde el año 1835 impidió el avance de los blancos a los territorios del sur. Pereció en 1873” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 457). Sin embargo, que esté vestido de militar, no sólo evidencia la figura del vencido sino el poder avasallador de la civilización occidental. En Miretzky, la fotografía del ya apresado cacique Pincén -vestido con chiripá y botas de potro, posando con las armas tradicionales (la lanza y la boleadora)- tomada en 1880 por el fotógrafo Antonio Pozzo representa la imagen del “salvaje” dominado, la consigna acompaña la fotografía busca reforzar las características del indio primitivo: “Describa la vestimenta y armamento del jefe indio” (Miretzky, 1979: 357).³⁵ En este último manual, la incorporación de imágenes fotográficas no sólo se limita a un carácter ilustrativo, sino también a cumplir un papel de fuentes mediante las cuales es posible construir conocimiento sobre el pasado. A través de una fotografía del fortín “Cabo Alarcón” se promueve el conocimiento sobre la vida cotidiana a través de un cuestionario: “¿Qué materiales se emplearon en la construcción de estos fuertes? [...] ¿Qué detalles revelan la precariedad de las instalaciones?” (Miretzky, 1979: 359).³⁶ Igualmente se agregan otras imágenes de fortines y comandancias cuyas actividades también promueven la construcción de conocimiento sobre cómo era la vida en la frontera y el tipo de edificaciones construidas (Miretzky, 1979: 360 y 361). Por otro lado, junto a una foto tomada por Pozzo de Roca en el campamento de Huaique Gnelo (Río Negro) en compañía de otros oficiales del ejército, es resaltado el valor de la fotografía como fuente de conocimiento del pasado y promueve su utilización en este sentido:

"Durante la segunda mitad del siglo pasado la fotografía se incorporó a los elementos con que contamos para reconstruir el pasado. Un fotógrafo [Pozzo] acompañó a los expedicionarios de 1879; a él le debemos estas imágenes. Actividad: Elija otras [...] fotos de la presente Unidad y señale los datos que puedan extraerse de estos documentos" (Miretzky, 1979: 362).

En el caso de las actividades incluidas, de los manuales analizados, además del texto Miretzky y otros (1979), Cosmelli Ibáñez incorporó, en el final de la unidad, un cuestionario que oficia de guía de lectura, sobre la “Conquista del Desierto” consigna: “¿Qué peligro constituía la actitud hostil de los indígenas? [...] ¿Qué dispuso el ministro Adolfo Alsina? [...] ¿En qué forma el general Roca enfrentó el problema? [...] ¿Cuántas columnas se realizó la campaña definitiva?” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 462). Las consignas se enfocaron en la búsqueda de información en el mismo manual y tuvieron por objeto reforzar la imagen hostil de las parcialidades indígenas, las grandes figuras y el aspecto militar en relación al avance del estado nacional.

En el caso de Miretzky y otros, junto a las mencionadas en líneas anteriores, las actividades incorporan la lectura y análisis de fuentes escritas que se circunscriben estrictamente a lo bélico. En ellas se refuerza la narrativa del “problema indio” a través de un testimonio de Estanislao Zeballos (Miretzky, 1975: 358). A su vez, mediante sus testimonios, a modo de grandes figuras, se destacan los planes de Alsina y Roca (Miretzky, 1975: 364 y 365). Las acciones militares son presentadas como gesta patriótica a través de fuentes que describen las condiciones de vida de los soldados extraídos de los informes de inspecciones generales del ejército y un fragmento de *La guerra del malón* de Manuel Prado (Miretzky, 1975: 359 y 362). También se exige el análisis de instrucciones a oficiales y suboficiales a cargo de fortines referidos a cómo debían proceder en sus acciones (Miretzky, 1975: 360 y 361). Además, bajo la perspectiva esencialista, figuran consignas para trabajar con mapas ubicando localidades, batallas, líneas internas y recorridos de acuerdo a lo explicitado en texto y las fuentes. Por ejemplo, a los efectos de demostrar el progreso económico de los territorios anexados, hay un recorte del “Censo del Territorio del Río Negro” realizado en 1886 donde se especifica la cantidad de población y ganado, junto a éste se postula la siguiente actividad: “Ubique en un mapa las poblaciones citadas” (Miretzky, 1975: 367).

