



Retamar, Nicolás

Matanza estatal de pueblos originarios : p̃y desnaturalizar la Conquista de



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Retamar, N., Rivadeneira, R., Scarcela, R. (2018). *Matanza estatal de pueblos originarios: desnaturalizar la p̃y Conquista del Desierto . Ponencia presentada en las IV Jornadas de Form al debate: (de)construcción de sentidos, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2073>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

IV Jornadas de Formación Docente

Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión 9: Formación docente: inicial y permanente

Título del trabajo: Matanza estatal de pueblos originarios: Desnaturalizar la “Conquista del Desierto”.

Autores: Nicolás Retamar, Romina Rivadeneira, Romina Scarcela

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: nicolas.retamar@hotmail.com, romina.alejandra80@gmail.com, rominascarcela@gmail.com

Resumen: ¿Conquista del Desierto o Genocidio de Pueblos Originarios? Esta disputa que ya debería estar saldada sigue más que vigente en la educación primaria y secundaria. Para nuestro disgusto, la mal llamada Campaña/Conquista del Desierto todavía ocupa un lugar central en la enseñanza de la historia Argentina y las ciencias sociales.

La “Conquista del Desierto” está anclada en el sentido común y funciona como una representación social para un sector muy grande de la sociedad argentina. Uno de los objetivos aquí es analizar los papeles que juegan en la enseñanza de estos acontecimientos los diseños curriculares, los libros de textos escolares, la concepción de la enseñanza y el rol docente como sujeto ético - político.

Desde la perspectiva de Derechos Humanos, hablar de “Genocidio de Pueblos Originarios” significa reconocer los derechos de las diferentes comunidades aborígenes, reconocer la preexistencia de las mismas sobre el Estado argentino y todo lo que ello implica.

El siguiente trabajo se encarga de reflexionar sobre diferentes aspectos que hacen a la labor docente en relación a la enseñanza del genocidio a los pueblos originarios producidos con mayor énfasis a partir de 1878 bajo el mando de Julio Argentino Roca, Ministro de Guerra en aquel entonces. Se intentará responder también a una pregunta común cuando se desnaturalizan ciertas prácticas y enseñanzas: ¿Cómo trabajar este contenido desde una mirada alternativa?

Palabras claves: “Conquista del Desierto” - Pueblos originarios - Enseñanza - Escuela

¿Qué historia queremos enseñar en las escuelas?

“La pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (Freire, 2010)

La Real Academia Española define en términos generales la palabra “desierto” como un lugar despoblado o como un territorio arenoso o pedregoso casi sin vegetación. A su vez, define la palabra “conquistar” como ganar, mediante operación de guerra, un territorio, población, etc. Si el lugar está desierto no puede haber guerra ni conquista, sino que simplemente ese territorio se ocupa.

La “Conquista del Desierto” es el nombre que comúnmente se utiliza para denominar el exterminio sobre los pueblos originarios comandado por Julio Argentino Roca en 1878 y 1879 para expandir las “fronteras” del Estado Argentino. Exterminio que no sólo fue físico, sino también cultural y simbólico.

Para poder problematizar sobre la enseñanza de estos acontecimientos partiremos desde la articulación del discurso hegemónico en la construcción de representaciones sociales que, a partir de la información brindada en las escuelas y en los libros de textos escolares, construye un sentido común que responde a las clases dominantes.

Para desarticular lo que denominamos “Conquista del Desierto” hay que revisar la mirada propia, aquella que no es ajena a estos discursos contruidos por la clase opresora. ¿Qué lugar ocupan los diseños curriculares junto a los libros de textos escolares en nuestra enseñanza? ¿Qué se entiende por enseñanza? ¿Cuál es nuestro rol como docentes en este contexto?

Otra historia se puede contar en la escuela: no lineal, compleja, conflictiva, crítica y que parta desde la perspectiva de Derechos Humanos. Si ya se conoce el relato de las y los ganadores, es necesario indagar y re-conocer lo sucedido de manera alternativa, desde la mirada de las personas y los pueblos que no lograron vencer de manera definitiva.

