

Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)

Teresa Laura Artieda, Yamila Liva
y Soledad Almirón*

PRESENTACIÓN

En la provincia del Chaco, la educación escolarizada para qom, wichí y moqoit enmarcada en una educación bilingüe intercultural (EBI) tiene poco más de dos décadas de desarrollo. La Ley N° 3.258 “De las Comunidades Indígenas” (1987) y su Decreto Reglamentario 2.749/87 otorgaron el marco normativo inicial con el “Capítulo III De la educación y la cultura”. El articulado de la Ley reconoce el derecho a estudiar su propia lengua y cultura, la adaptación de la currícula a su cosmovisión, la inclusión de pedagogos indígenas en los establecimientos, la formación de docentes indígenas, entre otros asuntos principales.

Una de las condiciones necesarias para el cumplimiento de esta política de reconocimiento de derechos ha sido la de disponer de material de estudio apropiado para la escuela¹. En este trabajo nos interesa

1 La necesidad de disponer de este material fue parte de las demandas de las Asambleas de organizaciones y comunidades indígenas, las que se celebraron un año antes de la sanción de la Ley 3.258. Entre las conclusiones de esas Asambleas se encuentra: “Formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo”. Cf. Res. N° 1.009 del Consejo General de Educación del Chaco, Anexo I, 14 de mayo de 1987. En la Ley 3.258 no se recoge esta demanda, al menos de manera expresa. Una mención directa, circunscripta al objetivo de alfabetización, aparece en la Ley General de Educación N° 4449/1997, en el “Capítulo IV Educación Aborígen”: “Soportes técnico-pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando, toba, wichí y mocoví”. Figura como una de las condiciones (“principios” en el articulado) para el desarrollo de “la educación aborígen” (art. 55, inc. C de la ley citada).

* Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Correo electrónico: tereartieda@gmail.com; y yamilaliva@hotmail.com

caracterizar determinados aspectos del proceso de producción y de edición de este material, en el período comprendido entre 1987 y 2007². Recortamos el estudio a los textos escolares elaborados para su uso en las aulas de la escuela primaria, así como focalizamos en aquellos textos en los que hayan intervenido indígenas en calidad de autores o coautores³. El artículo se compone de dos partes. En la primera, de índole descriptiva, nos abocamos a un conjunto de factores comunes al conjunto de producciones, a saber, políticas estatales, financiamiento, idiomas, materialidad. En la segunda nos circunscribimos a producciones de docentes qom y planteamos interpretaciones acerca del proceso de elaboración, la autoría y las finalidades que dichos docentes atribuyen a tales prácticas de escritura. El corpus de fuentes está constituido por textos escolares y entrevistas, y se complementa con normativas provinciales⁴.

I. PRIMERA PARTE

I. 1. Caracterización del corpus de textos

Entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de 23 títulos bilingües y monolingües en los que participaron qom, wichí y moqoit de modo exclusivo o compartiendo autoría con no indígenas. En su mayoría son ediciones explícitamente destinadas para su uso en escuelas con población escolar indígena.

En cuanto a la distribución por etnias, dieciocho títulos corresponden a los qom, uno a

los wichí y tres a los moqoit. En su mayoría son ediciones bilingües. Los maestros indígenas hacen un significativo esfuerzo por escribir en sus lenguas maternas, por consultar acerca de cómo escribir y sobre qué temas. En la segunda parte, nos referimos a este esfuerzo en el caso de los qom.

Es difícil precisar el número de autores indígenas debido a que en algunos de los títulos se generaliza designándolos como Auxiliares Docentes Aborígenes, mientras que los criollos se encuentran identificados con su nombre y profesión.

Considerando esta salvedad, los autores qom que figuran como tal son 15, y solo en dos del total de publicaciones en coautoría con criollos. En una de las publicaciones para moqoit figura el nombre de un autor del pueblo mencionado, y en las demás se generaliza. En tanto que en el título del pueblo wichí, los autores indígenas están generalizados con la nominación de “auxiliares docentes wichí”. Para el caso de ambos pueblos -moqoit y wichí- se trata de trabajos en coautoría con criollos, aunque estos últimos sí se encuentran identificados.