Sin embargo hay un fragmento y consigna que se diferencian del resto: búsqueda de información, ubicación en mapas y la obtención de datos a partir del análisis fotográfico, con el objeto de blindar una narrativa ligada a la gesta patriótica, la historia militar, las grandes figuras y la identificación entre avance del estado nacional y progreso/civilización. En Miretzky es incorporado un fragmento de la obra *Malón contra Malón. La solución final del problema del indio en la Argentina* del escritor Julio Aníbal Portas (1967)³⁷ y, luego de un listado de los beneficios -políticos, territoriales, diplomáticos, militares y económicos- de la conquista-, puede leerse la siguiente reflexión:

“Erigido ya en homenaje del bronce y de la piedra puede ser útil mirar de cerca, una vez más, algunos detalles del suceso, mientras llegan las nuevas historias que serán escritas a la luz de documentos, métodos y contextos sociales y culturales nuevos, y sin que el sol de la gloria achicharre cerebros o el afán de romper vidrios maltrate la necesaria equidad” (Miretzky, 1978: 366).

Este fragmento, cuyo énfasis está puesto en los contextos políticos, sociales y culturales de producción historiográfica, establece una interrupción con todo lo desarrollado. Las palabras de Portas invitan a pensar cómo un

relato sobre el pasado posee capacidades de transformación. A partir de nuevos insumos para la labor historiográfica –documentos y métodos- y contextos socio-políticos cambiantes, las preguntas realizadas por una sociedad sobre su pasado van construyendo una representación. Representación variable; en tanto y en cuanto no existen conclusiones definitivas. De esta forma, se posibilita re-preguntar, es decir: la acción historiográfica –en términos de disciplina científica- puede seguir desarrollándose. Mediante la actividad: “Comente el último párrafo” (Miretzky, 1978: 366) se deja de trabajar el contenido desde la repetición y memorización de información para a comenzar a pensar sobre ella.

6. Reflexiones finales

A partir de entender el currículum como un producto de los conflictos sociales (Goodson, 1995), desde el análisis de los manuales ajustados al plan de 1956, el sentido otorgado a “la Conquista del Desierto” fue la reproducción de las narrativas impuestas por las elites argentinas de fines del siglo XIX cuyos fines era la legitimación del estado nacional y la expansión del capitalismo. Los manuales del período estudiado (1956-1979), pese al dramatismo político que atravesó la sociedad argentina, se caracterizan por una continuidad y larga vigencia que mediante el “Canon Pedagógico” son contenido se asumieron como saberes sólidos, consensuados y monolítico (Tosi, 2012). Como “espacios de memoria” (Escolano Benito, 2001) vehiculizaron los saberes que debían enseñarse y reflejaron ciertos aspectos de cómo la sociedad argentina seguía reproduciendo un sentido común de nación ahistórica y manifestaba la necesidad del proceso por el cual el estado (expresión jurídico-política de la nación) dominó a las parcialidades indígenas del área pampeano-patagónica terminado de consolidar la unidad territorial hacia fines del siglo XIX. De este modo, “la Conquista del Desierto” se presentó como un proceso legítimo de parte de “la Argentina” para afrontar las agresiones de las poblaciones indígenas que habitaban el territorio pampeano-patagónico pero también para establecer un coto a los intereses de expansión territorial del estado chileno. Representado el territorio pampeano-patagónico como propio del estado argentino, no hubo problematizaciones al respecto, “la Argentina” por derecho propio goza de acceso a esas tierras; las representaciones cartográficas así la confirmaban. Sólo debían ocuparse a los efectos de reforzar el poder del estado, poner orden y evitar potenciales conflictos con Chile. Las acciones bélicas fueron campañas de pacificación interna. Por otro lado, también se impuso la urgencia de explotación económica. De acuerdo a los manuales, en tanto y cuanto el estado no establezca un control efectivo y posibilite el desarrollo capitalista –con la consecuente presencia de población colonizadora dispuesta a producir dichas tierras-, esos territorios tienen el estatus de “desierto”.

En consecuencia, las comunidades aborígenes residentes en estos territorios fueron representadas, no sólo como un obstáculo para la consolidación territorial del estado y el desarrollo del capitalismo, también son conceptualizadas como obstáculos para la “civilización”. Por ende, siguiendo los manuales, no pudieron ser integradas a la nación. Son catalogados, entre tantos otros calificativos, como “salvajes”, “bárbaros”, “primitivos”, “ociosos”, “vagos”, “agresores”, “faltos a su palabra”, “cobardes” y “colabores del estado enemigo” –es decir: Chile-. No reconocidos como parte integrante de la nación argentina, no reconocidos como parte de la “civilización”, siendo un obstáculo para la expansión del capitalismo y ubicadas en las antípodas de todo -estado, la cultura (o “civilización”) y el desarrollo capitalista (“progreso”)- y acusados de aliados del estado chileno (directamente categorizados como “chilenos”), la eliminación es propuesta como una vía de acción “lógica”. En tanto y cuanto la Pampa y la Patagonia sigan bajo el control de las sociedades indígenas, los manuales sostienen que dichas áreas son un desierto; territorio susceptible para ser la base de agresión de los indios y posible de ser reclamado por Chile.