“Conquista del Desierto”: imaginarios y representaciones sociales

Cuando decimos “Conquista del Desierto” en las escuelas, autoridades, docentes y estudiantes saben el tema al que nos referimos. *“Hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales que se han constituido en las interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar. Estas metáforas sociales se caracterizan por su carácter figurativo a diferencia de la abstracción propia de los conceptos, por expresar el punto de vista del grupo de pertenencia, y por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de emociones y valores” (Castorina, 2006).*

La construcción histórica de los acontecimientos realizada en aquella época se mantiene casi sin alteraciones hasta el día de hoy. Las metáforas sociales y las cosmovisiones acerca de la “Conquista del Desierto” nos indican que el territorio obtenido por el Estado Argentino -en plena construcción- era desértico, que los pueblos originarios que habitaban esos suelos eran un puñado de indios salvajes, barbáricos, ladrones, sin cultura y, en la mayoría de los casos, extranjeros -sobre todo la comunidad mapuche, ubicada en territorios ocupados por Chile y Argentina-.

Terminar con las poblaciones indígenas, sumar los territorios del sur a la producción y afianzar la soberanía fueron los objetivos del Estado y del empresariado nacional e internacional.

Todo diseño curricular (y todo texto escolar) es político

“Al enfatizarse tanto la apoliticidad de la ciencia y de la educación, termina por resaltar su carácter político. La negación de la politicidad es en definitiva un acto político...” (Freire, 2013)

Desde ciertos sectores se señala que las y los docentes no tienen mucho margen para la intervención. Algo de cierto hay si tenemos en cuenta que los diseños se fundan desde una base prescriptiva. Al decidir lo que se debe enseñar y lo que no, aquello que queda afuera es invisibilizado mientras que aquello que es incluido se nombra de una manera y no de otra.

Transmisor cultural que privilegia y legitima determinados saberes en detrimento de otros, cada diseño curricular es el resultado de una política educacional, cultural y social en un determinado momento histórico. *“El curriculum escolar expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. Es un dispositivo de regulación de la actividad académica que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas”* (Alterman, 2007).

Al repasar los diseños curriculares que se utilizan actualmente para la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires -realizados durante el “kirchnerismo”- solo en segundo y tercer año se aborda la cuestión de los pueblos originarios.

En segundo año, los pueblos originarios se abordan desde la materia Historia en la *“unidad de contenidos IV: Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”* (DGCyE, 2007), pero no se pone en tensión con la conformación del Estado Argentino y la matanza estatal impulsada por Julio Argentina Roca. Por el contrario, el foco está puesto en *“las principales consecuencias que tuvo este choque “entre mundos””* (DGCyE, 2007) entre pueblos originarios y colonizadores, situándose así entre el siglo XVII y XVIII. Sin embargo, *“Movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral”* (DGCyE, 2007), figura en el mismo diseño como contenido a enseñar.

En tercer año, los pueblos originarios aparecen como contenido a transitar desde la materia Geografía en la *“unidad 1: espacio y organización del territorio nacional”* (DGCyE, 2008), aunque se los denomina indígenas. En el apartado *“Organización estatal del territorio: el Estado nacional como sujeto social y geográfico de intervención”* (DGCyE, 2008), figura como contenido a enseñar *“La expansión de la frontera y la conquista del desierto como territorios y espacios de borde entre “blancos” e “indígenas”: la lucha estatal por el control de las “nuevas” tierras pampeanas. Identidad y alteridad en las áreas de contacto. Los “territorios nacionales”: ocupación militar y fomento estatal del desarrollo de estructuras productivas”* (DGCyE, 2008). En Historia también se aborda en la unidad 4 *“Organización de la Argentina Moderna. Historia de contrastes”* (DGCyE, 2008) el período en el que ocurre la matanza Roquista. Sin embargo, el hecho no se trata de manera concreta. Aparecen como contenido a enseñar *“la situación social en la frontera”, “integración del territorio” y “la colonización de las áreas vacías”* (DGCyE, 2008). Concretamente, el diseño curricular denomina el contenido como *“La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios. Integración del territorio”* (DGCyE, 2008).

