

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Estado Nación y Conquista del desierto: Perspectiva desde los Programas oficiales de estudio, los textos escolares y las representaciones cartográficas.

Nagy, Mariano Ariel (UBA).

Cita:

Nagy, Mariano Ariel (UBA). (2007). *Estado Nación y Conquista del desierto: Perspectiva desde los Programas oficiales de estudio, los textos escolares y las representaciones cartográficas*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/9>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007.

Título: Estado Nación y Conquista del desierto: Perspectiva desde los Programas oficiales de estudio, los textos escolares y las representaciones cartográficas.

Mesa temática Abierta N° 2: ETNOGÉNESIS, INCORPORACIÓN ESTATAL Y FORMACIONES NACIONALES SIGLOS XIX-XX.

Universidad: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Autor: Nagy, Mariano Ariel. Profesor de Historia (UBA). A. Alvarez 3045 dto5. Teléfono: 4760-1114. Correo electrónico: marianonagy@yahoo.com.ar

El trabajo se enmarca en una investigación más amplia que se centra en el análisis del modo de contar el desarrollo y las consecuencias de la “Conquista del desierto” por parte de las corrientes historiográficas tradicionales y las más renovadas, con las formas de internalizar y representar este evento en el imaginario colectivo de los argentinos. En esta ponencia, específicamente se abordará el tema desde los programas oficiales de estudio, los textos escolares y desde las representaciones cartográficas.

Por un lado se encuentra una extensa bibliografía justificatoria de las campañas militares, que ensalza su rol civilizador, sus consecuencias más que favorables para instaurar el orden y las relaciones capitalistas, y que al mismo tiempo produce un borramiento del destino o los efectos del avance estatal sobre las comunidades nativas, algo esperable si se tiene en cuenta la caracterización de la elite acerca de un lugar al que denominaron desierto pese a estar ocupado por los pueblos originarios, un espacio territorial imaginario como “vacío de civilización” y no sin población humana.

Por otro lado, en interpretaciones críticas del modelo de organización liberal de la nación, paradójicamente también se ha abordado el tema desde la perspectiva de la inserción al mercado mundial y las instituciones democrático-burguesas en la Argentina, pero muy poco desde la óptica de los indígenas o la relación y las políticas del estado con estos pueblos, y de éstos con el estado. Esto, más allá de que en las versiones más contemporáneas se caracterice a la campaña de Roca como un genocidio.

De hecho, la misma sobrevive en el imaginario colectivo como la aniquilación en combate de los pueblos originarios de Pampa y patagonia. A su vez, de allí se desprende que la participación de los agentes indígenas en la conformación de memorias nacionales es nula o absolutamente marginal. En el marco del proyecto social, político y económico hegemónico impulsado por las clases

dominantes, se ha consolidado la idea de que la matriz identitaria de la Argentina es blanca y europea, y adquiere una relevancia que se complementa con la negación de la influencia de las comunidades nativas en la conformación de la identidad nacional¹.

Sin embargo, las demandas llevadas adelante por más de un siglo de dominación estatal por parte de comunidades y organizaciones indígenas y la producción académica, de las últimas dos décadas (trabajos específicos de la temática de éstos pueblos), proveniente desde la historia² y de la antropología³, han refutado estos argumentos y han aportado numerosos datos que desarticulaban explicaciones simplistas.

Así, han aparecido investigaciones que demuestran fehacientemente la existencia indígena en lugares donde se los negaba rotundamente hasta hace muy poco, como el caso de los Huarpes en Mendoza⁴, en otros casos, el tema parece ser más complejo aún, por el fenómeno inmigratorio, ya que los extranjeros ingresaban por el puerto de Buenos Aires y gran parte de ellos han permanecido en la provincia como lo han demostrado el trabajo de Hilda Sabato y Luis Alberto Romero⁵ y los datos intercensales de 1869-1895⁶, etapa en la que se quebró el balance demográfico regional, ya que el aumento proporcional de habitantes fue del 346 % en Santa Fe, del 255 % en la Capital Federal y del 199% en la provincia de Buenos Aires, contra el 23 % de Jujuy, el 21% de Santiago del Estero y el 13% de Catamarca, lo cual sustenta a las corrientes culturales que sostienen la europeización de Buenos Aires y del litoral en general.

Como contrapartida del fenómeno migratorio, desde 1930 la cuestión se complejiza con el proceso de proletarización generado por el cierre de los mercados internacionales a los productos agropecuarios, y el auge de la sustitución de importaciones a partir del desarrollo industrial, que a

¹ Se pueden ver más implicancias de estos aspectos en Nagy, Mariano 2005. **Conquista del desierto: Exterminio, incorporación o disolución tribal. Aproximación desde un estado de la cuestión.** En CD ROM: Ediciones R y R. Colección teoría – historia – política. Bs As www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/ddhh/index.html

² Delrio Walter 2005. **Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943).** Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

³ Lenton Diana 2005. De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970). Tesis doctoral (en revisión), m.s.

⁴ Escolar, Diego 2005. **El estado de malestar. Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina: el caso Huarpe.** En Briones, Claudia (Editora). *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad.* Editorial Antropofagia. Buenos Aires.

⁵ Sabato, H. y Romero L.A. 1992. **Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880.** Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

⁶ En Alonso, M. C. y Vazquez, E. C. 2000. **Historia. La Argentina Contemporánea (1852-1999).** Ed. Aique. Buenos Aires. Pag. 71.

su vez dio lugar a la llegada de enormes contingentes de población del interior del país, época en la que surgieron los mote de “aluvión zoológico” o “cabecitas negras” para definir la situación por parte de las elites.

Es por ello que especialmente se enfoca en la “conquista del desierto” como evento fundante del estado-nación y como elemento central de construcción de hegemonía a nivel nacional pero también provincial, entendiendo que además del impacto de los lineamientos de las políticas federales, las entidades políticas locales incorporan dicha uniformidad a la vez que la recrean o la representan de acuerdo a sus características específicas de formación y desarrollo.

En relación a esto último, se adscribe a las nociones propuestas por Hobsbawm-Ranger⁷ y Briones⁸ referidas a los debates en torno a la invención de la tradición que se produce a través de los usos del pasado, categorías que intentan explicar la artificialidad de valores que se terminan convirtiendo en absolutos, universales y, por supuesto, en tradiciones que poseen como objetivos inculcar prácticas y normas de conducta, generar cohesión social en una comunidad real o imaginada y/o legitimar relaciones de poder.

Además se tienen en cuenta los conceptos de comunalización e imaginarización de Anderson⁹ y Briones¹⁰ que básicamente explican el proceso de formación de comunidades a partir de las prácticas que resultan determinantes para su construcción a la hora de crear sentidos de pertenencia a una comunidad y las maneras en que determinados grupos perciben a la nación frente a otros externos y otros internos.

De ahí la importancia de ahondar en el proceso de sometimiento, incorporación y valoración de las comunidades nativas, en las percepciones acerca de la conquista del desierto, en el avance de la soberanía estatal y sus consecuencias, a través del análisis de los programas oficiales de estudio, de los textos escolares y las representaciones cartográficas.

⁷ Hobsbawm Eric y T. Ranger (eds.) 2002. **La invención de la tradición**. Editorial Crítica, colección libros de historia. Barcelona, España.