Es así que el proyecto ofensivo de Julio Argentino Roca se relató, además de oportuno, como racional y coherente. Por su carácter de defensivo, la política de Alsina en el Ministerio fue narrada como un fracaso por sus lentos progresos o, sobre todo, por no ir a la problemática de fondo: atacar a los indios. En este contexto, junto con el papel de Roca, la presencia cuantitativa –en términos de cantidad de páginas- de los episodios con acciones bélicas de “las Campañas al Desierto” dan una muestra de la valoración, en el terreno de la historia escolar, de los hechos militares y el valor atribuido a las grandes personalidades. Además del texto central, de ello dieron cuenta también las imágenes introducidas y la orientación de una parte de las actividades relevadas.

Finalizadas las acciones bélicas, los manuales poco dicen sobre el destino de los indios, ya excluidos del relato, poco importa que va a suceder con los que han sobrevivido. El énfasis está puesto en las potencialidades del territorio conquistado ahora que el estado lo administra de forma directa y, la llegada de colonos junto con la producción agrícola-ganadera, muestran las ventajas de las formas de explotación del capitalismo. La figura del ferrocarril sintetiza (y simboliza) dichas potencialidades de expansión. Pero también es relatado como una expresión del imparable avance de la “civilización”. Esta última noción íntimamente consustanciada con la noción de nación y sus diversas manifestaciones de grandeza. Luego de la conquista, la Argentina es una nación a la altura de EEUU o los grandes estados europeos.

Sin embargo, aunque sea una historia con todo el tono de épica patriótica, militarista y producto de la decisión-acción de las grandes personalidades, comienza a permear, aunque sólo sea en un manual, la problemática de no interpretar el pasado como un hecho cerrado. En otras palabras, el relato del pasado responde a los intereses y necesidades que una sociedad determinada, en un momento determinado, que interpela a ese pasado. Por lo tanto, dicha interpelación no es estática y mucho menos neutral. Cada sociedad interpela al pasado de forma diferente. En consecuencia, las respuestas no van a ser cerradas sino, todo lo contrario, son provisionales, abiertas y susceptibles de crítica.

6. Agradecimientos

Se agradece los compañeros docentes de Trenque Lauquen por las muestras de afecto y aliento. También al Dr. Mariano Nagy (UBA) por su excelente predisposición. Y a los investigadores de la UNTREF: Mg. Marta M. Poggi y Lic. Bernardino Pacciani por su gran disposición hacia mis inquietudes investigativas pero también por permitirme consultar su ponencia inédita presentada en el *V Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (Pacciani & Poggi, 2013). Desde ya, ninguna de las personas arriba mencionadas es responsable de los errores o desaciertos que puedan observarse en este trabajo, todo ello recae exclusivamente en el autor del mismo.

Notas

¹ Una versión preliminar de este trabajo se presentó bajo el formato de ponencia en las *V Jornadas de Historia Regional del Oeste Bonaerense* (Fantino, 2014).

² Teresa L. Artieda, desde la categoría de “arcaico” –elemento de la cultura que ha dejado de tener vigencia-, desarrollada por Raymond Williams afirmó que en los manuales escolares las comunidades originarias son presentadas como “ruinas del pasado” o “metáfora de lo arcaico”: “Lo arcaico **es lo que ya no existe, lo que estuvo alguna vez pero desapareció y en todo caso puede ser convocado para ser estudiado y exhibido** [...] En los textos escolares es posible encontrar numerosas evidencias de una operación simbólica que anula la existencia física de los pueblos indígenas como contemporáneos a esos textos, y en todo caso los presenta como ‘ruinas’ del pasado o como ‘curiosidades’ que antropólogos o alumnos y maestros encuentran e investigan. Este tipo de contenidos constituye una de las más claras operaciones discursivas con la que se contribuyó a la construcción simbólica de un país blanco, europeo y sin indígenas” (destacado en el original) (Artieda, 2006: 113). Mariano Nagy (desde una mirada sobre cómo las elites locales de fines del siglo XIX promovieron una narrativa que, a partir de la noción de progreso civilizatorio, legitimaron el genocidio y exclusión de las comunidades originarias) arribó a conclusiones similares en cuanto a los modos de narración del contenido por parte de los manuales de principios del siglo XXI: “Sorprende entonces, la consolidación y repetición de ciertos discursos históricos como el de una Argentina sin población indígena o casi marginal, incluso entre quienes se han formado en corrientes historiográficas absolutamente diferentes a las de sus antecesores [positivismo liberal, revisionismo y/o Nueva Escuela Histórica] y, como, en manuales escritos en el siglo XXI se reproducen interpretaciones y análisis forjados al calor de la conquista del desierto” (Nagy, 2007: 20).