Curiosamente, en segundo año -focalizándose el contenido en la relación que mantuvieron con los españoles- se los denomina pueblos originarios. Ahora bien, en tercer año -donde la lupa está puesta en la conformación del Estado argentino- se los nombra como indios e indígenas.

Aunque resulte paradójico, el diseño curricular para la educación primaria realizado en 2018 bajo la gestión de María Eugenia Vidal abre una ventana para desnaturalizar la “Campaña del Desierto”. Abordado en Historia de sexto año bajo el concepto *“El proceso de construcción del Estado Nacional argentino (1853-1880)”* (DGCyE, 2018), el diseño

sugiere como situaciones de enseñanza *“Leer testimonios e imágenes extraídos de sitios de internet para conocer aspectos represivos del proceso de organización nacional, particularmente los empleados contra los pueblos originarios de la pampa, la Patagonia y el Chaco. Localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a fines del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visiones instaladas sobre los territorios. Leer testimonios e interpretaciones sobre la conquista de territorios en la pampa, la Patagonia y el Chaco, reconociendo distintas argumentaciones y perspectivas de análisis, e instalando un debate con posiciones fundamentadas”* (DGCyE, 2018).

Si bien la Ley de Educación Nacional en su artículo 11 inciso C tiene como fin y objetivo *“brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”* (Ley 26.206, 2006), poco se cumple este precepto si enseñamos esta historia como *“Conquista del Desierto”*.

“[...] sabemos que a la par de los documentos oficiales existen otras fuentes que se consultan al momento de elaborar las propuestas de enseñanza. Así los manuales y textos escolares funcionan frecuentemente en las escuelas como “verdades” acerca del saber. Y, además, suelen tener un peso equivalente -o a veces mayor- al de la prescripción oficial” (Alterman, 2007).

La mayoría de los libros de textos escolares atraviesan ligeramente el contenido acerca de la matanza sobre los pueblos originarios. No hacen más que repetir y profundizar representaciones sociales ancladas en el sentido común: indios, salvajes, vagos y cosas del pasado. Se abordan los acontecimientos de manera lineal y no se recuperan ni vinculan con hechos que sucedieron en la historia Argentina reciente.

Así, estas verdades acerca del saber, que muchas veces tienen una incidencia mayor al de la prescripción oficial para armar las construcciones metodológicas, refuerzan las cosmovisiones acerca de los pueblos originarios.

¿Dónde nos paramos como docentes?

“El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran” (Siede, 2010)

Nuestra concepción como profesionales de la educación está íntimamente ligada a nuestra concepción de la enseñanza. En términos de José Contreras Domingo, la enseñanza es una *“actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, también es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte”* (Contreras, 1990).

La escuela y la enseñanza no son instituciones inocentes ni meros reproductores de las clases dominantes. Más bien, son lugares donde cotidianamente se disputa la producción de sentidos. Desde esta teoría de la resistencia, la toma de postura como docentes es clave.

Lo que nos parece natural no lo es. La ideología nos atraviesa permanentemente y ser consciente de ello es el primer paso. La objetividad no es posible en las ciencias sociales, es imposible abstraerse para nombrar y abordar los conocimientos sociales ya que cada vez que nombramos algo estamos cargando de valores e ideas nuestra mirada del mundo. *“Si bien ninguna ciencia se limita a reflejar más o menos pasivamente el mundo exterior, en las ciencias sociales la neutralidad valorativa es imposible. Es en la región de construcción del conocimiento acerca de la sociedad y los procesos sociales donde se advierte más intensa y directamente la importancia de los valores”* (Camilloni, 1997)

Desde la reflexión y la acción permanente acerca de nuestras prácticas, terminar con la *“Conquista del Desierto”* es trabajo de todos y todas las docentes: *“Es él quién tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos*

específicos y de las experiencias acumuladas. Esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico” (Contreras, 1990)

Desarticulando la Conquista del Desierto: enseñar de manera alternativa desde los derechos humanos y las ciencias sociales

“Cuando no recordamos lo que nos pasa, nos puede suceder la misma cosa. Son esas mismas cosas que nos marginan, nos matan la memoria, nos queman las ideas, nos quitan las palabras...