Respecto de las características materiales, en su mayor número son impresiones artesanales, en formato folleto, en blanco y negro, ilustraciones a mano, tapa de cartulina. Son escasos los ejemplares en los que intervino una imprenta o una editorial. Contienen en promedio entre 15 y 20 páginas.

No son equiparables en calidad y atractivo con los que conforman el mercado editorial de textos escolares⁵, salvo seis de la *Serie de Relatos* de la cultura qom del *Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi* y un título para la lectura y la escritura inicial en moqoit y en castellano. Estos tienen ilustraciones en color, tapa blanda e intervención de editoriales (Artieda, Rosso, Ramírez, op.cit.).

Dos títulos fueron editados en formato de CD interactivo, ambos para el área qom.

I. 2. El financiamiento de las ediciones

En 1995, el Poder Legislativo provincial aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación “estudie la posibilidad

2 Esta demarcación cronológica obedece a las siguientes razones. La EBI se inicia formalmente con la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 si bien el primer libro de lectura que se conoce en el marco de esta política provincial se publica cinco años después, según se cita en las páginas siguientes. En diciembre de 2007 cambia el signo político del gobierno del Chaco (el peronismo sustituye al radicalismo), y se observan indicios de cambios respecto de la política educativa –y curricular- para los pueblos indígenas, por lo que sostenemos el supuesto de modificaciones en el proceso en estudio, lo cual requiere otro análisis y otro corpus empírico.

3 Hacemos notar la elaboración de textos a cargo de no indígenas, en fecha previa y posterior a 1992, con “intenciones didácticas” y de difusión y conservación. Ver Silva, Mercedes y De la Cruz, Luis (1991) *Memorias del Gran Chaco (1526-1599)*, Santa Fe, Talleres de INCUPO; Silva, Mercedes (2005) *Mensajes del Gran Chaco. Literatura oral indígena, Resistencia (Chaco)*, Librería De La Paz. Con todo, este tipo de textos no superan en cantidad a los de autoría o coautoría de indígenas.

4 El estudio forma parte de una investigación de mayores dimensiones en la que se propone analizar la producción y circulación de textos escolares elaborados por indígenas en el Chaco en los veinte años iniciales de gestación y desarrollo de la EBI. PI N° H004-2008.SGCyT-UNNE: “Escritura, autoría y circulación. La producción de textos escolares de indígenas en el Chaco. 1987 – 2008”, dirección: Mg. Teresa Laura Artieda.

5 Los libros escolares en análisis no integran el mercado editorial, no están destinados a un usuario con capacidad de compra y se distribuyen en forma gratuita. Es un aspecto importante de la temática pero amerita un marco interpretativo diferente y un análisis más extenso del que se expresa con esta breve mención.

de imprimir material bibliográfico necesario para la Educación Aborigen”. La resolución incluía un Anexo que contenía un plan de ediciones, cálculo de presupuesto y de cantidad de ejemplares para escuelas de las áreas qom y moqoit, pero el plan no fue implementado⁶.

Del análisis del corpus de textos se concluye que el Ministerio de Educación provincial financió solamente la re-edición de tres relatos compilados en un CD interactivo, en el año 2007⁷. Es de destacar que una primera edición de esos relatos había sido costeadada con anterioridad por los Padres de la Orden de la Merced radicados en la provincia de Córdoba (Argentina)⁸.

Los docentes entrevistados coincidieron en calificar como conflictiva la relación con el Estado provincial en relación con este tema. Ello se expresaba en el hecho de que las áreas estatales a las que acudían condicionaban el financiamiento –que de todos modos no garantizaban- a modificaciones en los formatos y demás características ya definidas por los autores y demandaban un lugar destacado en la autoría.

En 1992 y 1994 se editaron los dos primeros títulos, en tiradas de 500 y 2.000 ejemplares respectivamente. Fueron solventados por fundaciones e instituciones católicas y correspondían al área qom. Hasta la fecha no han sido reeditados y es difícil que alguna escuela disponga de ellos⁹. Entre 1998 y 2002 se publicaron seis títulos en tiradas de 25 ejemplares promedio cada uno. Entendemos válido deducir el propósito de circulación entre todas las escuelas del área para

el primer caso, y de restricción a la sección o aula de una escuela, para el segundo.