⁸ Briones, Claudia 1994. **Con la tradición de todas las generaciones pasadas. Gravitando sobre la mente de los vivos. Usos del pasado e invención de la tradición**. En RUNA, Archivo para las ciencias del hombre, volumen XXI. Instituto de Ciencias Antropológicas y Museo Etnográfico “J.B. Ambrosetti, Universidad de Buenos Aires (UBA).

⁹ Anderson Benedict 1993. **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Fondo de Cultura Económica, México.

¹⁰ Briones, Claudia 1995. **Hegemonía y construcción de la “Nación. Algunos apuntes**. En Papeles de trabajo. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales n° 4. UNR. Pags. 33-48.

Los programas oficiales de estudio: De la Ley 1420 a Los NAP y Los CBC

A mediados del siglo XIX, cuando en diversos lugares del planeta se producía la consolidación y organización de los estados nacionales, los ideólogos de dicho proceso histórico tenían muy claro que era necesario crear mecanismos destinados a generar consenso acerca de la viabilidad de esa nueva entidad política y a construir una identidad de alcance nacional, que reuniera, y a la vez, dejara de lado a otras más antiguas dentro del territorio en el que se había impuesto la soberanía. En tal sentido, el caso de Italia en la década de 1860 es paradigmático, ya que al momento de su unificación solo el 2,5 de cada 100 hablaba italiano y como lo expresaba Massimo D’Azzeglio en aquel entonces:

“hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer los italianos”¹¹.

Esos mismos problemas debieron enfrentar otros flamantes estados, y para resolverlos recurrieron a un elemento vital, la educación. A través de ella se creó el consenso necesario para otorgar legitimidad a un nuevo sistema de dominación que se había impuesto, según Oszlack, a partir de cuatro modalidades: La represiva, la material, la cooptativa y la ideológica. Está última, implicaba lograr que las distintas clases sociales internalizaran las creencias, valores y prácticas originadas en las clases dominantes como parte de una conciencia colectiva y nacional,

“es decir un sentido profundamente arraigado de pertenencia a una sociedad territorialmente delimitada, que se identifica por una comunidad de origen, lenguaje, símbolos, tradiciones, creencias y expectativas acerca de un destino compartido...una adhesión natural al orden social vigente que, al legitimarlo, permiten que la dominación se convierta en hegemonía”¹²

De allí, el rol clave que le cupo al sistema educativo argentino, expandido a partir de 1884 con la ley 1420, en la creación de una identidad nacional y en la afirmación de “Representaciones patrióticas” según la concepción de M. Escolar, S. Quinteros Palacios y C. Reboratti¹³. Así, junto al servicio militar obligatorio, y reforzada desde otros ámbitos como la prensa y la política, la escuela se abocó a la tarea de “hacer argentinos”, y según Luis Alberto Romero, en el siglo XX tuvo un notable éxito:

¹¹ Hobsbawm, Eric 1998. **La era del capital, 1848-1875**. Ed. Crítica. Buenos Aires. Pag. 100.

¹² Oszlak, Oscar 1997. **La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional**. Ed. Planeta, Buenos Aires. Pags. 150 y 151.

¹³ Escolar, M; Quinteros Palacios, S.; Reboratti C. (1994). **Geografía, identidad territorial y representación patriótica en Argentina**. Hooson (Comp), Oxford, blackwell. Londres. Dicho concepto significaría: *“el sentimiento de identificación grupal de una comunidad nacional estatalizada con una serie de símbolos abstractos e históricos, y también con el sentimiento de identificación grupal de un pueblo con su ámbito territorial (naturalizado) de pertenencia legítima”* Pag. 5

“En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente...logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados”¹⁴.

Sin embargo, o tal vez gracias a ello, tamaña tarea no ha sido modificada demasiadas veces a lo largo del período y se señalan algunas fechas claves a la hora de delinear los programas escolares, a saber: 1941, cuando se realizó una reforma que cristalizó los saberes de la Nueva Escuela Histórica (NEH de aquí en más), que tuvo como emblemas a Ravignani y Levene entre otros, considerada como la primera corriente profesional de la disciplina, ofrecía un relato histórico que vinculaba a la nación con el territorio y que por ello solía concluir el discurso en 1862, con la organización estatal o en 1880, con la derrota de Buenos Aires a manos de la nación y la incorporación de Pampa, Patagonia y Chaco. Este discurso consolidado en la década de 1930 no pudo desarmarse con el surgimiento del revisionismo histórico, tradición que tendió más a reemplazar e incluir otras figuras a los próceres de la NEH, que a proponer una disciplina con criterios diferentes. De todos modos, su auge llegaría a partir de 1955 con la denominada resistencia peronista y la movilización social y política de los '60 y '70, pero sin una gravitación importante en la elaboración de contenidos y textos escolares. El segundo momento se dio en 1956, cuando se sistematizó en los programas el modelo anterior y se incorporó un curso de Historia Argentina en Tercer año. Y el tercero, en 1979, cuando se sumó un curso de historia para el 2º año y se agregaron algunos capítulos muy breves, en clave de historia política, de los acontecimientos del siglo XX. De este modo se arribó a la Ley Federal de Educación de 1993, que a tono con el auge neoliberal, descentralizó el sistema educativo, otorgándole libertad (y no financiamiento) a las provincias para que adscribieran al sistema que les pareciera pertinente y el cual se estudiará más adelante.

En la actualidad, una nueva reforma está en marcha, en un camino que en teoría anularía los efectos de la ley sancionada en los '90, pero aún su impacto no es visible ya que es de aplicación gradual, con lo cual, la misma estaría plenamente en funcionamiento dentro de unos años. Cabe mencionar que la misma fue presentada como un hecho histórico y consensuado entre miles de docentes. Sin embargo, la realidad indica que las consultas realizadas versaban sobre declaraciones de principios más que sobre cuestiones concretas posibles de aplicar. Por ejemplo, se entregaba un cuadernillo que también fue publicado en los principales medios de comunicación, y se preguntaba, entre otras cosas, si se estaba de acuerdo con la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la edad escolar (La reforma de 1993 llegaba hasta los 15 años). Por supuesto que es difícil encontrar opositores a esta medida, lo complicado es ver como se asegura la permanencia de los

¹⁴ Romero, Luis Alberto (Comp) (2004). **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.** Siglo XXI editores, colección Historia y cultura. Argentina. Pag. 24

adolescentes en la escuela dadas las condiciones económicas y sociales de la Argentina actual, ya que el índice de deserción y repitencia es de los más elevados de la historia, más allá de una ley que extienda la escolaridad.

Más allá de estos cuestionamientos, sería interesante ver que nociones aparecen a través de esta reforma. Por ello, se analizarán los lineamientos estatales en relación al hecho histórico abordado en este trabajo (La conquista del desierto) a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) confeccionados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en junio del 2006, destinado a EGB/Nivel Medio (8°/1° y 9°/2°) para el espacio curricular Ciencias Sociales.

Los mismos, aprobados a partir de la resolución n° 214/04 por todos los ministros que componen el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) –todas las provincias de la Argentina y la ciudad de Buenos Aires- plantean promover la integración del Sistema Educativo Nacional que es “*altamente heterogéneo y fragmentado*” y se refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos incorporados como objetos de enseñanza, para todo el país.

Por otra parte, mencionan la necesidad de fomentar la conciencia de la diversidad cultural y regional:

“en ese marco...se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y de espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país”¹⁵.