³ “No se trata [...] tan sólo de una determinada ‘versión de la historia’ sino de la construcción de los límites de la disciplina misma y de los consecuentes campos de visión. Así, cualquier otro tipo de relato –o bien por sus métodos o conclusiones- comenzó a ser considerado por fuera de la disciplina, como una versión ‘carente de toda documentación’ [...] y que respondería a ‘oscuros intereses’ (obtención de tierras, ‘expansionismo chileno’ o la disolución social), constituyendo además un reclamo extemporáneo, ilegítimo e improbable de ser atendido al tiempo transcurrido” (Delrio, 2010: 71).

⁴ Actuales provincias de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

⁵ “La elección del estudio del tratamiento de las campañas militares realizadas contra la población indígena a fines del siglo XIX por parte de los libros de texto, se fundamenta en que este acontecimiento permite evidenciar cómo los usos del pasado se fueron modificando en el transcurso del período estudiado. La llamada “conquista del desierto” formó parte constitutiva de una explicación acerca de la constitución del Estado-Nación y de la cuestión identitaria” (Pacciani & Poggi, 2013: 3).

⁶ Como lo ha sostenido Gramsci en *Cuadernos de la cárcel*: “presupone [...] que se tomen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales la hegemonía será ejercida, que se forme un cierto equilibrio de compromiso, esto es, que el grupo dirigente haga sacrificios de orden económico-corporativo, pero también es

indudable que tales sacrificios y tal compromiso no pueden afectar a lo esencial, porque si la hegemonía es ético-política, no puede dejar de ser también económica, no puede dejar de tener también su fundamento en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo decisivo de la actividad económica” (Gramsci, 1999: 42).

7 “La categoría de sentido común, definida políticamente y filosóficamente por Gramsci, es la que permitirá explicar cómo una teoría se vuelve prácticas y penetra imperceptible en la sociedad generando la impresión ‘a la mayoría de nosotros de ser las presiones y los límites de la simple experiencia’ las que explican la consolidación y la permanencia en el tiempo de un sistema ‘cultural, político y económico’” (Muraca, 2008: 83).

8 Siguiendo a Gramsci sobre el carácter social de la escuela: “En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, que la forma y la educación son una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al *hombre ‘actual’ en su época*” (el destacado es nuestro) (Gramsci, 2006: 131 y 132).

9 Siguiendo a Goodson: “el examen del conflicto por el currículum podemos discernir, en forma interiorizada, numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela [...] el currículum escolar puede verse como un portador y distribuidor de prioridades sociales” (Goodson, 1995: 53).

10 Goodson toma de *La larga revolución* de Raymond Williams el siguiente fragmento: “la cultura tradicional de una sociedad tenderá siempre a corresponderse con su sistema *contemporáneo* de intereses y valores, pues no se trata de un cuerpo absoluto de trabajo, sino de una selección e interpretación” (Goodson, 1995: 14).

11 Se utiliza la categoría representación como ha sido definida por el historiador francés Roger Chartier (2007): “Las representaciones no son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad propia que persuade de que el mundo o el pasado es, en efecto, lo que dicen que es. En ese sentido, *producen* las brechas que fracturan a las sociedades y las incorporan en los individuos” (Chartier, 2007: 73).

12 “Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El *código disciplinar* de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar (Cuesta Fernández, 1997: 20)

13 “las disciplinas escolares, dadas sus peculiares reglas de formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Por ello [...] el conocimiento escolar posee un carácter idiosincrásico e irrepetible [...] Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículum son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen las <<leyes>> de producción del conocimiento escolar” (Cuesta Fernández, 1997: 18 y 19).

14 “Lo que se enseña en la escuela, en cambio, bajo el nombre de ‘historia’ es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva. Su finalidad es construir una identidad colectiva estable; crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados. Es, por eso, un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo *nuestro* (en los últimos dos siglos, *a nuestro* nación, legitimadora de *nuestro* Estado –el patrón, por cierto, de la escuela-)” (Carretero, 2007: 11 y 12).

15 Esquizohistoria es: “una situación [...] que se producía entre la historia que preocupaba a los investigadores y la que se enseñaba en la escuela [Esa] fractura era patológica porque para que la historia resultara significativa era necesario que se apartara de la exaltaciones de las epopeyas patrióticas que habían perdido todo sentido en la formación de los jóvenes y se las reemplazara por una perspectiva que introdujera en alguna medida el potencial que tiene esta disciplina para enseñar a pensar y entender el mundo” (de Amézola, 2008: 14).