Si bien es factible alegar razones de política lingüística sustentadas en las variedades dialectales para esta segunda medida, también es posible aludir a políticas de fragmentación de los ‘90 que afectaron al ámbito educativo. Entre los datos para esta última interpretación hacemos notar que el financiamiento de los ejemplares reducidos se logró por el mecanismo de subsidios concursables de la nación. Las escuelas se vieron en la situación de competir por fondos para financiar proyectos institucionales, los cuales eran utilizados en la compra de computadora e insumos necesarios para la impresión de los textos. Por lo demás, los docentes manifiestan su disconformidad respecto de la calidad de los materiales y el número de tiradas, insuficientes para su distribución entre los alumnos, las familias y los miembros de las comunidades en general. También para compartir con las otras escuelas, lo que consideran sumamente necesario aún teniendo en cuenta las diferencias dialectales.

De lo anterior, es válido concluir que en los veinte años estudiados la edición fue el resultado del esfuerzo de los docentes de cada institución, indígenas y criollos. No hubo una política estatal (nacional o provincial) que generara condiciones para la edición de libros de texto de alcance amplio para el conjunto de escuelas de cada área indígena (Artieda, Rosso, Ramírez, op.cit.).

SEGUNDA PARTE. EL PROCESO DE ELABORACIÓN ENTRE DOCENTES QOM

II. 1. La escritura compartida

La consulta a los ancianos está en el principio de la escritura.

“Los libros de cuento, los libros de cómo empezaron a vivir, todo eso nos han explicado los ancianos, nosotros sacamos estos libros de acuerdo a lo que ellos nos dicen y es por eso la lentitud que uno tiene porque tiene que tener mucho cuidado para hacer las cosas bien, sobre todo por respeto”¹⁰.

Los docentes consideran que los ancianos valoran el trabajo que ellos realizan y colaboran a pesar de los temores, y de la reticencia a brindar

6 Res. Nº 133 del 5 de julio de 1995, de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco. “Anexo: Elaboración de textos para la educación aborigen. Responsable: Rosalía Figueroa”. La profesora Figueroa se desempeñó como lingüista en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, de la localidad de P. R. Sáenz Peña, Chaco a comienzos de los 90. Agradecemos a la misma el material que puso a nuestra disposición.

7 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2007) “Relatos desde nuestras raíces”, Chaco.

8 A.A.V.V. (2006) “So Mañec Piguem Le’ec. El ñandú del cielo”, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi. A.A.V.V. (2006) “Aso Taqaq. El chajá”, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi; A.A.V.V. (2006) So huaxayaxa Lachigui’qataq so te’esaq. El zorro sagaz y las abejas, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi.

9 Extendemos esta referencia a marzo de 2012, si bien excede el período seleccionado en este trabajo.

10 Salvo aclaración expresa, todos los testimonios que se presentan en esta segunda parte del trabajo corresponden a entrevistas realizadas a ocho docentes qom (cuyo anonimato conservamos), autores de libros de texto del corpus en análisis, por lo cual nos eximimos de citarlos en cada transcripción.

información habida cuenta del despojo que habitualmente sufren por parte de investigadores y otros que los entrevistan y luego terminan atribuyéndose la autoría.

“Hablan si es para los nuevos. Ellos hablan sabiendo para qué es, el tema de los libros, que es para la escuela, para los chicos. Porque pasa mucha gente por la comunidad, gente de afuera que va, charla con ellos, escriben sus libros, y ahora están figurando como autores otros, que nunca dijeron que sacaron de ahí”.

Los docentes manifiestan que su vínculo con los ancianos conlleva actitudes diferentes. Por ejemplo, en los textos editados están nombrados; incluso aquellos que fallecieron pero de quienes escucharon por primera vez un relato. Agregan que su rol *“es de colaboradores, son los ancianos la voz, los protagonistas de los relatos, porque ellos son nuestras fuentes”*. Los ancianos son entonces autores orales, presencia de duración secular desde las copias manuscritas a los textos impresos en otras culturas (Chartier, 1996).

Uno de los pasos posteriores es la selección de los contenidos y su clasificación según la división de las disciplinas escolares.

“O sea seleccionamos los contenidos también para las distintas ramas de las ciencias, de las ciencias sociales (...) Nosotros escuchando decimos ‘ah, esto pertenece a tal cosa’. Entonces nosotros tenemos que escuchar el mensaje para saber en qué lugar ponerlo, en qué contenido. Por ejemplo yo recuerdo unos ancianos (que) hablaban de los lugares históricos de acá y sus nombres propios...entonces eso lo ponemos como algo de la geografía”.