Es decir, que desde sus objetivos centrales se plantea la incorporación de los pueblos originarios, no como sociedades de una etapa anterior y superada sino desde una situación actual y una problemática vigente. De hecho, en el apartado que describe las situaciones de enseñanza que la escuela ofrecerá, se menciona el respeto por la diversidad cultural en el marco de la construcción de la identidad nacional.

Sin embargo, si bien para 8°/1° (equivalentes en Tercer Ciclo y Nivel Medio en la provincia y la Ciudad de Buenos Aires respectivamente) se propone en “Las sociedades a través del tiempo” el estudio de la organización, la distribución de excedentes, la jerarquización social y los sistemas de creencias de las sociedades indígenas. Éstos están enmarcados en el abordaje del proceso histórico que comienza con la expansión europea en el siglo XV, y solo se menciona en una nota al pie la posibilidad de investigar las modificaciones a lo largo del tiempo de una o dos sociedades indígenas.

Cabe agregar, que antes de los NAP, por lo general en ese curso, se lograba arribar al ciclo de revoluciones burguesas del siglo XVIII, es decir la revolución francesa y la industrial, y se estipulaba el estudio del período de la organización nacional en 9°/2°, esquema que continúa con el

¹⁵ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. EGB /Nivel Medio. Buenos Aires. Pag. 11

nuevo diseño. Y que al estudiar los NAP para estos años, no hay ninguna mención al devenir histórico de los pueblos originarios. En conclusión, las sociedades indígenas son ubicadas en 8°/1° en el marco de la etapa anterior a la conquista del continente americano, y a lo sumo se sugiere analizar a alguna de ellas a través del tiempo, pero sin especificar en que etapa histórica, probablemente en la denominada colonial.

Para los cursos 9°/2° los NAP proponen comenzar con la organización nacional, la economía agroexportadora pero no el abordaje de las comunidades nativas. Así, se reproduce la idea de que éstas son parte del pasado, extintas o por lo menos, marginales en la conformación de una identidad nacional, y como este enfoque se sostiene desde los textos escolares (tema posterior de la ponencia), es habitual repetir la famosa ejercitación que realizan los alumnos de primaria, en la cual se ubicaba a los tobas, onas, mapuches, tehuelches y otros en un mapa de la Argentina, acompañados de breves resúmenes acerca de sus prácticas y modos de vida en una época lejana y pasada.

Tampoco existen demasiadas diferencias en los programas propuestos para los cursos subsiguientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El siglo XIX se puede estudiar en distintos años, según la modalidad de la orientación escogida. Para dichos cursos, no se establecieron modificaciones ni estructurales ni menores como veremos para el caso de polimodal en la provincia. Si se siguen los planes y programas de 5° año correspondiente al segundo ciclo del bachillerato, los mismos responden a la reforma a los planes de 1956, llevada a cabo en 1983, comienzan con los sucesos de la revolución de mayo de 1810 (el de 4° año llega hasta esa fecha) y culminan con el afianzamiento de las instituciones argentinas tras la constitución de los estados nacionales, es decir que el siglo XX no estaría estipulado de estudiar. Cabe la salvedad de que en la práctica, los docentes han modificado el temario y la abarcan en un año para cada siglo. Sin embargo, en una observación de dichos programas, en relación al período de la investigación, el temario avanza sobre los carriles de la modernidad, o sea, la economía agroexportadora, la inmigración y el régimen oligárquico. ¿Los pueblos originarios? Ausentes.

En la provincia de Buenos Aires, la resolución n° 6247 de diciembre del 2003 intentaba solucionar los desajustes de los espacios curriculares creados con la Ley Federal de Educación de mediados de 1990 (específicamente la normativa n° 4625/98), en un proceso acelerado por los crecientes fracasos de los estudiantes egresados del polimodal en el Ciclo Básico Común (CBC) en el marco de la Universidad de Buenos Aires o en los ingresos en otras casas de estudio.

En tal sentido, se eliminó la antigua materia Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I y II por Derechos Humanos y Ciudadanía en 1° y Filosofía en 2°. Las nuevas materias comenzaron a dictarse en el 2004 y si bien el primer año no existía bibliografía específica que encerrara sus

contenidos¹⁶, a partir del 2005, comenzó a trabajarse con la temática de los pueblos indígenas como titulares de derechos, su autodeterminación, su preexistencia étnica y cultural y el derecho a la educación bilingüe, en el marco de una nueva materia que abordaba temas que tradicionalmente le correspondían a la historia, aunque no en toda su magnitud, ya que el proceso histórico debería ser trabajado en el mencionado espacio curricular, pero seguramente, no existía un tiempo para el análisis integral desde una perspectiva de los derechos humanos.

Al mismo tiempo, también se realizó un nuevo diseño curricular para historia, que de abordar Historia Mundial Contemporánea en 1° e Historia Argentina Contemporánea en 2°, pasó a Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX y Siglo XX para primero y segundo año respectivamente. De este modo se buscó:

“enfaticar el estudio de los problemas compartidos por las naciones latinoamericanas desde una perspectiva teórica y metodológica plural; incluyendo las dimensiones locales, nacionales y regional latinoamericana en contextos de determinaciones más amplias que operan a escala mundial; comprendiendo las diferentes opciones sociales, culturales, económicas, políticas y religiosas desplegadas en distintas sociedades, y reconociendo similitudes y diferencias mediante la comparación histórica sistemática”.¹⁷

De todas formas, los pueblos originarios no figuran en los contenidos programados a partir de estas modificaciones. Son tres los ejes para el período analizado:

*“La construcción del Estado-Nación y la ciudadanía, La génesis, desarrollo y transformación de las estructuras sociales en las sociedades latinoamericanas y su relación con los modelos económicos en su inserción en la división internacional del trabajo y La construcción de diversos actores sociales e identidades colectivas en el campo social, económico, político y cultural”*¹⁸.

Así que en estos contenidos ideados para el primer año del polimodal, tampoco tenemos ni siquiera una leve sugerencia al tema, pese a que se hace referencia a las identidades colectivas y a los actores sociales. Si la hay con un escueto “la problemática indígena” en el bloque 1 del segundo año, pero sin ningún tipo de aclaración a que tipo de problemática ni a la etapa, ya que dicho bloque abarca 1930-1970.

¹⁶ Para el año 2004, la mayoría de los docentes que se reconvirtieron en profesores de Derechos Humanos y Ciudadanía trabajaron con uno de los siete módulos de la editorial Longseller, único libro que se podría denominar específico de la materia. Correale, M. d. C. y Vidiella, G. 2002. **Filosofía y Formación Ética y Ciudadana/Polimodal. Los derechos fundamentales**. Módulo 3, Ed. Longseller, Buenos Aires. Recién para el ciclo lectivo 2005 se publicaron diversos y heterogéneos textos para dicho espacio curricular.

¹⁷ Programa de Definición del Diseño Curricular del Polimodal. Espacio Curricular Historia. Objetivos, pag 177. En **Contenidos de los espacios curriculares del polimodal de Buenos Aires**. O en la página de internet www.fmmeduccion.com.ar . Extraído en marzo del 2007.

¹⁸ Op. cit. pag. 178.