16 “Los manuales escolares han sido considerados de forma harto simplista, como documentos de segundo o tercer orden, sin caer en la cuenta de que son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto a que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implementación de un sistema generalizado de educación [...] La *socialización* de la ideología y de los valores definidos por las distintas opciones políticas [...] han tenido sus impulsores y, a la vez, su reflejo en estos manuales escolares. Igualmente se

han manifestado en ellos los distintos avatares y ocasionales avances de la investigación científica” (Valls, 2008:9 y 10).

17 Para Escolano Benito “vulgata escolar” debe ser entendida de la siguiente manera: “el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir. Utilizamos aquí el término <<vulgata>> en la acepción que ha sugerido A. Chervel, esto es, como saber que transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, tal como se objetiva en los manuales escolares, que se sirven de idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, títulos rúbricas e incluso de ejercicios y ejemplificaciones [...] Una *vulgata* escolar sería, en su representación textual, una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de un manual, es decir, en sus marcos y páginas” (Escolano Benito, 2001: 38).

18 Es decir, en el manual: “se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por curriculum oculto, y también del explícito [...] Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad” (Escolano Benito, 2001: 38).

19 Lleva a pensar al manual como: “un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en desarrollo del programa escolar. El libro escolar no es sólo, por tanto, un soporte de contenidos, toda vez que en él se expresa al mismo tiempo una *ratio* indicativa de los procedimientos y recursos que el maestro y el escolar pudieron seguir para ordenar lo que en el pasado se llamó la <<marcha de la clase>>, su orden y su disciplina” (Escolano Benito, 2001: 38).

20 Vinculando su génesis con los procesos de constitución del estado nacional, los primeros pasos en la construcción de una historiografía nacional, la organización de un sistema educativo nacional y la conformación de los institutos de formación de profesores, otros autores retrotraen el origen de los manuales de enseñanza para el nivel medio hacia finales del siglo XIX y primeras décadas del XX (de Amézola, 2008; y Saab, 2001)

21 “implica la instauración y conservación del conocimiento escolar escrito. Para ello, las editoriales escolares fijaron y legitimaron un canon pedagógico, es decir, un conjunto de obras escolares de determinados autores, que formaron un saber sólido, consensuado monolítico, vigente durante varias décadas” (Tosi, 2012: 542).

22 Sin embargo dicha hegemonía no imperó en todos los ámbitos. Pese a una percepción de inmovilismo, desde mediados del 50 y la primera mitad de los 60, empezó un proceso de renovación en las ciencias sociales y la historia con el desarrollo de la historia social (Spinelli, 2006). A su vez, producciones innovadoras de este tipo gozaron de alcance masivo. Gracias a proyectos como los impulsados por Boris Spivacow, con las propuestas editoriales de Eudeba y Centro Editor de América Latina bajo el principio de “Más libros para más gente”, se llevaron adelante políticas de comercialización de libros innovadores en el terreno de las ciencias sociales y la historia a través de ventas en los quioscos de diarios y revistas (Gociol & Invernizzi, 2003). Por lo tanto, es posible inferirse que a pesar de la carga de los enfoques de la Nueva Escuela Histórica y el Revisionismo en los manuales de enseñanza de historia, la población no especializada en el campo historiográfico de todos modos tuvo la opción de acceso a otros relatos mediante canales masivos de venta.

23 Pese a sus innovaciones, este manual, junto a toda la colección correspondiente, fue quitado de circulación por decisión de la editorial producto de que el texto destinado para 2º año fue censurado por el régimen dictatorial a partir de una denuncia pública en la revista *Gente* (Gociol & Invernizzi, 2003).

24 Según el crítico literario Vanni Blengino: “La oscilación semántica, que es evidente en muchos testimonios sobre la campaña del desierto y que se manifiesta en términos clave del liberalismo hegemónico –como *civilización* y *barbarie*, *desierto* y *progreso*–traiciona en el léxico la fuerte tensión a la que la transición del pasado al futuro somete a muchos de sus protagonistas” (destacado en el original) (Blengino, 2005: 28).

25 Walter Delrio concluyó de manera similar respecto a las obras pictóricas sobre la “Conquista del Desierto” de autores finiseculares -como Rugendas, Della Valle y Blanes - que han sido incorporadas como imágenes ilustrativas en los manuales: “Estas plantean la división dicotómica entre el antes y el después de la conquista, como un pasaje entre el mundo salvaje y la civilización” (Delrio, 2010: 67).