Sería necesario recurrir a marcos teóricos diferentes de los que manejamos para interpretar las implicancias en su cultura de la clasificación que mencionan y que pareciera seguir la división imperante de las disciplinas escolares. En todo caso, este reordenamiento del modo de relatar o explicar de los mayores suma otro proceso de traducción a los que hemos advertido y que analizamos a continuación.

II. 2. El pasaje de lo oral a lo escrito

Si bien lo escrito configura lo que Meliá (1998:28) interpreta como “una nueva lengua que no es simple reflejo de la lengua hablada, sino un recurso singular, que despierta en la lengua virtualidades que no poseía antes de usar este medio”, este pasaje no deja de ser conflictivo. Especialmente cuando la demanda tuvo un origen externo y los docentes sienten la presión por

escribir de parte de los docentes criollos y en razón de los valores propios de la escuela. Por lo tanto, a la vez de valorar la producción de los textos como soporte de la enseñanza, resaltan el lugar de la oralidad entre los qom.

“Para nosotros, (en) la comunidad toba, primero está lo oral, eso es lo valioso. Y lo escrito cambia los sentidos, totalmente cambia, (...) Hoy en día si no tenés un papelito donde conste una cosa, todos están atemorizados, pero para nosotros (...) lo oral tiene más valor, nos enseñaron lo valioso que es eso para nuestra cultura”.

De este modo la escritura sirve de apoyo y complemento a la oralidad tradicional (López y Jung, 1998). También puede ocurrir que no se la utilice.

“Algunos cuentos (de Togueshic L'aqtaxanaxaq nan qompi de Orlando Sánchez) los uso, pero como sé de memoria ya no ocupo el libro. El otro día vinieron a hacer un documental y el señor me decía que lea el libro pero no puedo leer porque yo los cuentos los sé, entonces en vez de leerlos los actúo”.

II. 3. El pasaje del qom al castellano

Los docentes dan cuenta de un aprendizaje acerca de cómo traducir que fueron adquiriendo a medida que elaboraron los textos. En un principio buscaban una traducción literal, pero observaron que de esa manera los sentidos se tergiversaban. Asimismo, aluden a un trabajo consensuado y a la intención de lograr que el texto sea fiel al mensaje inicial.

“Queremos que se acerque al mensaje que se está diciendo, para eso también tenemos que consensuar qué palabra usamos, cuál se acerca más. En eso somos muy cuidadosos. Dentro de todo estamos trabajando comunitariamente o sea no es que uno agarra y escribe lo que le parece, sino que entre todos tratamos de elaborar los textos, de corregir. Si hay que cambiar, modificar, nos consultamos. No nos olvidemos que (...) hay distintos tonos, hay distintas fonéticas, regionales vamos a decir (...) Nosotros también somos muy cuidadosos de nuestra gente (...) Entonces tuvimos que pasar por un proceso de compartir entre nosotros, entendernos entre nosotros, que somos grupos distintos, con una tonada distinta, pero en el trabajo todos tuvimos que pasar por un proceso para entender tal cosa que digo, o tal cosa dice el otro pero en eso tenemos que tener una sola idea”.

II. 4. La doble condición de autor y maestro

El uso de los textos se encuentra estrechamente vinculado a uno de los fundamentos que dio impulso a la producción, según testimonio de los maestros: la necesidad de contar con materiales para la enseñanza en el aula. De modo que los primeros ‘usuarios’ son los propios co-autores,

esto es, los maestros indígenas. Ello les otorga una connotación particular sobre la que sería interesante discutir ya que en Argentina no es habitual la integración de docente y autor de libros para el aula en la misma persona. Los docentes como autores de textos son una realidad de fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX principalmente, que luego se fue diluyendo en otras figuras (Linares, 2000). Por lo que este rol, aunque de modo incipiente, reactualiza aquella figura y ubica a los indígenas docentes no sólo como consumidores sino como productores de aquello que emplean en el aula en calidad de texto escolar. Qué implicancias tiene esto sobre las prácticas de uso del libro en el aula, las posibilidades de revisión de lo producido, la libertad que podría otorgar en la relación oralidad-escritura, la incidencia sobre procesos de apropiación no sólo de los docentes indígenas sino de sus alumnos, las diferencias que conlleva respecto de la relación de los docentes no indígenas con los textos (del circuito comercial cuya producción les es ajena), son algunos de los temas que nos plantea esta realidad.