Si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia: la verdadera historia, quien quiera oír que oiga”

Quién quiere oír que oiga - Lito Nebbia

Realizar otras propuestas de enseñanza, otras construcciones metodológicas -en términos de Gloria Edelstein- es posible. La propuesta es deconstruir aquello que se denomina “Conquista del Desierto” para repensar la matanza a las comunidades aborígenes, partiendo desde los relatos orales y escritos de las personas y los pueblos oprimidos e invisibilizados.

Romper con la hegemonía de la historia de nosotros vencedores para ahondar en la historia de las otras y los otros. *“La otredad funciona como una puerta de entrada, permite explicar o resolver algunas cuestiones planteadas en el tema/problema porque, en las distintas apreciaciones, se pincelan trazos de la vida cotidiana. En ella transcurre la vida concreta de la gente, que es la protagonista de la historia. Y en esta vida cotidiana aparecen conflictos, logros, alegrías, la densa trama de las relaciones humanas” (Siede, 2010).*

Además, con el fin de romper las estructuras que enseñan la historia y las ciencias sociales de manera lineal y pasiva, se impulsa a vincular aquello que sucedió en un pasado lejano con lo que ha sucedido recientemente en la historia Argentina, los conflictos y la negación constante a los pueblos originarios.

Ejemplo de ello es el acampe de Félix Díaz, líder de la Comunidad Qom, en enero de 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante más de treinta días donde no fue recibido por Cristina Fernández de Kirchner, la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado en agosto de 2017 por Gendarmería Nacional y el asesinato de Rafael Nahuel en manos de la Prefectura durante un reclamo del pueblo Mapuche.

Discutir los materiales que se utilizan habitualmente, interrogar críticamente la pintura de Juan Manuel Blanes donde Roca figura a la cabeza de la expedición junto a los otros tres capitanes -encuentro que no sucedió en la vida real-, analizar imágenes de aborígenes y pueblos originarios, relatos en primera persona, fotografías como documentos históricos que den cuenta de los diferentes pueblos ancestrales (sin caer en estereotipos), ver videos documentales como el caso del film "*Tierra Adentro*" (2011), leer e investigar diferentes documentos oficiales nacionales e internacionales que den cuenta del reconocimiento de los derechos de los diferentes pueblos en Argentina y América Latina, son algunas de las formas de abordar los acontecimientos de manera alternativa.

De esta manera, las y los estudiantes podrán aprender y comprender la historia desde otras realidades, como un proceso donde puedan pensar de manera crítica y reflexiva. La posibilidad de problematizar, plantear interrogantes, explicar con sus propias palabras y reconstruir la historia de los pueblos originarios mediante diferentes recursos y desde la perspectiva de los derechos humanos es el propósito que se persigue desde esta concepción de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alterman, N. (2007). *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa Gestión escolar: "Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula"*. Ministerio de Educación.

Camilloni, A. (1997). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. (2008). "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque". Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 79, junio de 2008. Buenos Aires: SUTEDA. Edición digital disponible en: <http://www.suteda.org.ar/index.php?r=3521>

Contreras, D. J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

De La Orden, U. (2011). *Tierra Adentro*. Argentina.

Derechos de los pueblos indígenas en Argentina. Evaluación sobre el cumplimiento del pacto internacional de derechos civiles y políticos en Argentina en el marco de la presentación del quinto informe periódico ante el comité de Derechos Humanos 117° período de sesiones. (2016). Recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/ARG/INT_CCPR_CSS_ARG_24354_S.pdf

Diseño curricular para la educación secundaria 3° año / coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Diseño curricular para la educación secundaria 2° año - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo ; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Edelstein, G. (1998). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Garay, O. E. (2017). El derecho a la salud de los pueblos originarios o indígenas. Recuperado de: <http://www.salud.gob.ar/dels/printpdf/49>

Ley N° 26.160. *Ley de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras*. Buenos Aires, Argentina, 23 de noviembre de 2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/122499/norma.htm>

Ley N° 26.206 - *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2011). Pueblos originarios y derechos humanos. Recuperado de: http://www.jus.gob.ar/media/1129142/28-cartilla_pueblos_originarios.pdf

Naciones Unidas. (2008). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.