26 La permanencia de los contenidos a enseñar se verifica respecto a la enseñanza de la “Conquista del Desierto”, ya que tanto en uno como en otro de los Programas están bajo la misma unidad –“Unidad XV”- y comparten el mismo título de: “La Conquista del Desierto” (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza

Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953: 97; y Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956: 90)

[27](#) Es interesante observar que bajo el peronismo la formación en civismo pasaba por una primera etapa de comprensión sobre la conformación social argentina. A ésta se le atribuyó un carácter esencialista y las poblaciones originarias eran parte del pasado, las parcialidades araucanas trasandinas, junto a la emergencia de población criolla y guacha, constituían “los nuevos elementos nativos” de la sociedad. Y ya, en el período poscolonial y hacia fines del siglo XIX, se va describiendo la manera mediante la cual la sociedad argentina adquiere un cariz blanco y europeo debido a la inmigración europea promovida por el desarrollo del modelo agroexportador -“El ‘poblamiento’ del país. La colonización. Primeras colonias”-. El proceso de “argentinización” era producido por “entidades culturales” de carácter estatal como “la escuela” y “el ejército” pero a su vez se reforzaba el paradigma de “nación católica” otorgándole a la iglesia también un papel de entidad encargada de “argentinizar”. Sin embargo, las parcialidades originarias quedaban afuera y, consideradas un peligro, la acción militar se presentó como solución: “La conquista del desierto. Solución del ‘problema del indio” Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953: 101).

[28](#) El manual redactado por Miretzky y otros observa: “En muchos casos se recurría a *subsidios*, verdadera lacra económica y moral para el país: yerba, azúcar, tabaco y papel de fumar, harina, jabón, aguardiente, ganado o vestuarios, eran los elementos, que, en cumplimiento de los tratados suscritos, se entregaban a las tribus *amigas* para mantenerlas en calma [...] No eran un recurso positivo: muchas veces los indios no respetaban lo acordado” (destacado en el original) (Miretzky, 1978: 359).

[29](#) Sobre las construcciones y representaciones en torno a las naciones extranjeras, especialmente las limítrofes, en manuales escolares de historia argentina, se recomienda leer la investigación realizada por Luciano de Privitello (1998).

[30](#) Respecto a la extensión territorial incorporada, no todos los manuales lo explicitan, aquellos que lo hacen se refieren a la misma cantidad, salvo que unos se refieren a 15000 leguas (Cosmelli Ibáñez, 1975: 459; y Haber, 1979: 256) y otro a “600000 kilómetros cuadrados” (Fernández Arlaud, 1970: 398). Por último, uno establece una extensión poco precisa: “incorporaron enormes extensiones al patrimonio nacional” (Miretzky, 1979: 366).

[31](#) “este tipo de categoría [...] estaría proponiendo una visión del territorio nacional como preexistente, único e indivisible. Así, la configuración del mismo queda justificada desde la época virreinal. Esta narrativa muestra al territorio actual, como si fuera el mismo del pasado o como el resultado de un proceso de unificación y pacificación interna. Éste concepto de ‘Unificación’ podría entenderse como corolario del relato de construcción de la nación ya que permite borrar las diferencias entre grupos, pero siempre sosteniendo que esas diferencias fueron ‘internas’ y que la pertenencia de la Patagonia no estuvo en duda” (Parellada, 2014: 208 y 208)

[32](#) “Entiendo por “ilustración” aquellas imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva, pero no pueden ser consideradas como fuentes básicas de información histórica en cuanto a documentos históricos [...] serían, por tanto, imágenes dependientes y subordinadas al conjunto del texto escrito, que no aportarían nuevos elementos historiográficos [...] Estas ilustraciones [aunque en este caso también hay fotografías] normalmente retratos y acontecimientos políticos o bélicos, suelen aparecer en los manuales con el solo nombre de los personajes, que ya han sido citados o descritos de forma más o menos somera en el texto escrito” (Valls Montés, 2007: 77 y 78).

[33](#) Actualmente esta obra es reconocida por la mayoría de la población argentina debido a su reproducción en el billete de \$100.

[34](#) En el manual de Cosmelli Ibáñez se incorporó un dibujo (hecho en 1877) de soldados trabajando en la construcción de la zanja de Alsina realizado por el pintor Francisco Fortuna cuyo título es “Trabajando en la zanja” junto a éste se lee el siguiente epígrafe: “Soldados de la guardia nacional trabajando en la zanja cuya construcción ordenó el ministro Alsina para atajar a los malones indígenas. El foso debía tener una profundidad de dos metros por tres de ancho y estar defendido por un parapeto de un metro de alto. Dirigió las obras el ingeniero Alfredo Ebelot” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 457). Por otro lado, en Etchart y Douzon, cedida por el Archivo General de la Nación, se incluyó una ilustración de una caravana de carretas (no se estableció a qué columna correspondía) junto a un río (no especificado) (Etchart & Douzon, 1970: 404).

[35](#) También se incorporó una fotografía del cacique Villamain y miembros de su tribu una vez que fueron sometidos por el ejército (Miretzky, 1979: 361).