Tampoco es habitual, en realidad quizá sea inédito según las investigaciones que conocemos respecto del libro escolar en Argentina, el hecho de que estén a cargo de todo el proceso, desde la búsqueda de sus fuentes para la producción de los contenidos, los procesos de traducción, diseño, impresión y uso. Ello con las consecuentes ventajas respecto del grado de autonomía y las limitaciones en cuanto a lo económico y el manejo de equipamiento y procedimientos técnicos específicos. Quizá obtener este manejo y contar con una política estatal sostenida para el financiamiento permita liberarse de otras tensiones que se generarían en caso de intervención de intereses –aunque sean reducidos– del mercado editorial. Dicho de otro modo, las ediciones ‘caseras’, al alcance o el control de quienes las producen, también son una fuente de tensiones que conllevan libertades y condicionamientos.

II. 5. ¿Para qué escribir textos escolares?

En los relatos se identifican fundamentos de diferentes órdenes, los relacionados con lo escolar pero también con intereses que traspasan las puertas de la escuela y a los que se les asigna la misma importancia. Entre ellos, sobresale la responsabilidad de recuperar y transmitir lo que

los ancianos les confiaron. En este sentido parecen percibir su tarea como una obligación y un legado.

“¿Pero qué hacemos si no se escriben esas cosas, si no quedan registradas? También hay que rescatar la historia nuestra, la memoria que nos cuentan los ancianos, a tal punto que nosotros hemos pensado que si no hacemos esto, nadie lo va a hacer”.

Señalan la importancia de escribir para otros, pensando en su comunidad y en el futuro. Subrayan la necesidad de que los textos circulen, se usen, se lean, tengan aceptación y sean valorados por la comunidad, de lo contrario pierde sentido el trabajo de escritores.

“Simplemente escribir estas cosas, para que el futuro conserve, sepa lo que era la vida de antes (...) lo que yo sé, lo que a mí me enseñaron, me prepararon desde mi familia, mis abuelos, yo siempre valoro, y esas cosas ahora quedan escritas en los libros. Me van a servir a mí, le van a servir a otras personas. Siempre y cuando sea compartido con la comunidad, porque a veces no sirve de nada hacer un libro sin que tenga interés la comunidad, esas cosas tratamos de evitar”.

Destacan la importancia de que los alumnos perciban el valor de estos textos, y los motivan a escribir en qom y relatar su historia. Parten del convencimiento de que todos pueden leer y todos pueden escribir.

“A mí me pone muy contento porque sé que el trabajo que estamos haciendo, más allá de que estamos ocupando un espacio muy chico, pero nos ayuda a que los chicos valoren también. Yo siempre les digo: chicos, ustedes el día de mañana pueden escribir, así como nosotros hacemos estos materiales ustedes pueden hacerlo también, contar la historia. Y qué bueno si lo hacen también en la lengua. Para mí se me hace muy importante poder dejar los escritos ahí en la escuela, para los chicos, para los jóvenes”.

Este testimonio es rico para profundizar en dos temas que dejamos mencionados. Uno, que se relaciona –sin que quien testimonia sea conciente de ello– con experiencias de la *escuela nueva* (en distintas décadas del siglo XX en Argentina, Francia y otros países) algunos de cuyos sostenedores propiciaban usos de la escritura alternativos a los que la escuela tradicional permite. Para ello fomentaron no sólo el uso de la escritura como modo de libre expresión, sino también la enseñanza de su redacción e impresión y el trabajo en clase con los libros construidos a partir de las producciones de los alumnos, subvirtiendo “la jerarquía que supone la lectura de lo impreso y la escritura de lo manuscrito”(Colotta, 2002:59). Otro tema es la libertad de diversas *escrituras*, en el sentido de versiones diversas (Goody, 1977; Le Goff,

1991). Esto nos conduce al hecho de que en estas sociedades ‘tradicionalmente orales’ la memoria colectiva funcionaría en base a una reconstrucción generativa y no a una memorización mecánica. La función importante estaría desarrollada por la dimensión narrativa, más ligada a la libertad y a la posibilidad creativa. (Le Goff, op.cit.)