En el caso de la EGB, que a partir del 2007 comienza a perder en forma gradual el tercer ciclo a manos de la Escuela Secundaria Básica (ESB), a la fecha posee una organización de contenidos bastante particular, ya que se podría afirmar que se profundiza más en el segundo ciclo (4° a 6°) que en el tercero (7° a 9°), más allá de las diferencias y salvedades que se puedan realizar. De hecho ya en la introducción de los CBC para la EGB se plantea:

“el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa”

Este enunciado muy políticamente correcto suele calzar muy bien en las expectativas de logro y objetivos, pero no se condice con el diseño de los contenidos conceptuales. Por ejemplo, los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica han sido organizados en cinco bloques: 1) Las sociedades y los espacios geográficos, 2) Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural, 3) Las actividades humanas y la organización social, 4) Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social y 5) Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.

A partir de allí, cuando se comienza a rastrear contenidos que se relacionen con las intenciones de la introducción, se encuentra que en el bloque 2 del segundo ciclo se aclara que se ha optado por la distinción de cuatro períodos, a los que se denomina "La Argentina indígena", "La Argentina colonial", "La Argentina criolla" y "La Argentina aluvional". Así, las sociedades indígenas figuran como las protagonistas de los hechos acaecidos antes de la llegada de los españoles, ya que después se prioriza a un tipo de sociedad supuestamente integrada por criollos y/o inmigrantes. Esa forma de periodizar posee una expectativa de logro que busca:

“reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas indígenas, europeas y africanas”.¹⁹

No se explica en ninguna sección cómo se llega a cumplir dicha expectativa a través de una periodización que divide a la Argentina en etapas identitarias diferentes, y que para “La Argentina Indígena” se propone (una vez más), localizar las parcialidades, ver sus aspectos económicos, culturales, sociales y políticos y las formas de vida. Tampoco se da cuenta de como se abordan los conflictos sociales relacionados con la negación de lo otro y de los otros y de cuestiones candentes como la identidad cultural, aspectos que aparecen en el bloque 3 con el subtítulo de “Cultura”.

Más breve es el tema para el 3° ciclo, en el cual se menciona únicamente las civilizaciones indígenas de América y de África y la diversidad sociocultural del continente, pero no se vuelcan

¹⁹ Contenidos Básicos comunes (CBC) para la Educación General Básica. Ciencias Sociales. En la página de Internet www.fmmeduccion.com.ar. Extraído en Marzo 2007.

procesos históricos ni análisis de los modelos de incorporación y/o exclusión de los estados nacionales recién consolidados para con las comunidades nativas.

Los textos escolares

Ya se ha mencionado la continuidad por más de medio siglo de los contenidos escolares pese a algunos cambios superficiales. Con los manuales sucedió algo similar, con la salvedad de que a partir de la reforma de 1956, el área fue ocupada por docentes no vinculados con el campo académico²⁰, con lo cual la renovación fue menor. Sin embargo, la Ley de 1993 trajo algunas novedades importantes, entre ellas el renovado papel de las editoriales, quienes contrataron nuevamente profesionales provenientes del campo académico y volcaron las novedades historiográficas del momento; el rol de las nuevas tecnologías y la elaboración del texto a cargo de la misma empresa editora y no como libro de autor. Por todo ello se observa un material más dinámico pero a la vez más fragmentado, inundado de cuadros, fotos, fuentes y gráficos, pero tendiente a la simplificación de ciertos procesos históricos en virtud de la ausencia o la dificultad para encontrar el texto central que caracterizaba al viejo manual.

Otros dos elementos determinantes, asociados a la situación generada a partir de la hegemonía neoliberal, fue la precarización laboral del docente que generó, en los casos que pudiera, la acumulación de una gran cantidad de horas para subsistir y a la imposibilidad de actualizarse. El efecto central, en el marco de este trabajo, es que su renovación y planificación pasó a estar basada exclusivamente por los textos escolares; de ahí la importancia del análisis de este material. El otro aspecto, es que a una gran cantidad de alumnos, les resulta imposible acceder a un manual debido al precio del mismo, con lo cual los docentes suelen recurrir a las fotocopias. Así la fragmentación de la construcción del conocimiento se ve profundizada y reemplazar el viejo discurso nacionalista y patriótico por otro más acorde a las corrientes historiográficas actuales se torna una tarea sumamente compleja.

Realizadas estas aclaraciones, en esta sección se analizarán algunos textos escolares, tanto del nivel medio como del primario, con la intención de identificar el o los discursos y contenidos que se diagraman en relación a la conquista del desierto. Para no entorpecer la lectura con los datos de los mismos, solo se volcará en la ponencia, el orden de aparición, el nombre y el curso del manual entre paréntesis y los datos completos podrán encontrarse en la nota 21, al pie de la página 11.

Lo primero a señalar es una constante en los distintos libros, la actividad de los indígenas era la de robar el ganado a los criollos a través del malón, es decir ataques a caballo sobre los poblados de la

²⁰ Para profundizar en el tema de los contenidos y los textos entre 1956 y 1997 ver Romero. Op. cit.

campana bonaerense. El otro t3pico es el de resaltar en todos los casos, la necesidad de tierras por parte del estado para aumentar el volumen de exportaciones de productos agr3colas y ganaderos en el marco de la modernizaci3n del pa3s y su incorporaci3n al mercado mundial. Se desprende de esta caracterizaci3n, y as3 se lo cita en los textos, que las comunidades nativas representaban un obst3culo para el crecimiento de la econom3a y por ello se deb3a encarar una soluci3n a ese “problema ind3gena”, que a su vez permitiera afirmar la autoridad nacional sobre el territorio, ante la amenaza chilena. Entonces, se podr3an destacar como ideas claves para la comprensi3n de los hechos seg3n la mayor parte de los libros, a los malones ind3genas, la necesidad de tierras para la producci3n y la soberan3a nacional sobre el territorio.

Tras estas coincidencias b3sicas, aparecen diferencias, que van desde la no menci3n de los hechos (1-Activa 4 EGB)²¹ o una breve s3ntesis para explicar porque la Argentina se convert3a en una naci3n moderna (2- Puerto Manual Artesanal 4), hasta an3lisis comparativos entre la exclusi3n de los ind3genas de una maquinaria que se pon3a en marcha y la inclusi3n de los gringos en esa carrera (3- Ciencias Sociales 4 serie 2000) y a la cual los nativos nunca m3s podr3an sumarse. Es claro entonces que, seg3n el material con que los alumnos trabajen, los contenidos y abordajes pueden ser muy dis3miles, pese a que est3n pensados para chicos de la misma edad.

Para observar cual fue el destino de los nativos tras la campana de Roca, hay que esperar a llegar a los manuales de 6º, en los cuales aparecen breves descripciones de la situaci3n:

“...en pocos meses murieron cerca de 1600 indios y otros 14000 fueron sometidos a los blancos...” y se plantea la pregunta “¿qu3 es respetar una cultura distinta?” (4- Ciencias Sociales 6 EGB) mientras que en otros se avanza un poco m3s “...los ind3genas sobrevivientes fueron sometidos y obligados a vivir en reservas, es decir, en peque1os enclaves asignados por el gobierno” (5- Ciencias Sociales 6. Libro del docente.).