[36](#) En Cosmelli Ibáñez también está la fotografía del fortín Cabo Alarcón, sin embargo en este caso sólo se presenta junto a un epígrafe informativo: “Cabo Alarcón”, ubicado sobre la margen izquierda del río Limay. Observe la rústica construcción de barro protegida por una empalizada. Sobre el edificio, el vigía permanece atento a fin de prevenir un ataque sorpresivo de los indígenas” (Cosmelli Ibáñez, 1975: 460).

[37](#) Este trabajo de Julio A. Portas intentó ser una construcción historiográfica sobre la temática mediante la utilización de una amplia diversidad de fuentes: el canon tradicional de autores sobre el tema, cartas del cacique Calfucurá y/o fotografías. El trabajo abordó cuestiones como: vida en los fortines, médicos de campaña, las mujeres, la evangelización, la caballada, las formas de leva, las deserciones, el indio como combatiente, formas de pagos y retribución a los soldados de línea, etc. En su contratapa se lee: “La conquista del desierto [...] es evaluada en este libro en forma viva y picante. Justamente conmovidos por la magnitud de aquel hecho, muchos argentinos se preocuparon por analizarlo y desentrañar su sentido. Julio Aníbal Portas convoca aquí a testigos, actores, historiadores y comentaristas, y en ágil confrontación, obtiene un panorama cercano, real y vivido de lo que fue la campaña final contra el indio. A través de estas páginas el lector podrá juzgar el acontecimiento con más exactas proporciones, conociendo los tuertos y derechos de un esfuerzo nacional en el que estuvieron presentes, simultáneamente, la épica grandiosa y las minuciosas miserias de las realizaciones memorables” (Portas, 1967: contratapa). Aunque efectuó importantes aportes sobre la cotidianidad de los soldados de frontera y destacó las pérdidas de vidas cristianas en las operaciones, no deja de ser una obra que centró su estudio en los blancos o cristianos (Portas, 1967).

7. Bibliografía

Artieda, T. L. (2006). Capítulo III: Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000). En C. Kaufmann (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 105-148). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Barletta, A. M. & de Amézola, G. (1992). Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y de vuelta al secundario. *Entrepassados. Revista de Historia*, 2 (2), pp. 82 -102.

Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Blengino, V. (2005) [2003]. *La zanja de la Patagonia. Los nuevos conquistadores: militares, científicos, sacerdotes y escritores*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De Luca, R. (2008). *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina. 1955- 2001*. Buenos Aires: R y R Ediciones.

de Privitellio, L. (1998). Los otros en la historia escolar. Las “naciones extranjeras” en los manuales de Historia Argentina en 1956 y 1989. *Entrepassados. Revista de Historia*, 8 (15), pp. 129-149.

Delrio, W. (2010). El genocidio indígena y los silencios historiográficos. En O. Bayer (Coord.). *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios* (pp. 67-76). Buenos Aires: Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina (RIGPI)-Ediciones El Tugurio.

Delrio, W. (2014). Acerca del olvido y el recuerdo desde la historiografía sobre el sometimiento indígena en Argentina. En P. Flier & D. Lvovich (Coord.). *Los usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas* (pp. 193-208). Rosario: Prohistoria Ediciones.

Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach & M. Somoza, M. (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-46). Madrid: UNED.

Fantino, J. F. (abril, 2014). Las “Campanas al Desierto” a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980). En *V Jornadas de Historia Regional del Oeste Bonaerense*, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 40, Trenque Lauquen, 25 y 26 de abril.

Fernández Bravo, A. (1999). *Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las culturas argentina y chilena del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana-Universidad de San Andrés.

Ferro, M. (2007) [1981]. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, 2° ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gociol, J. & Invernizzi, H. (2003). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.

González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.

Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*, Volumen V. México: Era.

Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Grimson, A. (2012). *Mitomanías. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia en la escuela media. En H. Lanza & S. Finocchio. *Curriculum presente y ciencia ausente. Tomo III: La enseñanza de la Historia de la Argentina de hoy* (pp. 13-95). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Manes, E. H. (2010). *Estado y cuestión indígena. El destino de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Mariátegui, J. C. (2003) [1970]. *Temas de educación*, 16° ed. Lima: Empresa Editora Amauta.

Muraca, M. (2008). Hegemonía, dialéctica de la diferencia. En E. Rinesi, G. Vommaro & M. Muraca (Comp.). *Si este no es el pueblo. Hegemonía, populismo y democracia en Argentina* (pp. 77- 89). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Nagy, M. (2007). Estado Nación y Conquista del desierto: Perspectiva desde los Programas oficiales de estudio, los textos escolares y las representaciones cartográficas. En *XI° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 19 al 22 de septiembre. Recuperado de http://cpm.chaco.gov.ar/contenidos/contenidos/porlashuellasdelniandu/word/escritos/sobre_libros_de_texto.pdf. Consultado el 28 de abril de 2014.

Ossanna, E. (1993). Los libros de texto para la enseñanza de la Historia entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. *Propuesta Educativa*, 5 (8), pp. 29-35.

Pacciani, B. & Poggi, M. M. (2013). La historia enseñada: La mal llamada “conquista del desierto” en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad. En *V Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: «Historia e identidades culturales»* y *XIII Congreso Internacional Jornadas de Educação Histórica*, Universitat de Barcelona, Barcelona, 29 de mayo al 1 de junio (inédito).

Parellada, C. (2014). La producción de narrativas históricas: el caso de la “Conquista del Desierto”. En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-XXI Jornadas de Investigación-Décimo Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-035/403.pdf> Consultado el 2 de septiembre de 2015.

Pomer, L. (2005). *La construcción de los héroes. Imaginario y Nación*. Buenos Aires: Leviatán.

Portas, J. A. (1967). *Malón contra Malón. La solución final del problema del indio en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Riekenberg, M. (1991). Introducción. En M. Riekenberg (comp.). *Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* (pp. 12-17). Madrid-Buenos Aires-Frankfurt: Alianza Editora -FLACSO-Georg Eckert Instituts.

Romero, L. A. (coord.) (2007) [2004]. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Saab, J. et. al. (2001). De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de historia. En M. Rodríguez & P. Dobaño Fernández. *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia* (pp. 55-87). Buenos Aires: La Colmena.

Schlez, M. (2004). Ciencia, clase y propaganda. Los manuales de historia en la Argentina. *Razón y Revolución*, 13. Recuperado de <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-schlez.pdf>. Consultado el 12 de noviembre de 2013.

Spinelli, E. S. (2006). La renovación historiográfica en la Argentina y el análisis de la política del siglo XX. En F. J. Devoto (comp.). *La historiografía argentina en el siglo XX* (pp.221-244). Buenos Aires: Editores de América Latina.

Teobaldo, M. & Nicoletti, M. A. (2007). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. *Quinto Sol*, 11. Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/724/652>. Consultado el 10 de mayo de 2014.

Torre, C. (2011). Estudio preliminar. Las narraciones del desierto. En C. Torre (Comp.). *El otro desierto de la Nación Argentina. Antología de la narrativa. Estudio preliminar y selección de textos por Claudia Torre* (pp. 9-26). Bernal: UNQUI.

Tosi, C. L. (2012). XVI. El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En H. R.Cucuzza & R. Sprengelburg R. (Dir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Valls, Rafael (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Valls Montés, Rafael (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío y Asociados*, 11, pp.11-23. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1625/2539> Consultado el 10 de mayo de 2014.

Vezub, J. E. (2011). 1879-1979: Genocidio indígena, historiografía y dictadura. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1 (2), 2º semestre. Recuperado de <http://corpusarchivos.revues.org/1165> Consultado el 10 de mayo de 2014.

8. Fuentes

a. Planes y programas de estudio:

Ministerio de Cultura y Educación (1980/81) [1979]. *Programas de las asignaturas del tercer año. Nuevo plan*. Buenos Aires: Editorial Ciordia S. A.

Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1953). *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000725.pdf> Consultado el 10 de mayo de 2014

Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1956). *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000739.pdf> Consultado el 10 de mayo de 2014

b. Manuales de historia:

Astolfi, J. C. (1960) [1949]. *Curso de historia argentina. De acuerdo con los programas de tercer año del ciclo básico y escuela de comercio*, 10° ed. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Cosmelli Ibáñez, J. (1975) [1961]. *Historia argentina. De acuerdo con el programa oficial de la asignatura correspondiente al tercer año de los colegios nacionales, liceos, escuelas normales y de comercio y con los cursos de ingreso en las facultades de Derecho*, 20° ed. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Etchart, M. B. & Douzon, M. C. (1976) [1969]. *Historia argentina. De acuerdo con el programa oficial de tercer año del ciclo básico, bachillerato, magisterio, escuelas de comercio e industriales. Responde a los programas de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas*, 29°ed. Buenos Aires: Cesarini Hermanos.

Fernández Arlaud, S. (1970) [1967]. *Historia argentina. 3° año del Ciclo Básico y del Comercial*, 4° ed. Buenos Aires: Editorial Stella.

Haber, A. (1979). *Historia argentina. Texto adaptado a los programas vigentes en el tercer año de las escuelas industriales y técnicas*, 6° ed. Buenos Aires: Cesarini Hermanos.

Miretzky, M. L. N. de, et. al. (1978) [1971]. *Historia 3. La nación argentina. Texto y actividades. De acuerdo con el programa correspondiente al tercer curso del ciclo básico y las escuelas de comercio*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Recibido: 30/06/2014

Aceptado: 24/09/2015

Publicado: 01/10/2015