Otro de los fundamentos a los que los docentes aluden es la posibilidad de “contribuir a una nueva educación”. Quieren decir con ello la potencialidad de los libros escolares para generar sentidos diferentes de los que se encuentran habitualmente en esta literatura.

“Para mí todo esto es muy importante porque los libros hoy en día o hace mucho hablaban de nosotros como que nosotros éramos, fuimos, entonces hasta nosotros mismos no nos hemos dado cuenta, (...) y cuando nos dimos cuenta claro cada vez que leemos un libro se nos muestra una imagen, esa imagen de allá (...) y son contradicciones, así que nosotros queremos contribuir para esta nueva educación, para estas nuevas escuelas”.

En términos de Rockwell (2005) podríamos entenderlo como acto de apropiación cultural de un recurso que fue largamente utilizado por grupos dominantes -gestado durante el proceso de homogeneización y la fundación de la escuela pública y sus dispositivos entre ellos los libros escolares (1880-1916)-. En momentos de cuestionamiento y crisis de esos modos de dominación, miembros de estos pueblos tendrían la oportunidad de “...convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación” (ibíd.: 30-31).

III. CIERRE

Hemos hecho una presentación breve de lo que entendemos es actualmente un campo conflictivo, atravesado por tensiones de distinto orden que se comprenden por la índole de las relaciones interétnicas que lo atraviesan, y que se encuentra en su etapa de configuración inicial. La ausencia del Estado provincial y la política de fragmentación de los ‘90 se contraponen con la presencia persistente de los docentes indígenas. También con sus demandas al mismo Estado respecto del sostenimiento que consideran que le compete y con la convicción de la importancia de ámbitos colectivos, comunitarios, de encuentro, trabajo y definiciones.

Las tensiones en la relación oralidad-escritura así como la vivencia de presiones para escribir, advierten sobre la necesidad de problematizar el papel de los textos escolares en la EBI -al menos para la provincia de Chaco- y los posibles riesgos de considerarlos como el único modo de asegurar la transmisión, conservación y recreación cultural, desplazando otros modos que les son propios. No estamos desestimando su importancia pero consideramos válido discutir acerca de si su centralidad podría resultar en una nueva manera de descalificar la oralidad y entenderla como un escalón inferior en la evolución hacia la escritura. Es un tema que no está, ni mucho menos, cerrado y que creemos de necesaria reflexión y debate.

La consideración del indígena como autor es otro de los asuntos relevantes. Estos docentes escritores de textos, como el lugar en que consideran a sus mayores, parecen estar revirtiendo el papel cristalizado de informantes de su propia cultura, o de meros traductores, al que se vieron condicionados en una historia de larga duración. La figura de autoría indígena es, entonces, también una figura en construcción con contornos en los que no nos hemos detenido y que será útil comprender. Por los indicios respecto de cómo figuran en la portada o la tapa de las ediciones, aún con matices los qom aparecen mayoritariamente con sus nombres mientras que en los otros dos pueblos es más notoria la mención del colectivo anónimo -“auxiliares docentes wichí- o de ‘traductores’ en el caso de los moqoit. ¿Evidencia de resistencias de los no indígenas de reconocer la *autoridad* ínsita en el lugar de *autor* de estos pueblos? Esta es nuestra hipótesis, que se valida en las dificultades de los docentes criollos en aceptar la figura del docente indígena, especialmente en la primera fase de la EBI, cuando éstos comienzan su incorporación a las escuelas (Artieda y Curín, 1994).

En los casos entrevistados, los perfiles de estos nuevos autores están estrechamente vinculados con la identidad étnica, y con las reivindicaciones asumidas de su pueblo. Parecemos estar frente a maestros indígenas “no como individualidades que emergen, sino más bien como expresiones personales de procesos colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición identitaria, la de ser miembros de pueblos indígenas, y ser maestros

en esos pueblos” (Castillo Guzmán y Treviño Garzón, 2008:25).