En otros se repite la cifra de 14000 sometidos (6- Ciencias Sociales 6 EGB. Serie del sol) y hasta se afirma que los ind3genas han sido aniquilados (7- Ciencias Sociales 6), consecuencia que tambi3n se sostiene en el manual de la editorial Aique (8- Ciencias Sociales 6). En cambio, desde

²¹ Los libros aparecen en el orden que se fueron citando: 1) **Activa 4 EGB. Ciencias Sociales y Formaci3n 3tica y ciudadana.** Ciudad de Buenos Aires. **Puerto de Palos** casa de ediciones, 2001. 2) **Puerto Manual Artesanal 4. Conectado.** Puerto de Palos casa de ediciones, 2004. 3) **Ciencias Sociales 4 serie 2000. Ed. Santillana.** 4) **Ciencias Sociales 6 EGB. Ed. Santillana.** Pags. 67 y 70. 5) **Ciencias Sociales 6. Libro del docente. Ed Santillana.** Pag. 103. 6) **Ciencias Sociales 6 EGB Serie del Sol. Ed. Kapelusz,** 1997. 7) **Ciencias Sociales 6 2º ciclo EGB. a-Z editora.** 1998. 8) **Ciencias Sociales 6 segundo ciclo EGB. Ed. Aique. Serie puntos cardinales.** 1999. 9) **Ciencias Sociales 6 sexto a1o EGB. Ed. Estrada.** 1998. Pag. 152. 10) **Ciencias Sociales 7. Ciudad Aut3noma de Buenos Aires. a-Z editora.**2003. Pag. 86. 11) **La Argentina. Una historia para pensar (1776-1996). Ed. Kapelusz.** 1997. Pag. 235. 12) **Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de Am3rica Latina** 1998. Editorial Plus Ultra. Pag. 428. 13) **Historia. La Argentina Contempor3nea (1852-1999).** Ed. Aique. Buenos Aires. 14) **Historia Polimodal. nº5.** De las guerras civiles a la consolidaci3n del Estado nacional argentino (1820-1880) 2002. **Ed Longseller.** Pag. 45. 15) **H1. Historia Argentina y latinoamericana (1780-1930)** 2006. **Ed. Tinta Fresca.** Pag. 186.

Estrada exponen las opiniones que cada grupo poseía del otro pero cierran el tema con una metáfora que no explica lo sucedido:

“...Los indios consideraban a los blancos como los invasores de un territorio que les pertenecía...los criollos pensaban que los indígenas eran salvajes que no debían ser considerados como seres humanos. Creían que eran un obstáculo para el avance de la civilización. El final de la historia previsible: tiño de sangre las pampas” (9- Ciencias Sociales 6 sexto año EGB).

También es recurrente que tras dar cuenta de los objetivos de la conquista del desierto, se sugiera que el país había ingresado a otra etapa, en la cual los inmigrantes eran protagonistas, así:

“la Argentina de esa etapa parecía contener a ‘pequeños países’ en su interior. Esta apariencia estaba reforzada por la existencia de barrios de italianos, españoles...en distintas zonas del país...pusieron en marcha distintos proyectos para lograr que todos los pobladores del país se sintieran argentinos” (10- Ciencias Sociales 7).

El indígena se invisibiliza ante esta llegada masiva de inmigrantes y se comienza con la labor de crear la ciudadanía argentina, que en el imaginario colectivo posee una exagerada influencia europea en relación a la nativa.

A contramano de esta interpretación se encuentra el libro de Kapelusz (11- La Argentina. Una historia para pensar 1776-1996) que se detiene en describir las relaciones entre blancos e indios durante el siglo XIX, incluyendo hasta discursos de funcionarios y de aborígenes. Al llegar a la conquista del desierto brinda todos los elementos que aparecen en otras publicaciones pero además denuncia que:

“algunos fueron trasladados a la isla Martín García, otros a la Marina, las mujeres distribuidas por la Sociedad de Beneficencia, entre importantes familias. Otros huyeron y tuvieron dificultades para mantener su forma de vida” y lanza una interesante pregunta: *“¿Donde estarán sus descendientes?”*.

Se puede afirmar que es la única publicación que describe el sistema de distribución llevado a cabo entre 1878 y 1885²² y se plantea cuestionar el discurso oficial en relación con la construcción de la identidad nacional y el devenir histórico de las comunidades nativas.

Si bien pensados para 3° ciclo y Polimodal respectivamente, dos manuales (12- Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina y 13- Historia. La Argentina Contemporánea 1852-1999) que poseen aportes muy interesantes sobre el proceso de construcción de las naciones, la formación de mercados de trabajo y de capitales y brindan ricas herramientas metodológicas y análisis estructurales de los procesos históricos, no realizan comentario alguno acerca del destino de

²² Para profundizar en el sistema de distribución, ver: Mases, Enrique Hugo 2002. **Estado y cuestión indígena: El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)**. Prometeo libros/Entrepasados, Buenos Aires.

los indígenas, más allá del sometimiento, lo cual extraña más, ya que el destinado a polimodal sobretodo, dedica varias páginas para contar como era la vida en la frontera, quienes eran los habitantes del “desierto” y como se financió la conquista comandada por Roca. Por otra parte, es interesante citar la sección de fuentes de “Pensar la historia...” en donde un extracto de Benjamín Victorica en *Campaña al Chaco* de 1885 alaba los beneficios de la civilización para los indígenas:

“No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera, como lo hacen algunos de ellos en las haciendas de Salta y Jujuy”.

La paradoja es que hay que recurrir a un libro de más de un siglo, defensor acérrimo de la conquista del desierto, para obtener información acerca de acontecimientos tan brutales que nos permite aplicar la categoría de genocidio y son dejados de lado en publicaciones actuales y aparentemente más respetuosas de los derechos humanos de las comunidades nativas.

Así también ocurre con las ediciones para polimodal de Longseller y Tinta fresca, perteneciente, esta última, al multimedios Clarín, (14- Historia Polimodal n° 5 y 15- H1 Historia Argentina y Latinoamericana 1780-1930). Para el primero:

“en 1880 (sic) con el sometimiento del cacique araucano de Neuquén, Valentín Sayhueque, se completó la expulsión de las tribus”

Y para el segundo, a los aborígenes se los puso bajo el control del estado y existen críticas a las campañas:

“por la crueldad con la que se atacó a los indígenas, ya que para lograr el objetivo de unificación del territorio nacional, se sometió, se expulsó y se exterminó a las tribus de la región”.

Una imagen vale más que mil palabras

Si, como se dijo, un relato sistemático, fuerte y convincente surgido en los '30, pero vigente hasta la reforma de 1993, en una escuela con contenidos y textos forjados en corrientes historiográficas provenientes de la NEH y el revisionismo, logró grabar a fuego en el sentido común ciertos tópicos a partir de las celebraciones patrias, los actos escolares y las políticas públicas de homenajes a próceres, es menos perceptible, pero no menos efectivo, el papel jugado por las representaciones cartográficas en tales aspectos.

Los mapas suelen ser considerados como un conocimiento neutral, anónimo y verdadero, elaborados bajo normas técnicas científicas que solo deben decodificarse a través de signos indiscutibles que poseen el noble objetivo de esclarecer y facilitar la observación de esas imágenes estáticas y sin intencionalidad alguna, y brindar una visión exacta del mundo, pero en miniatura y mediante una escala precisa. Es decir, una reducción de la realidad espacial al tamaño de un plano confeccionado por profesionales científicos sin nombres ni rubrica.

Aquí se sostiene, siguiendo el trabajo de Carla Lois²³, que las representaciones cartográficas son estrategias discursivas, textos representativos, que deben leerse en el contexto social y científico de su producción, no expresan neutralidad alguna, y son herramientas en forma de imágenes y símbolos subjetivos, que aportan a la construcción de imaginarios sociales:

“...el mapa logra imponerse como un saber técnico, neutral, vacío de intencionalidades, pero paradójicamente, de alto e indiscutible contenido simbólico...”²⁴.

Esta importancia de los planos estaba muy presente en los dirigentes políticos que llevaron adelante la ocupación del territorio del Chaco y de Pampa y Patagonia, e increíblemente, sus concepciones o al menos sus prácticas se mantuvieron vigentes hasta el presente. Es así que junto a la organización estatal surgieron instituciones cartográficas que resultaron funcionales a la construcción simbólica del espacio territorial, al mismo tiempo que avanzaba la apropiación material. Incluso muchos de los primeros croquis o mapas poseían elementos que aún no existían, como es el caso de vías férreas o colonias agrícolas.

Dichas instituciones geográficas creaban relatos a partir de la cartografía, y por supuesto, su propio mito de origen, ya que si bien se reconoce a 1904, como la fundación del Instituto Geográfico Militar (de aquí en más IGM), el mismo dató su nacimiento a la par de la campaña de Roca en 1879. Su valor para el estado en el proceso de formación territorial argentino es doble. En uno material, delimitando el espacio de dominación y recopilando toda la información posible para acelerar y optimizar los recursos, y también en el simbólico, ya que según Lois:

“...la representación del territorio permite la identificación colectiva de los individuos con un territorio común en el marco de un conjunto de representaciones respecto a las características y los fundamentos de la nación...”²⁵.

Pero además de dicha identificación que va de la mano de otras “*Representaciones patrióticas*”, las consecuencias de las mismas, propician que el estado consiga construir hegemonía para lograr un consenso sino masivo, por lo menos importante para emprender políticas avasallantes y agresivas sobre la población originaria que ocupaba el territorio incorporado recientemente a la *civilización*:

“Estas concepciones...vehiculizaron una multiplicidad de significaciones que se anclaron en el sentido común de la época y generaron ciertos mecanismos de aceptación y legitimación social de prácticas políticas”²⁶

²³ Lois Carla 2004. **De desierto ignoto a territorio representado. Cartografía, Estado y territorio en el Gran Chaco argentino (1866-1916)**. Buenos Aires, UBA. Cuadernos de Territorio, 10.

²⁴ Op. cit. Pag. 10.

²⁵ Op. Cit 17.

²⁶ Op. Cit. Pag. 70.

En esta época, según Navarro Floria²⁷, es cuando comienzan a dejarse de lado los trabajos cartográficos de Woodbine Parish (1853), Alfred Du Graty (1858) y de Martín de Moussy (1864/1869), ya que sobre todo en Parish se menciona a La Patagonia como territorio fronterizo de la nación, lo cual en la década de 1850 no era un problema ya que la aspiración máxima era la pampa, pero si décadas después, en pleno proceso de formación territorial:

*“Hasta ahora el establecimiento más al sud perteneciente a Buenos Aires es el pueblito de Carmen de Patagones, sobre el Río Negro. Los indios están en tranquila posesión de todo el territorio que de allí se extiende hasta el cabo de Hornos. Generalmente hablando, la República puede describirse como confinando al norte con Bolivia, al oeste con Chile, al este con Paraguay, el río Uruguay, que la divide de la Banda Oriental, y el océano Atlántico, y al sud con los indios de Patagones”*²⁸. (El remarcado es mío).

En el caso de Du Graty ni siquiera menciona a los indígenas ya que su intención es difundir las bondades del territorio para la llegada de inmigrantes europeos, similar objetivo se ve en de Moussy, ya que separa en Patagones “salvajes” y Pampas “bárbaros” factibles de civilización y fusión con los blancos y caracteriza al “desierto” como región a la espera de ser ocupada y cultivada. Estos “errores” cartográficos no se repetirán ya que en la década de 1870 se produjo una operación que incluyó a la Patagonia como parte de la Argentina pese no estar aún ocupada. Es lo que Zusman y Minvielle²⁹ denominan “Construcción social del espacio”, en la cual el territorio del Estado es primero configurado ideológicamente y luego ocupado militarmente. Así, las instituciones geográficas elaboraron mapas oficiales que a partir de 1889 debían ser aprobados por el Ministerio de Relaciones exteriores a cargo de Estanislao Zeballos y que desde 1893 se rechazarían si no acordaban con el reclamo argentino³⁰.

En 1941, si bien la operación de la construcción del espacio había concluido, La Ley de la Carta estableció que el IGM obtuviera la exclusividad de aprobar la cartografía oficial destinada a escuelas y textos educativos. En la misma, se afirmó no solo el territorio sobre el cual la Argentina

²⁷ Navarro Floria, Pedro (1999). **Un país sin indios. La imagen de La Pampa y La Patagonia en la Geografía del naciente Estado Argentino.** *Scripta Nova*. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N° 51

²⁸ En Navarro Floria. Op cit. pag. 6

²⁹ Minvielle, Sandra y Zusman, Perla (1995). **Someter al indígena para fundar la nación. Aproximación a los argumentos que sustentaron la política de organización de colonias indígenas (1884-1885).** En *Actas del Primer Congreso de Investigación Social*. Tucumán, 1995

³⁰ Al respecto ver: Lois, Carla (2006). **Técnica, política y “deseo” territorial en la cartografía oficial de la Argentina (1852-1941).** *Scripta Nova*. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. volumen X, N° 218

ejercía soberanía, sino que se la dividió en tres partes (Continental, Insular y Antártica), incluyendo regiones como el triángulo antártico, el cual es una pretensión territorial donde otros nueve estados también han instalado bases destinadas a la investigación científica. Así comienza el programa de Geografía Argentina para el cuarto año, titulado “Geografía Física de la República Argentina” correspondiente a su primera unidad:

“El territorio argentino: porción sudamericana, islas oceánicas y Antártida Argentina”³¹

Esta situación se vio ampliada en 1983 con una nueva Ley de la Carta firmada por Reinaldo Bignone, aún hoy vigente, que extendió la ingerencia del organismo a los textos escolares fundamentada en la necesidad de:

“contar una única versión oficial de cual es el territorio sometido a nuestra soberanía. y que toda publicación que toque el tema, en cualquier formato y con cualquier propósito, sea coincidente con ella”³².

Todo esto es muy claro en el mensaje que se expresa en la lámina que distribuye la editorial Aique³³ (Ver página 18). La misma se encuentra dividida en tres momentos históricos con sus respectivos croquis del cono sur y específicamente del territorio actual de nuestro país. El primero, referido a 1776, *“El Virreinato del Río de la Plata”*, diferencia con colores los espacios enmarcados bajo la soberanía colonial, de los controlados por los pueblos originarios. Y si bien aparecen dibujos de las misiones jesuíticas, las haciendas y las minas de Potosí trabajadas por indígenas, llama la atención la función asignada a las comunidades de Pampa y Patagonia, ya que se encuentran montadas a caballo, con lanzas, levantando polvo para dar la imagen de un modo de vida nómada, en dirección hacia Buenos Aires y provenientes de la Capitanía General de Chile.

Esta imagen se ve reforzada en el plano siguiente, *“Las Provincias Unidas del Río de la Plata”*, dedicado a la etapa 1820-1850, en el cual además de aparecer algunos de los estados nacionales consolidados, los mismos grupos originarios están de regreso desde Buenos Aires, a caballo y en movimiento, pero con el agregado de llevar ganado hacia la incipiente República de Chile. Es evidente que la actividad principal que se les adjudica en aquel entonces, era la del robo del ganado a partir del malón y posterior contrabando a través de la cordillera, en contraposición a las comunidades del norte, quienes son representados como pescadores.

³¹ Planes y Programas de Estudio. Para establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina del CUARTO AÑO, Segundo ciclo del Bachillerato. 4º Reimpresión (1992) Ediciones Goudelias. Pag. 38. Los mismos están visados de acuerdo a la normativa 4144/83 que reforma los contenidos vigentes desde 1956.

³² En Romero. Op. Cit. Pag. 83

³³ **El proceso de construcción del territorio argentino (1776-1930)** (2006). Lámina diseñada por Laura Escobar, ilustrada por Marta Almeida y cartografía a cargo de José País. Editorial Aique, Ciudad de Buenos Aires.

A su vez, en “*La República Argentina*”, periodizada “hacia 1900”, se muestra a la actual división política de nuestro país, lo cual es anacrónico ya que los territorios incorporados fueron denominados Territorios Nacionales y no se convirtieron en provincias soberanas con todos los deberes y derechos de la organización republicana de la Argentina, hasta la primera presidencia de Juan Domingo Perón. Por supuesto, que ya no aparecen las comunidades nativas sino fotos referidas a la llegada de inmigrantes, a los chacareros cosechando y a los obreros de lo frigoríficos.

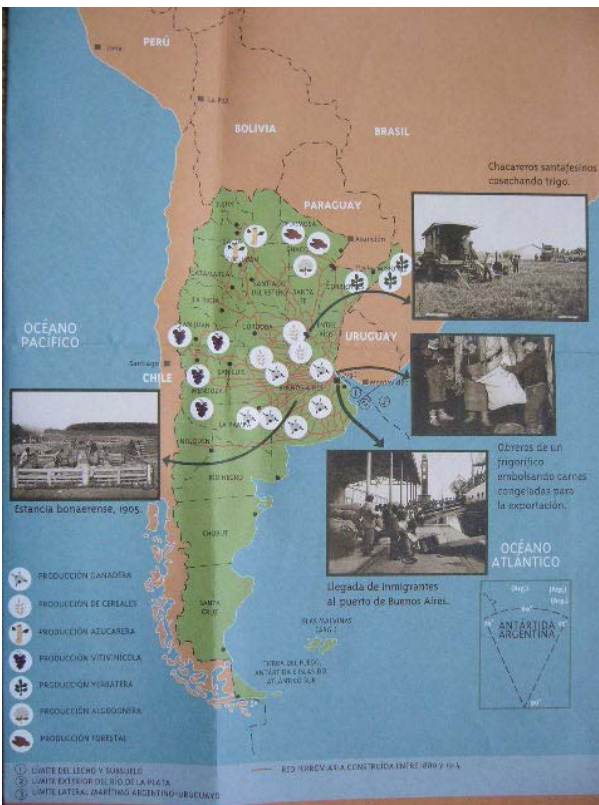
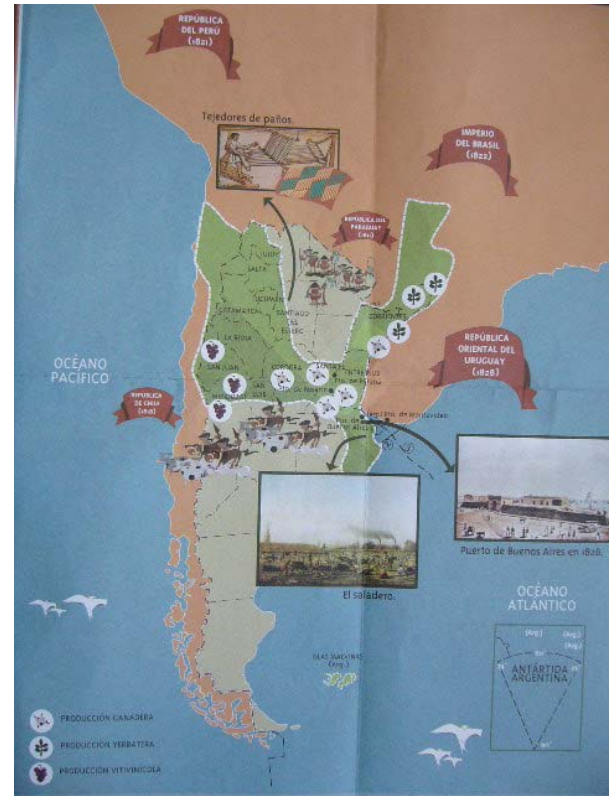
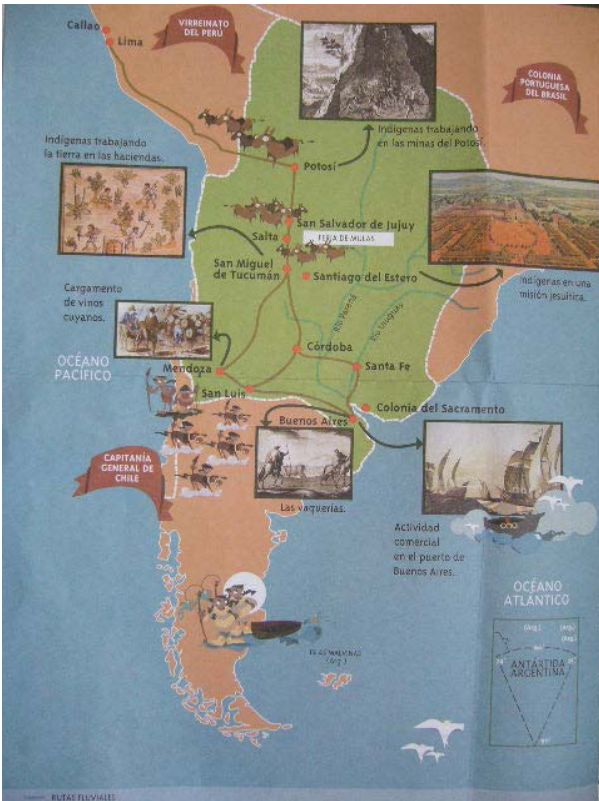
Aquí nuevamente, pese a tratarse de una lámina con croquis, fotos y dibujos, las tres etapas aparecen con el triángulo antártico y las Islas Malvinas, con un paréntesis que reza “Argentina” y con su respectiva marcación de latitud y longitud en el primer caso. Por otra parte, si bien pudo tratarse de un error de diseño, llama la atención que las islas poseen el mismo color verde con el cual es identificado el por entonces territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata en el plano de 1820 y el de La República Argentina en el de 1900. Sin embargo en el primero de los croquis, el de 1776, las Malvinas aparecen con una tonalidad naranja, como si formara parte de otro espacio territorial.

Por último, Antártida Argentina es el nombre que recibe la pretensión de soberanía que reclama la Argentina, (y que no es reconocida por ningún estado), pero a diferencia del sector insular, no aparece pintada, lo que favorecería la noción de pretensión y no de soberanía real, pero al mismo tiempo, esta presente ya en el mapa desde 1776 y de igual forma en los otros dos. Así se refuerza la noción de “conciencia territorial”³⁴, término que da la idea de un territorio que siempre estuvo presente y refuerza la noción de una identidad argentina inmanente y esencialista. Una Argentina que siempre estuvo ahí esperando a ser descubierta por sus futuros ciudadanos y que es muy firme en los libros de geografía y de historia donde si el territorio nacional siempre existió y su primera configuración fue el virreinato del Río de la Plata en 1776 (Discurso que también se evidencia en la lámina de Aique), todo lo que vino después fueron desmembramientos y pérdidas de un territorio que “nos” pertenecía. (El nos apela a reforzar el discurso nacional incluyendo a todos los argentinos).

En la misma línea, en los croquis que Juan Carlos Walther anexó a su obra³⁵, se puede ver, el actual territorio argentino ya presente desde la era colonial. (Ver página 19).

³⁴ En Navarro Floria. Op cit. pag. 3. Quien lo toma de Auza, Néstor (1980). **La ocupación del espacio vacío: de la frontera interior a la frontera exterior. 1876-1910.** En Ferrari, G, y Gallo E. *La Argentina del Ochenta al Centenario.* Buenos Aires, Sudamericana. O en **El crecimiento de la conciencia territorial argentina.** *Revista Nacional de Cultura* (Buenos Aires) n° 5.

³⁵ Walther, Juan carlos (1973) [1948]. **La Conquista del desierto. Lucha de frontera con el indio.** Eudeba, Buenos Aires. Son siete croquis que abarcan desde la era colonial hasta las campañas de 1884.



Arriba izquierda: Croquis Aique 1776.

Arriba derecha: Croquis Aique 1820.

Izquierda: Croquis Aique Hacia 1900.

Éste es otro tópico de las representaciones cartográficas, que consiste en una operación anacrónica en cuanto al espacio, es decir, trasladar hacia el pasado la configuración actual de la República Argentina. Y en este ir hacia atrás se evidencia el afán demarcatorio y justificatorio de un estado nación con un relato histórico basado en un mito fundacional que se apoya en el territorio, como lo expresa el programa de Geografía Argentino para el Quinto año, en el cual se observan los temas que analizamos:

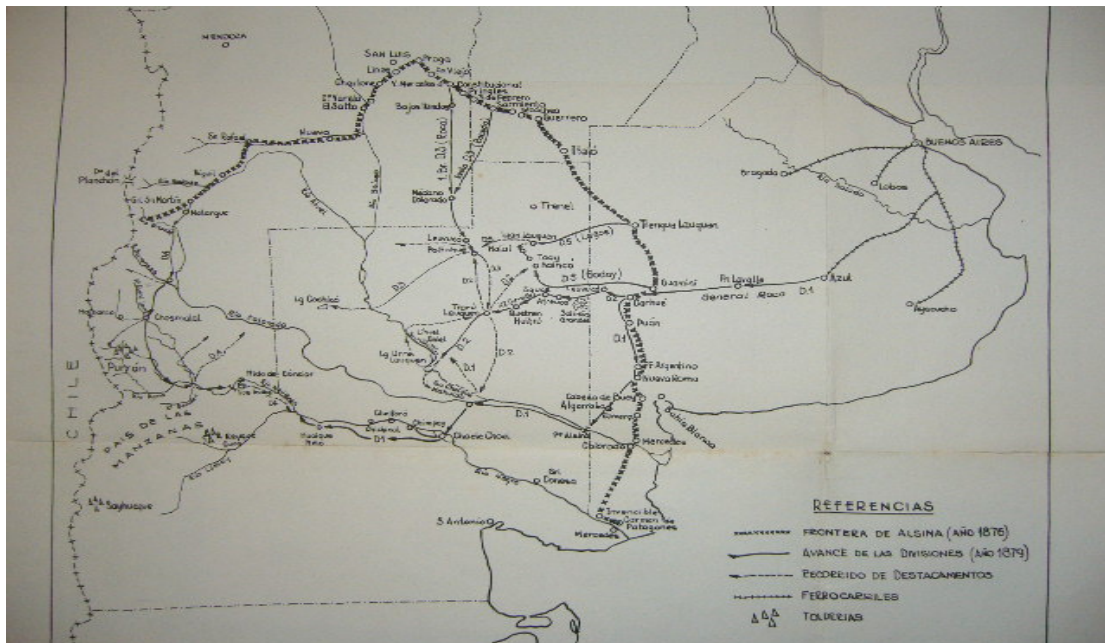
“Unidad I: Etapas en el dominio del territorio argentino...El Virreinato del Río de la Plata y su desmembramiento. Territorios que pasaron a constituir la República Argentina. Incorporación

efectiva de la llanura pampeana...Unidad II: Poblamiento del territorio argentino: Las corrientes colonizadoras y la gran inmigración”³⁶

Anexo N° 1: Mapa de operaciones en la época colonial (J. C. Walther)



Anexo N° 6. Expedición del Gral Roca a los Ríos Negro y Neuquén en el año 1879 (J. C. Walther)



³⁶ Planes y Programas de Estudio. Para establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina del QUINTO AÑO, Segundo ciclo del Bachillerato (1986). Ediciones Goudelias. Pag. 39. Los mismos están visados de acuerdo a la normativa 4144/83 que reforma los contenidos vigentes desde 1956.

De este modo, en Walther se pueden apreciar en formas superpuestas, espacios territoriales de distintos momentos, como lo son las intendencias y las provincias tal cual se conocen hoy. Es decir que conviven las divisiones políticas de 1776 con las provincias del siglo XX. Esto es más llamativo si se tiene en cuenta que el subtítulo del Croquis es “*Confeccionado en base a los antecedentes de la época*”.

El anclaje en el territorio obedece a la imposibilidad de exponer como elementos diferenciadores de otros países de América a la lengua, por ejemplo. Aquí, la inmigración es el punto de origen de la identidad nacional y se desconoce un pasado común compartido con el resto de Latinoamérica. En suma, como lo afirma Romero:

“La historia nacional se traduce en la epopeya de una conquista territorial, en la que una nación latente en esencia alcanza la plenitud cuando obtiene la porción de superficie terrestre en la que estaba destinada a desarrollarse”³⁷

En definitiva, con la salvedad de alguna breve mención, la historiografía y la geografía argentina, o al menos la que se dedica a elaborar manuales de estudio para las editoriales, nuestro país tuvo una evolución casi natural se podría decir, en la cual los pueblos originarios solo representaban un obstáculo para el desarrollo de un destino predestinado. Aparentemente existían dos opciones: subirse al tren del progreso, o sucumbir bajo una horda de bárbaros que azotaban a la región pampeana y patagónica, como si se tratara de inclinarse exclusivamente por una variante o la otra. Esta falsa disyuntiva de progreso modernizante, tampoco al fin de cuentas tenía planeada la inclusión de las clases bajas al sistema político, económico y social, sino que le permitía a las elites acaparar una renta grandiosa en su favor y construir una historia de la nación a través de sus ideólogos, y que le adjudicaba un enorme valor a sus supuestos logros en beneficio de toda la nación, a la vez que inventaba una tradición de ser el país de Sudamérica con más características europeas y civilizadas.

Lo curioso no es el planteo de la época, que de todos modos tenía sus detractores, ya que esa clase dominante lograría mantener su hegemonía por casi medio siglo, y de allí se desprende el nivel de legitimidad alcanzada aún años después, y evidenciada en la frase “*éramos el granero del mundo*”, cuando la gloria de una generación del '80 se había terminado. 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, y como, en manuales escritos en el siglo XXI se reproducen interpretaciones y análisis forjados al calor de la conquista del desierto.

³⁷ Romero. Op. Cit. Pag. 110