Hemos identificado también actos de apropiación de la escritura de textos escolares, quizá subvirtiendo el papel que dicha literatura cumplió por décadas en lo que en trabajos anteriores hemos sintetizado como ‘la invención escolar del indígena’ (Artieda, 2007). Con todo, el proceso de escolarización por el que pasaron estos maestros y la presión de los dispositivos institucionales a los que se incorporan -ver la incidencia del canon de la didáctica-, no nos habilitan una mirada ingenua. Somos conscientes acerca de la importancia de ocuparse del análisis de los contenidos, los formatos y las ilustraciones, siguiendo perspectivas como la de Meliá (1998) acerca de las “reducciones” a que están expuestos los textos de autoría de indígenas en la escuela y en otros ámbitos de producción y uso.

Entre los asuntos que parecen irrumpir en la escena escolar, subvirtiendo órdenes tradicionales o hegemónicos, no sólo está la figura de autor indígena -aún con las complejidades o matices señalados-. La integración en una misma persona (o más bien en grupos de personas) de los dos roles, docente y autor de textos escolares; el manejo -aunque dificultoso- de las distintas etapas del proceso de elaboración, edición, impresión y uso; la posibilidad que se plantean algunos de que la escritura y no sólo la lectura, la letra impresa y no sólo la letra manuscrita, esté al alcance de docentes pero también de alumnos, indígenas en ambos casos, son datos nada despreciables en relación con los cuestionamientos a la escuela tal como se la conoce de manera hegemónica. En el asunto que nos convoca para este trabajo, como en otros, ¿Hay grupos de indígenas que están presentando prácticas, concepciones y orientaciones que no sólo nos hablan de tales cuestionamientos sino que están señalando y ejerciendo posibles modos de resolverlos? Esta pregunta amerita trabajar con investigaciones recientes sobre experiencias de EBI en el país para acercar respuestas.

Desde 2008 se observan cambios en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas en el Chaco, y el ámbito educativo es uno de los más evidentes. Será necesario un tiempo de espera para comprender las orientaciones y los impactos de estos cambios en el proceso de producción y

circulación de los textos escolares, hasta aquí estudiado.

IV. COLOFÓN: ACERCA DEL TÍTULO

Consultado el diccionario de la *Real Academia Española* la palabra *omisión* alude a “falta por haber dejado de hacer algo necesario o conveniente en la ejecución de una cosa o por no haberla ejecutado; flojedad o descuido de quien está encargado de un asunto”; mientras que empeño significa “Tesón y constancia en seguir una cosa o un intento”. Consideramos que el contenido de las páginas precedentes explica, en parte, el título que escogimos para este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes qom que nos brindaron paciente y generosamente su testimonio.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Artieda, Teresa (2007) “La invención de la identidad nacional a través de los libros de lectura (1880-1930). O de cómo manipular identidades a través del discurso escolar”. En: AA.VV. *Interfaces metodológicas na História da Educacao* Foz de Iguaçu: Edicoes UFC.
- Artieda, Teresa y Curin R. A (1994). “Tester PROEBI-Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio '92”. En: *Acompañándonos*. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA/PROEBI, Nº 34-39.
- Artieda, Teresa; Rosso, Laura; Ramirez, Ileana . (2009) “De ‘salvajes en extinción’ a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. En: Artieda, Teresa (comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Treviño Garzón Lilia. (2008) “Historias y trayectorias de maestros y maestras indígenas en el Cauca” En: *Revista Educación y Pedagogía*. Nº50 (20): 81-97.
- Cardona, Giorgio. (1999). *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Colotta, Pablo. (2002) “Escritura y poder en la escuela nueva argentina”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNLU.

Chartier, Roger (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Diccionario de la Real Academia Española. En: <http://www.rae.es/rae.html>. Consultado el 12 de marzo de 2012.

Goody, Jack (1977) *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Cambridge: Alianza.

Landaburu, Jon (1998). "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata.

Linares, María Cristina. (2000) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)". En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo. (codir), op.cit..

Linderberg Monte Nietta. (1998) "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.), op.cit.

Meliá, Bartomeu (1995) *Elogio de la lengua guaraní. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".

Meliá, Bartomeu (1998) "Palabra vista, dicho que no se oye". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis op.cit.

Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación N°1*: 28-38.

NORMATIVA CITADA

Ley Provincial N° 3.258/1987 "De las Comunidades Indígenas" y Decreto Reglamentario 2.749/1987.

Ley General de Educación N° 4.449/1997.

Res. N° 1.009/1987 del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco.

Resolución N° 133/1995 de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco.