

ARTIEDA, Teresa, ROSSO, Laura y RAMÍREZ, Ileana (2009) "De 'salvajes en extinción' a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos". En ARTIEDA, T. (comp.) Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación. Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, pp. 74-116. ISBN 978-950-656-125-3.

De 'salvajes en extinción' a autores de textos escolares. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. c.1880-1930/1987-2007¹

Teresa Laura Artieda²

Laura Rosso³

Ileana Ramirez⁴

1. Introducción

Este trabajo aborda dos momentos dentro de la producción de textos escolares en Argentina, el que transcurre entre las dos últimas décadas del siglo XX y las primeras del XX, y el que corresponde a los '80 y la actualidad. Se estructura en cuatro partes. En la primera caracterizamos brevemente los dos momentos; en la segunda, exponemos sintéticamente las representaciones sobre los pueblos indígenas que corresponden a los libros de texto editados en el primer período. En la tercera, nos ocupamos del campo de la producción y la edición de textos para escuelas con población indígena del Chaco, a través de la descripción de un conjunto de factores que atraviesan y configuran dicho campo entre fines del siglo XX y principios del XXI. Nos referimos a las políticas estatales, el financiamiento, las características materiales de los textos, las características propias de la producción, y la figura del indígena como autor. En las conclusiones, desarrollamos determinadas vinculaciones entre los citados períodos. Se incorpora un Anexo con el listado de libros escritos con

¹ El presente trabajo es una versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario Internacional de referencia.

² Docente titular de Historia de la Educación. Argentina. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Codirectora Proyecto RELEE. Secretaria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

³ Docente adjunta en Historia de la Educación Infantil. Docente auxiliar en la cátedra Historia General de la Educación, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

⁴ Docente auxiliar en la cátedra Historia de la Educación Argentina, Facultad de Humanidades. Becaria de investigación SGCyT Universidad Nacional del Nordeste.

participación de indígenas y editados entre 1992 y 2007, destinados a la Educación Bilingüe Intercultural de la provincia del Chaco.

2. Escenarios históricos

El trabajo considera dos períodos diferentes, cada uno con una configuración y dinámica particular. ¿Qué los diferencia? ¿Qué los atraviesa? ¿Por qué nos parece importante considerarlos articuladamente?

Los textos escolares del período inicial se escribieron a poco tiempo de finalizadas las campañas militares contra los indígenas en el sur⁵ y en el norte, y fueron contemporáneos a su proceso de incorporación a las explotaciones económicas en ingenios y obrajes, reducciones estatales, misiones religiosas y servicio doméstico.⁶ Algunos de los líderes que sobrevivieron a las luchas en el sur fueron trasladados al Museo de La Plata,⁷ recién fundado por Francisco Moreno, en razón de que era obligación de los científicos "...mantener para la posteridad la memoria de sus formas culturales, así como el conocimiento de sus características raciales antes de que desaparecieran por obra de la civilización y el mestizaje."⁸

Es decir, esos libros se escribieron cuando todavía resonaban los ecos de las campañas militares y se buscaba destruir la organización social, política y

⁵ La primera etapa de esta campaña militar contra los indígenas transcurrió entre abril y mayo de 1879; la segunda entre marzo de 1881 y enero de 1885. Ver MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos (2000) **Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina**, Buenos Aires, Emecé, pp. 278ss.

⁶ Las ofensivas militares de la década de 1870 fortalecieron la ocupación de las tierras habitadas por los indígenas en el Chaco, privándolos del dominio de ríos y campos de caza y expandiendo las fronteras económicas, lo que creó las condiciones de su proletarianización. Las campañas militares de 1884 y 1911 consolidaron tal proceso. Fueron denominadas de pacificación, es decir, de sometimiento pacífico al Estado nacional de los grupos que aún dominaban la región. En TRINCHERO, H. (2000) **Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central**, Buenos Aires, Eudeba; FUSCALDO, L. (1985) "El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco". En LISCHETTI, M. **Antropología**, Buenos Aires, Eudeba

⁷ Sus restos fueron guardados en dicho Museo, y la devolución a sus lugares de origen fue una reivindicación de las organizaciones indígenas que data de 1994 para los restos del cacique Icayal al Centro Indio Mapuche Tehuelche, y de 2001 para el cráneo del Cacique Ranquel Mariano Rosas. En QUIJADA, M. (2002a) "De la invisibilización al renacimiento: la cuestión indígena en la Argentina. Siglos XIX al XII. En *Anales del Museo Nacional de Antropología*, pp. 117-152, cf.pp.134.

⁸ QUIJADA, M. (2002b) "¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial? El discurso de las élites intelectuales y su incidencia en los modelos oficiales de tratamiento de la diversidad (El Río de La Plata, siglos XVIII y XIX)." En QUIJADA, M. y BUSTAMANTE, J. (eds.) **Elites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)**, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 251-270, pp.266.

cultural de los diferentes pueblos anulando, por ende, su identidad. Además fueron contemporáneos de matanzas como la que tuvo lugar en zona de la Reducción de Napalpí (1924) en esta provincia.

Por los rasgos que se ‘imputaron’ a los indígenas y por la ficción histórica que construyeron, sostenemos que los libros escolares fueron uno de los instrumentos de los que se valió el Estado nacional para la “manipulación de identidades”⁹ dentro del relato mayor de invención de la nación que se estaba construyendo. Dicho de otro modo, cumplieron un papel preponderante en la “lucha contra la barbarie” la cual, como reza el Himno a Sarmiento, se llevó a cabo utilizando todos los medios al alcance, “la pluma, la espada y la palabra”. Tanto en el orden internacional como en el nacional y el regional, el escenario de fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI se ha transformado considerablemente con respecto al de cien años atrás. La Constitución Nacional sancionada en 1994 reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas y el derecho a la educación bilingüe intercultural (en adelante EBI), modalidad que evidencia un desarrollo complejo, conflictivo e interesante en la provincia del Chaco. Se desarrolla desde 1987 a partir de la creación de un Programa de Formación de docentes indígenas en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, por mencionar una de las instituciones pioneras en el desarrollo de la EBI. Pocos años después ingresan a los jardines de infantes y escuelas primarias los Auxiliares Docentes Aborígenes (en adelante ADA) egresados de esa institución; posteriormente se forman Maestros Bilingües e Interculturales (en adelante MBI) con el fin de que sean los mismos indígenas, qom, moqoit o wichi, quienes estén a cargo de los grupos de alumnos.

En los últimos años las comunidades demandan escuelas secundarias modalizadas para los jóvenes. Un ejemplo de concreción de esa demanda es el Bachillerato de Adultos Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, en cuyas aulas el Concejo L’qataxaq Nam Qompi¹⁰ transmite la historia, la cultura y la lengua qom iniciando el quiebre de una relación centenaria, jerárquica y de

⁹ Acerca del concepto de “manipulación de identidades”, ver GOROSITO KRAMER, Ana M. (1992) “Identidad étnica y manipulación”. En HIDALGO, C. y TAMAGNO, L. **Etnicidad e identidad**, Buenos Aires, CEAL, 143-152.

¹⁰ Concejo conformado por organizaciones de comunidades qom de la zona de Pampa del Indio, provincia del Chaco.

dominación en la que los roles educador (“blanco”)/educando (indígena) no eran intercambiables.

En el marco de la EBI, se entiende que las comunidades indígenas en las que se ubican las escuelas son co-responsables de la propuesta educativa, por lo que deben participar activamente en los procesos de investigación y preparación del material didáctico. Consecuentemente, la institución escolar debe alentar la producción de los textos.¹¹

Este contexto modifica la dinámica y la configuración de este campo particular de producción de discursos escolares, tanto en relación con los textos para las escuelas en general como para las escuelas bilingües e interculturales en particular. Posiciona a los indígenas de manera diferente frente a la producción de los textos, puesto que genera condiciones para un desplazamiento de la posición de objetos de un discurso en cuya configuración no participaban, a la de sujetos con poder para incidir en dicha configuración.

Más allá de las consideraciones específicas para cada período, entendemos que ambos son fases dentro de una historia de relaciones interétnicas de larga duración. La cuestión del poder, y por tanto los conflictos, son inherentes a estas relaciones. Según planteos anteriores, los discursos escolares referentes a los indígenas

“(y los libros escolares como discurso concreto) participan de las configuraciones discursivas que han ido constituyendo las posiciones de los sujetos indígenas y blancos dentro del espacio de relaciones que conforman (...). Se trata, más allá de analizar...los libros de lectura, de entender el conflicto inherente a los contactos interétnicos (...) desde la lucha que se desarrolla en el interior de los discursos...”¹²

De estos temas se ocupan la tercera parte y el cierre (provisorio) del presente trabajo.

¹¹ YÁÑEZ COSSIO, C. (1989) **La educación indígena en el área andina**. Quito, Corporación Educativa MACAC, UNESCO/OREALC, segunda ed.

¹² ARTIEDA, T. L. (2006) “Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX”. *Educación, lenguaje y sociedad* (vol III, núm.3) Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 59-74, pp. 60.

3. De 'salvajes en extinción'...¹³

El corpus de fuentes está constituido por libros de lectura escolar editados aproximadamente entre 1880 y 1930. Proporcionan evidencias de los sentidos fundacionales o “matrices de aprendizaje”¹⁴ sobre los pueblos indígenas, que se conformaron en dicho período. En esos sentidos es posible apreciar los intereses políticos y económicos y las interpretaciones científicas a las que hemos aludido en la introducción.

3. 1. El mito de la extinción

Durante más de una centuria el “mito de la extinción” de los indígenas¹⁵ ha sido un componente fundamental del imaginario colectivo de los argentinos, y de su identidad (blancos, europeos, sin ‘indios ni negros’). Sostenemos el papel relevante de los libros de lectura editados en el período, también de los que se editaron en décadas posteriores, en la construcción, legitimación y sostenimiento del mito. Para ello dos fueron los argumentos, la conquista con su violencia y enfermedades, y el cumplimiento irreversible de una ley científicamente fundada, esto es, la desaparición de las razas inferiores por

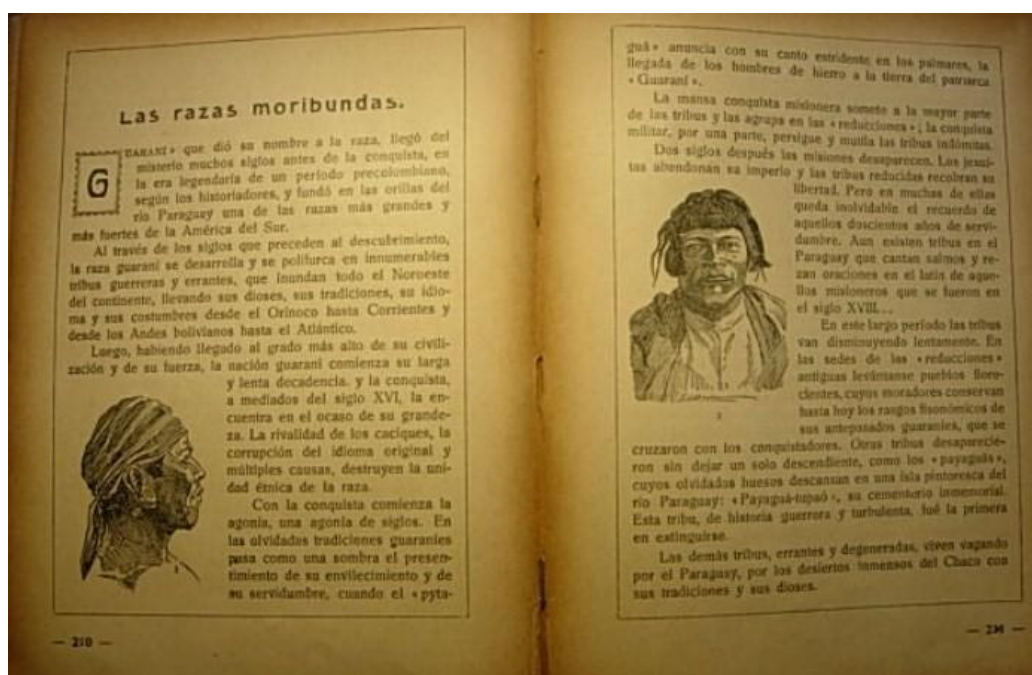
¹³ Otros desarrollos de esta parte, en ARTIEDA, T. y RAMÍREZ, I. (2006) “Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de ‘reivindicar la diversidad’”; *Cuadernos de Educación*, año IV, núm.4, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones “María Saleme de Bournichón”, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 365-380; ARTIEDA, T.L. (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 Educação**, Fortaleza, UFC Edicoes, pp. 25-36; ARTIEDA, T.; CUCUZZA, R.; LINARES, C. (2007) “La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)”. En **Biblioteca Virtual Las identidades nacionales en manuales escolares de Europa y de América Latina, c. 1870-1930** del Proyecto PATRE-MANES-Programa ALFA. En prensa en Biblioteca Virtual página web del Programa Alfa Padre-Manes, sediada en <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/index.html>

¹⁴ Parafraseamos a Cecilia Braslavsky, si bien esta autora se refiere a matrices de aprendizaje para explicar los “usos de la historia” en textos de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Sin embargo, consideramos que es una noción que puede transferirse a la “invención escolar del indígena”, que según nuestros estudios data del período citado. BRASLAVSKY, C. (1993) “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, Buenos Aires, FLACSO-UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación núm. 133, mimeo. Ver también BRASLAVSKY, C. (1996) “Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)”. En CUCUZZA, H.R. **Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación**, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-146.

¹⁵ QUIJADA, M. (2002a) “De la invisibilización al renacimiento...”, op.cit. y QUIJADA, M. (2002b) “¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?”...op.cit.

debilidad intrínseca y/o contacto con una superior. Títulos como “Las civilizaciones americanas, sus monumentos y su decadencia fatal”¹⁶; “Las razas moribundas”¹⁷ fueron expresión típica y recurrente. Vale como evidencia un fragmento de esta última que aludía a parcialidades de los guaraníes,

“La vida que aún les queda no es larga. La lenta agonía que comenzó en 1540 ha de terminar antes de una centuria. Sólo oyen el canto lúgubre del ‘guaymingüé’ que anuncia en las tolderías miserables que la muerte viene por las selvas a terminar con todo, con sus dolores, con sus peregrinaciones, con su servidumbre, con su miseria...Lo único que les sobrevivirá es su idioma. Este será el monumento más grande a la memoria de la raza muerta: su idioma, hablado sobre sus tumbas.”¹⁸



BLOMBERG, Héctor P. (1925) **El sembrador. Libro de lectura para tercer grado**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, décimo-sexta edición

¹⁶ RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda (1901) **Texto Nacional de Lectura**, Buenos Aires, Cabaut y Cía, p.1 a 9.

¹⁷ BLOMBERG, Héctor P. (1925) **El sembrador. Libro de lectura para tercer grado**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, décimo-sexta edición, pp. 210.

¹⁸ Ibid., pp. 212. Vid. “En los bosques de la tierra del fuego habita todavía una raza de indios que, como los demás del continente va desapareciendo poco a poco. Se los conoce con el nombre de onas. En general, ...son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva.” Cf. LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni, pp. 339. En una versión discursiva equivalente, OUTON, Rogelio (1925) **Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado**, Buenos Aires, Kapelus, 10 ed.

Hay otro argumento que colabora en el mito, y es el de no reconocerlos en la línea genealógica. No se los niega, simplemente se los ignora.

“Los hijos de los primeros pobladores eran españoles pero por haber nacido en estas tierras recibían el nombre de *criollos*. De ahí que, como descendientes de esos criollos, podamos decir, con la más perfecta exactitud, que nuestros abuelos o antepasados fueron españoles.”¹⁹

Ninguna alusión al mestizaje, a los hijos de españoles e indígenas, de criollos e indígenas. Una clara invención del origen, una tácita negación del origen; y la certeza de haber ingresado a la historia de la mano exclusiva de Europa. Según Mónica Quijada,

“..., si hubo una propuesta de la élite intelectual que tuvo un éxito extraordinario y llegó a permear el inconsciente colectivo hasta formar parte indisoluble del proceso identitario nacional, esa fue la tan breve como exitosa frase de Alberdi: *‘el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil’*.”²⁰

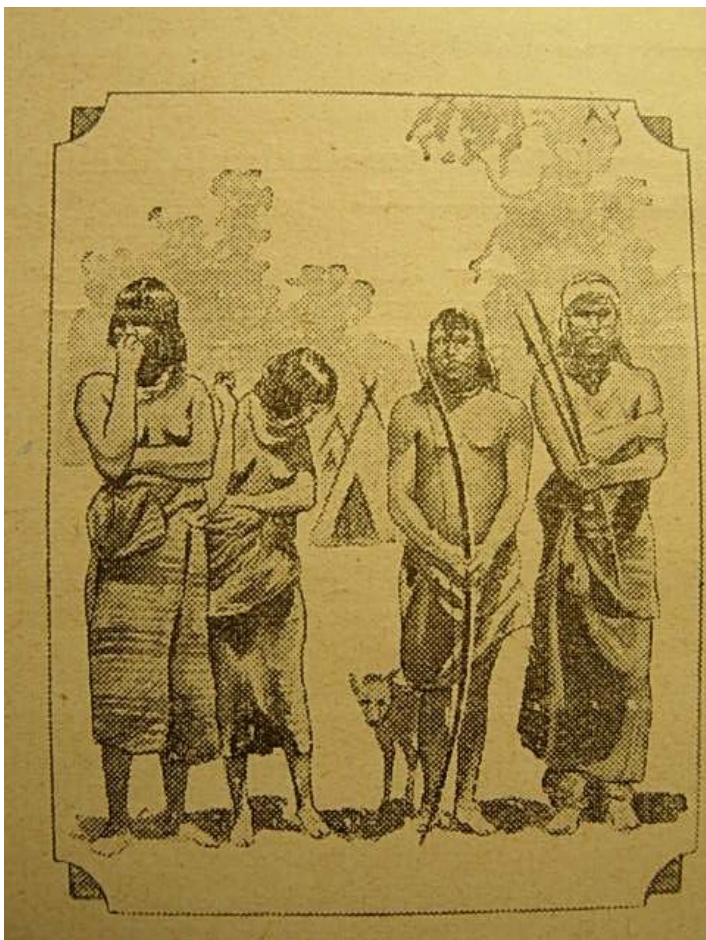
Es la única mención a los indígenas a lo largo de una obra célebre por su incidencia en la Constitución de 1853 y desarrollos posteriores, editada en 1852.²¹ Si para esta autora la idea de Juan Bautista Alberdi jugó un papel fundamental en la negación sistemática de la presencia pasada y presente de los indígenas en la población argentina y en sus procesos de construcción nacional, *se nos hace difícil pensar en su éxito para incidir en el inconsciente colectivo de los argentinos sin este tipo de discurso en las escuelas*. El papel del libro como medio de difusión ideológica del Estado, su llegada a un público masivo y cautivo y a un potencial sujeto lector ampliado (adultos, familia del

¹⁹ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**, op.cit., pp. 27.

²⁰ QUIJADA, M. (2002b) “¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?”...op.cit., pp. 268

²¹ ALBERDI, J. B. **Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina**.

escolar),²² los hizo un instrumento inmejorable del manto de invisibilidad con el que el *sentido común* de los argentinos cubriera a estos pueblos.



OUTON, Rogelio (1925)
**Nuestro libro. Texto de
lectura para segundo
grado**, Buenos Aires,
Kapelusz

Si bien no profundizamos en las ilustraciones, cabe señalar que las tiendas que están detrás de las figuras de los indígenas corresponden a los siux de Estados Unidos, no a viviendas de pueblos indígenas de Argentina. No es éste el único

²² “La extensión del libro de lectura hacia el resto del grupo familiar, además de ser tomada en cuenta por autores y editores, lo fue por el Estado. El Consejo Nacional de Educación lo declara explícitamente: ‘Lo cierto es que no existe una reglamentación ni una definición precisa en cuanto al contenido educativo e instructivo de los textos, no obstante ser ellos el vehículo más eficaz en ambos sentidos pues su acción, no hay que olvidarlo, trasciende de la escuela, es permanente, llega al hogar y alcanza en éste a la familia del niño.’” Consejo Nacional de Educación (1941), cit. en LINARES, M.C. (2002) “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956)”, en CUCUZZA, H.R. (dir) y PINEAU, P. (dir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLU, pp. 177-212.

caso en el que se observan imágenes correspondientes a pueblos de Estados Unidos para “ilustrar” lecturas sobre etnias que habitan en este país.²³

3.2. El derecho a la propiedad de “nuestra tierra”

‘Nuestra’ identidad se dibuja por oposición, y la propiedad de la tierra es una cuestión fundamental en ese proceso.

“Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente a otro; en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino *salvajes*. Tales eran los *indígenas* o primitivos pobladores de *nuestra tierra*.²⁴

Los juristas de la corona española consideraban legal la apropiación de las tierras por parte de España sin solicitar el permiso de sus habitantes originarios, porque sostenían el derecho de soberanía sobre el territorio conquistado. En el siglo XVIII todos los territorios hasta el extremo meridional eran considerados ‘tierras realengas’.²⁵ ¿Cuál es la versión escolarizada de este derecho real?

“Estas fundaciones (de pueblos y ciudades) fueron hechas por españoles y a nombre de los soberanos de España, por lo cual, *y con toda justicia*, ésta las consideraba de su pertenencia.”²⁶

En la etapa posterior a la independencia, se interpretaba haber heredado el derecho de soberanía de la corona española, tema que no descuidó el libro de lectura que citamos. Pero su autora argumentaba derechos de propiedad de los

²³ Agradecemos a Lecko Zamora, del pueblo wichi, la digitalización de libros de lectura de este período, así como sus observaciones que nos permitieron conocer características de las imágenes.

²⁴ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni, pp. 32. Destacado en el original.

²⁵ QUIJADA, M. (2002a) “De la invisibilización al renacimiento”..., op.cit., pp. 254.

²⁶ Ibid., pp. 27. El destacado es nuestro.

criollos que se adquirirían por la condición de nativos y de ‘civilizados’. Esta doble condición inhabilitaba a los indígenas, que cumplían con la primera.²⁷

“...las poblaciones crecían en vez de disminuir. Sus habitantes se negaban a dejar la tierra en que habían nacido o conquistado al precio de tantos sacrificios. Los criollos creían, y con razón, tener derecho a vivir en el país de su nacimiento, y que, no siendo civilizados, los indios debían cederles su lugar.”²⁸

— 32 —

LOS PRIMITIVOS DUEÑOS DE NUESTRA TIERRA

A la par de los tehuelches de que hablaba el tío Lucio a su sobrina, muchísimas otras *tribus* indígenas habitaban el vasto territorio conocido hoy con el nombre de República Argentina, cuando llegaron a él los conquistadores españoles. Los individuos que formaban esas tribus no tenían la piel blanca sino cobriza, hablaban una lengua que sólo ellos entendían, andaban semidesnudos, se pintaban el cuerpo y la cara con colores chillones, adornaban sus lacios cabellos con plumas y sus cuellos con numerosos collares de conchillas, dientes de animales y piedrecitas de colores.

Pero lo que más los diferenciaba de los españoles era su absoluta falta de instrucción: no sabían leer ni escribir, y por consiguiente de nada les servía la *inteligencia* que todo ser humano posee; no conocían más trabajo que el de cazar o pescar animales para el propio sustento. Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente a otro; en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino *salvajes*. Tales eran los *indígenas* o primitivos pobladores de *nuestra tierra*.

Los españoles se sorprendieron mucho en presencia de tales individuos, de los que no tenían la más remota noticia y cuyo lenguaje no entendían, tomando por amenazas sus gestos y movimientos vivos de salvajes.

Al principio los indígenas fueron buenos con los españoles y los respetaron, creyéndolos seres superiores a causa de su tez blanca; pero más adelante, sea porque los espa-

— 33 —

ñoles no los trataran bien, sea porque los indios comprendieran que aquéllos iban a apoderarse de sus tierras, cosa que no les convenía, el hecho es que empezaron a atacarlos.

A menudo caían *tribus* enteras sobre las poblaciones españolas, mataban a los hombres, incendiaban las casas y se llevaban a las mujeres y niños, a quienes guardaban como esclavos en sus toderías.

Esos pobres esclavos blancos o *caulicos*, como se les llamaba, lograban escapar algunas veces, pero muchos morían en tal intento a manos de los indígenas, o de fatiga y hambre, pues debían recorrer a pie grandes distancias.

Por lo dicho, ya pueden imaginar ustedes cuán grande sería el temor de los primeros pobladores españoles de *nuestra tierra*, que vivían temblando ante la posibilidad de ser víctimas de un *malón* (llamábase así al ataque llevado por los indios a un pueblo o a una casa).

Como los indios eran habilísimos ginetes, llegaban de improviso, antes de que la gente tuviera tiempo de huir, y cuando no conseguían matarla, los asaltantes se contentaban con llevarse cuanto encontraban en la casa y prender fuego a ésta.



La flecha es arma terrible en mano de los indios.

LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura**, Buenos Aires, Coni

3.3. Las versiones sobre la conquista

Se encuentran diferentes versiones. Una de ellas la presentaba como el hecho más importante de la historia, que nos permitió ingresar al mundo de la civilización; la manera sacrificada y heroica de fundar la mayoría de los pueblos

²⁷ Respecto de la condición de nativos de los indígenas y los derechos consiguientes en Argentina, ver QUIJADA, M. (2002b) “¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial?”..., op.cit.

²⁸ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**..., op.cit., pp.34.

y ciudades de Argentina.²⁹ En esta versión los conquistadores fueron “hombres ilustres”, “varones preclaros”.³⁰

“...como quiera que se mire el hecho de la conquista, población y colonización españolas, hay algo grandioso que surge del conjunto por encima de toda cuestión de detalle,...: es el heroísmo, la constancia, la indómita voluntad con que emprendieron y llevaron a cabo el sometimiento de todo el país, guerreando constantemente de uno a otro extremo, ..., dejando en todas partes ciudades y colonias, desentrañando tesoros y entregándolos a la explotación, descubriendo ríos, selvas, lagos, puertos y caminos para dar vida comercial y abrir el intercambio de las colonias entre sí y con la metrópoli.”³¹

En una versión contrapuesta se afirmaba que la conquista significó la destrucción, el exterminio, la esclavitud, el sufrimiento y la desesperanza, a mano de “nombres funestos, hombres brutales”.

“(Hernán Cortés) No fundó nada, porque era el tipo genuino de una raza brutalmente conquistadora; destruyó, asoló, transformó, y satisfecho de su obra dijo ¡Esta es mi gloria!”. “Francisco Pizarro fue una calamidad para el Tahuantinsuyu, y su patria no ha de vanagloriarse de haber poseído ese guerrero. Fue el héroe de las guerras bárbaras, el héroe sombrío que exterminó una raza, sin piedad, fría y cruelmente. Estos nombres que pasan a la historia, rodeados de una aureola sangrienta, no conservan otra inmortalidad que la de una gloria vana, y son tan funestos, que al repetirlos vibra el eco de las maldiciones pasadas.”³²

La misma versión que define negativamente a los conquistadores dice que otra habría sido la historia si se hubiera permitido que los misioneros continuaran con su obra de evangelización.

²⁹ Ibid., pp.34.

³⁰ GONZÁLEZ, J. V. (1906) **Patria**, Buenos Aires, Cabaut y Cía edit., Librería del Colegio, pp. 181.

³¹ Ibid., pp. 181.

³² RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op.cit, pp.81 y 82.

“Los misioneros que vinieron tras las huellas de Colón cristianizaron la América, y fue gran lástima que la espada y la codicia de los conquistadores no les dejara llevar a cabo completamente su gran obra evangélica. Los pobres indios de América quedaron esclavizados y destruidos de una manera inicua; aun quedan algunos en nuestro inmenso continente; pero, ¡cuán embrutecidos por el alcohol y los vicios, o cuan enfurecidos por la constante agresión hostil de los dominadores de su tierra!”³³

Esta es una postura que se encuentra con frecuencia en los textos y que opone la violencia física del conquistador a la tarea ‘pacífica’ de evangelización de los misioneros. Parafraseando a Julia Varela, diríamos que en los primeros siglos de la irrupción eurooccidental en América se pasó de la crueldad de los conquistadores a la “guerra dulce” de los evangelizadores.

También se han encontrado lecturas que narran episodios de resistencia de los indígenas,

“Los indios defendieron heroicamente su libertad. Mucho trabajo costó a los españoles someterlos, y si lo consiguieron al fin fue por contar éstos con mejores medios para la lucha.”³⁴

Sigue la misma lectura con la descripción de la dignidad y las formas extremas de resistencia de líderes y pueblos, así como la complejidad de las divisiones internas y las traiciones.

“El viejo cacique... comprendió que el fin de su raza se acercaba. ... miró a su pueblo, y sus ojos tropezaron con otros llenos de lágrimas de mujeres y niños, con rostros demudados de heridos y moribundos, con cuerpos destrozados.... Siguió mirando, ¡oh rabia! ¡la obscura muchedumbre de otros calchaquíes, los tolombones y pacciocas, otrora aliados y hoy sus enemigos! El viejo Curaca de Hualfín... con paso tranquilo, subió al peñasco más alto, levantó los brazos al cielo, paseó de nuevo su mirada por el ancho valle,...y

³³ FRAGUEIRO, Rafael (comp.) (1907) **La niña argentina. Serie primera: lecturas instructivas para niñas**, Buenos Aires, 3ª ed. pp. 28.

³⁴ OLIVER, Florián (1934) **La Argentina. Texto de lectura para cuarto grado**, Buenos Aires, Rodolfo Isely, p.22.

como invitando al cóndor que lo seguía, sacudió la blanca cabellera, envolvióse en su negro manto, volvió á mirar al cielo y se precipitó al abismo. ¡El cóndor lo siguió!... y allá en el fondo de la quebrada, al clavarle el pico en el corazón, cubrióle el cuerpo con sus grandes alas abiertas como un sudario glorioso.”³⁵

También son frecuentes las lecturas acerca del papel de Bartolomé de las Casas en la defensa de los indígenas. Algunas incluyen fragmentos de *Breve relación sobre la destrucción de las Indias*.

“Entonces empezó su medio siglo de pelea para que los indios no fuesen esclavos; de peleas en las Américas, de pelea en Madrid; de pelea con el Rey mismo; contra España toda, el sólo, de pelea.

‘...porque la maldad no se cura sino con decirla y hay mucha maldad que decir, y la estoy poniendo donde no la pueda negar nadie, en latín y en castellano’.”³⁶

3.4. La admisión del sufrimiento

Sin pretender un análisis exhaustivo para esta presentación, señalamos la existencia de lecturas donde se expresa sensibilidad respecto de la historia de sufrimiento de los pueblos indígenas. Por ejemplo,

“Todavía quedan muchos indios en la tierra argentina... Son hombres humildes y olvidados, perseguidos algunas veces por malos hombres blancos que les quitan sus tierras y hasta sus caballos y cueros.

¡Pobres indios! Ellos también viven y sufren. Ellos también ayudan de un modo humilde a formar la patria en los bosques, en los campos, en los valles.

Tienen hogares; hijos que no pueden ir a la escuela.

³⁵ RODRIGUEZ LARRETA, Eduarda, op. cit. pp.100-101.

³⁶ FRANCO, B. y RODRIGUEZ, Cesáreo (1930) **Elevación**, Buenos Aires, editorial Independencia, pp.181-182. Entre otros, ver también LAMADRID, E. (1894) **Nociones Prácticas de Moral**. ed. correg. y aum. Buenos Aires, editorial Lajouane.

Son argentinos. Son hermanos de los hombres buenos y justos de la República Argentina.”³⁷

Con todo, preferimos ser cautas a la hora de interpretar este tipo de discursos. El mismo autor que recoge el sufrimiento, Héctor P. Blomberg, es el que pronostica la extinción de los guaraníes con la lectura “Las razas moribundas”, según hicimos referencia en páginas anteriores. Interesa además agregar que los dos libros tienen prácticamente la misma fecha de edición,³⁸ por lo que no parece apropiado pensar que la diferencia de posturas obedece a la evolución del pensamiento del citado autor.

Versiones equivalentes respecto del sufrimiento de los mbya-guaraní³⁹ o descripciones más próximas a la condición de humanidad de los tehuelches,⁴⁰ también se encuentran en otros libros del período en estudio. Coexisten con posiciones contrapuestas como las que presentamos en el siguiente apartado.

— 28 —

EN LOS TOLDOS TEHUELCHES



Cacique tehuelche.

— Dime, tío, ¿es verdad que estuviste entre los indios hace algunos años?

— Es verdad.

— Y ¿no tenías miedo?

— ¿De qué había de tenerlo?

— Pues, como los indios son tan malos...

— ¿Quién te ha dicho semejante cosa?

— He leído que en la época de la conquista de América los indios mataban a los hombres blancos con flechas y bolas de piedra.

— Si los indios mataban a los españoles, es porque éstos procuraban matarlos también; y defenderse es un instinto natural hasta en los animales. Pero hoy ya no se les persigue: los pocos que quedan se han civilizado, y los que no habitan parajes casi desiertos tienen frecuente trato con las poblaciones vecinas.

— Y ¿cómo se llaman los indios entre quienes estuviste?

— Tehuelches.

— ¡Uy! qué nombre tan difícil: Te-huel-ches.

— Si prefieres puedes llamarlos *patagones*, nombre que les daban los españoles y del que proviene el de *Patagonia*, con que se conoce toda la parte sur de nuestro territorio, donde vivieron y viven aún los pocos sobrevivientes.

— 29 —

— ¿Tenían pueblos como los nuestros?

— No, mi hijita, tenían toldos.

— ¿Para resguardarse del sol?

— ¡Ja, ja! ¡Está buena tu pregunta! ¡Mucho se les importa del sol a esos buenos tehuelches de color cobrizo que pasan su vida al aire libre de las pampas!



Toldo tehuelche.

Y ¿entonces?

— *Toldo* llaman a la choza en que viven, y *toldería* a la población formada por unos cuantos toldos. En uno de ellos es donde pasé dos días, cuando un fuerte temporal me obligó a interrumpir mi viaje. Suerte grande fué para mí dar con aquel toldo, pues de lo contrario no sé lo que hubiera hecho, faltándome hasta el abrigo de un árbol.

— Y ¿es divertido vivir en un toldo? tío.

LOPEZ de Nelson, E. (s/f) **Nuestra tierra: 4° libro de lectura**, Bs. As, Coni

³⁷ BLOMBERG, H. P. (1925) **Pensamiento**. Libro de lectura, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, décimo séptima edición. En CUCUZZA, H. R. (2007) **Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)**, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 103.

³⁸ La lectura “Las razas moribundas” se encuentra en el libro **El sembrador**, ya citado. Consultada la décimo-sexta edición de 1925. La lectura transcrita en este apartado corresponde a la decimo-séptima edición de 1925 del libro **Pensamiento**, citado ut supra. Los dos pertenecen a la misma editorial.

³⁹ FERNÁNDEZ SIMONIN, Rosa (1920) **El niño argentino. Libro de lectura para cuarto grado**, Buenos Aires, Editorial Crespillo, novena edición correg. y ampliada.

⁴⁰ LOPEZ DE NELSON, Ernestina (s/f) **Nuestra tierra**, op.cit.

3.5. Una semblanza sobre el Chaco

A pesar de lo extenso de la cita, nos permitimos transcribir una lectura que ejemplifica el modo en que se describía en determinados libros a los pueblos indígenas que habitaban esta región.

“Los habitantes de Corrientes y del Paraguay dan el nombre de Guaycurúes a los indios que habitan entre el delta del Pilcomayo, y la confluencia del Paraguay con el Paraná.

Los Guaycurúes hacen con bastante frecuencia irrupciones en los establecimientos limítrofes, siempre acompañadas de sangre y luto. Acostumbran ralearse los cabellos, pelarse las cejas y los párpados, agujerearse las orejas, las narices y los labios para introducir en ellos cuerpos extraños.

Los Maticos viven en las comarcas que baña el Bermejo superior y medio: son de estatura baja, retacones, de cara tártara, nariz chata, ojos largos, taimados, cobardes, haraganes, de entendimiento obtuso, ladrones por instinto y vengativos. Todos los trabajos agobian a las mujeres, que son verdaderas esclavas.

Los Lenguas se cortan el pelo en la mitad de a frente y a los lados, y en los agujeros de las orejas introducen piezas de madera de diámetros cada vez mayor, de modo que las orejas se estiran más y más y caen casi sobre los hombros. Se hacen un tajo especial en el labio inferior e introducen un semicírculo de madera. A la muerte de un individuo de la tribu, todos cambian sus nombres, porque dicen que la muerte habiéndolos visitado se ha llevado la lista de los nombres de todos los sobrevivientes, para matarlos a su vuelta, y con ese ardid la pícara no sabrá ya a qué atenerse.

Los Tobas son nómades, porque tan pronto se los halla en el alto Pilcomayo como a orillas del Paraná, frente a Corrientes, donde suelen ir a trabajar. Con los amigos parecen honestos, fieles y generosos; pero con sus enemigos son sumamente crueles. ¡Lo difícil es saber lo que entienden por amigos y enemigos cuando el interés los estimula!”⁴¹

⁴¹ FERREYRA, Andrés (1920) **Aventuras de un niño: Libro segundo**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, vigésimo primera edición, pp. 171 y 172.

En discursos como el que se reproduce, sus autores se arrogaron el privilegio de ubicar a los diferentes pueblos indígenas en el lugar del 'otro' contrapuesto, del otro 'fuente de todo mal'.⁴² Y una fuente de esa índole se convierte, o se intenta eliminar. Fueron las tareas a las que se dedicaron, en el plano físico y simbólico, distintos grupos del aparato estatal de la época.

Las versiones que contribuyeron al mito de la extinción y que además produjeron una invención del indígena como buen o mal salvaje, fueron las que predominaron en los libros de lectura de las décadas posteriores a 1930 y hasta avanzados los '80. Los nuevos escenarios políticos, culturales y económicos a los que aludimos antes, se expresaron en los libros entre fines del siglo XX y la actualidad. De ese modo, en los libros de lectura coexisten residuos más o menos explícitos de estas versiones centenarias; formas renovadas de discursos etnocentristas; y enunciados claramente inscriptos en el reconocimiento de los conflictos interétnicos de la historia argentina y de la riqueza de la interculturalidad.⁴³

4. ... A autores de textos ⁴⁴

En esta parte del trabajo nos ocuparemos del campo de la producción y la edición de textos para escuelas con población indígena del Chaco, a través de la descripción de un conjunto de factores que lo atraviesan y configuran. Nos referimos a *las políticas estatales, el financiamiento, las condiciones institucionales, los significados atribuidos por los actores involucrados; las características propias de la producción de este tipo de textos: diferencias entre escritura y oralidad, problematización de la idea de autor, tensión entre producción de alcance institucional y producción de alcance provincial.*

⁴² DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001) "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación". En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (eds.) **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia**, Barcelona, Alertes, pp. 185-212.

⁴³ ARTIEDA, T.L. y RAMÍREZ, I. (2006) "Posiciones discursivas en conflicto...", op.cit.; ARTIEDA, T.L. (2006). "Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000)". En KAUFMANN, C. (dir.) **Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNER, T. 3, pp. 105-148.

⁴⁴ Agradecemos a los estudiantes de la carrera en Ciencias de la Educación, **Yamila Liva** y **Hugo Cañete** por sus aportes a esta parte del trabajo. La primera, su participación en la categorización de las entrevistas y el segundo de los nombrados, la digitalización de textos escolares de la EBI.

No pretendemos desarrollar una descripción exhaustiva de los factores mencionados, sino presentar un análisis introductorio basado en un corpus de 23 textos editados para escuelas de la EBI con población qom, wichí y moqoit, producidos para y en el Chaco con participación indígena; entrevistas exploratorias a docentes indígenas qom de escuelas urbanas y suburbanas de Resistencia y al funcionario a cargo, hasta fines de 2007, del Área de Educación Bilingüe e Intercultural del Ministerio provincial.⁴⁵

Guiaron nuestro análisis los siguientes interrogantes:

¿Qué rasgos tiene la política estatal en relación con la producción de textos escolares para la EBI? ¿Cuál es su participación en el financiamiento de las ediciones? ¿Existen otras organizaciones e instituciones que financian la edición de estos textos?, ¿cuáles son y de qué manera participan?

¿Qué características tiene la producción de estos textos?

¿Qué tensiones atraviesan los procesos de elaboración y edición? ¿Quiénes son los autores? ¿De qué temas se ocupan y en qué lenguas se escriben?

¿Cuáles son las características materiales de los textos?

4.1. Acerca de la política estatal para la producción de textos escolares

Las primeras ediciones del corpus en análisis datan de 1992 y la última de 2007.⁴⁶ Fueron financiadas por organismos del Estado, fundaciones privadas, congregaciones y organizaciones religiosas. En cuanto al Estado intervinieron los Ministerios de Educación nacional y provincial, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y el Consejo Federal de Inversiones (CFI).⁴⁷

En 1992 y 1994 se editaron los primeros dos títulos destinados a la población qom, financiados por la Fundación Antorchas, en tiradas de 500 y 2.000

⁴⁵ Agradecemos su disposición a Miguel Mazza, Desiderio Lorenzo, Hermigilda Díaz, Rosa Martínez, Ada López y Severiano Zenón. También a Humberto Ojeda, funcionario del Área hasta fines de 2007.

⁴⁶ Para todos los ítems de este apartado en los que se hace referencia a los textos editados entre 1992 y 2007, remitimos al detalle que se presenta en el cuadro del Anexo.

⁴⁷ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco (1- soporte CD), Ministerio de Educación de la Nación Argentina (6), fundaciones privadas (7), Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2), Junta Unida de Misiones-JUM (1), Orden mercedaria (5), Consejo Federal de Inversiones (2).

ejemplares respectivamente.⁴⁸ Estas ediciones no se han reimpresso y, según los testimonios, es muy difícil encontrarlas actualmente en las escuelas. Hacia 1998 y 2002 se publicaron 6 títulos financiados a través del mecanismo de subsidios concursables a través del Plan Social Educativo del Estado nacional⁴⁹, cada uno en tiradas de 25 ejemplares promedio. Dada la cantidad de ejemplares impresos, en el primer caso interpretamos que se buscaba asegurar la distribución a todas las escuelas de la provincia con población qom; en el segundo caso las publicaciones se reducían a la población escolar de una institución.

El financiamiento por parte del Ministerio provincial fue prácticamente nulo. En 1995, la Cámara de Diputados de la provincia aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación “estudie la posibilidad de imprimir material bibliográfico necesario para la Educación Aborigen.” Se adjuntaba un proyecto pormenorizado de cuatro años de duración y preveía presupuesto y cantidad de ejemplares a editar para dos de las tres etnias que habitan en el Chaco, qom y moqoit. Sin embargo, esta recomendación no se concretó.⁵⁰ En el transcurso de los veinte años de existencia de la EBI financió solamente la re-edición de tres relatos compilados en un CD interactivo.⁵¹ Los mismos habían sido publicados antes con el aporte de los Padres de la Orden de la Merced.⁵²

⁴⁸ En 1991 se editó lo que tenemos registrado como primer título, pero no lo consideramos dentro del universo en análisis puesto que entre los autores no figuran indígenas sino dos docentes criollos. BUSTAMANTE, Margarita Z de y MARTÍNEZ, Gladis (1991) **Los animales y las plantas que conocieron nuestros abuelos**. Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R.Sáenz Peña, Consejo General de Educación, provincia del Chaco. También estaba destinado a la infancia qom.

⁴⁹ Programa especial de compensación social para los transitoriamente excluidos por las políticas económicas neoliberales. Cf. MALLIMACI, F (1996) Demandas sociales emergentes: pobreza y búsqueda de sentido. En: PEÑALVA, S. y ROFMAN, A. (comp.) **Desempleo estructural, pobreza y precariedad**. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 185-210.

⁵⁰ Res. N° 133 de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco, fechada el 5 de julio de 1995. “Anexo: Elaboración de textos para la educación aborigen. Responsable: Rosalía Figueroa.” Agradecemos a la prof. Figueroa la documentación y la información que nos brindara para el desarrollo de este tema. La citada profesional se desempeñó como lingüista en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Centro de Información para la Modalidad Aborigen, de la localidad de P. R. Sáenz Peña-

⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Gobierno de la provincia del Chaco (2007) Prioridades pedagógicas provinciales. **Relatos desde nuestras raíces**. Documento elaborado por el área de Coordinación, Desarrollo y Evaluación Curricular. Área de Educación Aborigen Intercultural.

⁵² A.A.V.V. (2006) So Mañec Piguem Le'ec. **El ñandú del cielo**. Versión en Qom y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elipi Nsoquixanaxanapi, Serie Relatos N° 2; A.A.V.V. (2006) **Aso Taqaq. El chajá**, Versión en Qom y en Castellano. Pampa del Indio,

El entonces Consejo General de Educación de la provincia intervino aprobando el primero de los textos para los niños qom (1992).⁵³ No se dispone de información acerca de una intervención equivalente en los restantes, si bien figura el listado de autoridades del gobierno provincial en tres de ellos incluido el CD citado.

Avanzada la década de 1990 se hizo evidente la fragmentación generada por políticas educativas neoliberales. Las condiciones de producción de una de las escuelas de Resistencia resultan ilustrativas de tal fragmentación. El proyecto de edición de la escuela fue parte de un proyecto institucional que concursó por la obtención de un subsidio del Plan Social Educativo antes mencionado. La escuela obtuvo el subsidio para los insumos (papel, tinta, computadora, scanner, impresora) con los que realizaron la publicación, en una cantidad promedio de 25 ejemplares por título. Este caso además, evidencia uno de los efectos de la fragmentación: la concreción de la edición de los libros se da como resultado del esfuerzo individual de los docentes de cada institución.

Desde fines de 1980 (periodo de inicio de la EBI en la provincia) hasta la actualidad no se observa una política estatal que genere condiciones para la edición de libros de texto de alcance amplio para el conjunto de escuelas de cada área indígena en la provincia⁵⁴. Cuando a los docentes tobas se les pregunta quién pone el dinero responden *“ese fue siempre nuestro gran dilema”*. Esta respuesta se reitera en todos los testimonios.

Lo que prima es la iniciativa institucional. Las escuelas se ven forzadas a buscar recursos entre los proyectos de financiamiento generados por el Estado nacional, o a plantear demandas ante organizaciones privadas.

Por otra parte, la política reseñada que limita la edición por instituciones opera como obstáculo para la distribución en otras escuelas de la misma área indígena. Sin embargo, en el caso de los maestros qom entrevistados valoran la posibilidad de intercambio de textos de autoría indígena entre instituciones y grupos, para su uso en el aula. Además entienden que esta práctica permite

Chaco. Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi; A.A.V.V. (2006) **So huaxayaxa Lachigui’qataq so te’esaq. El zorro sagaz y las abejas**. Versión en Qom y en Castellano, . Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi, Serie Relatos.

⁵³ Res. N° 3.799 del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, fechada el 10 de diciembre de 1992.

⁵⁴ Nos referimos a las áreas que se definen en función de las etnias que las habitan, las mismas son: qom, moqoit y wichí.

aumentar sus saberes sobre la cultura propia y un saber-hacer expresado en conocer cómo hacen los textos otros maestros indígenas. No consideran una 'barrera' la diversidad dialectal entre parcialidades. Ante el temor a la homogeneidad que puede generar la escritura en una variedad dialectal ellos plantean que en la interacción con los alumnos se produce la 'adecuación' de los textos, y que la diversidad es una riqueza en lugar de un obstáculo.

Otra evidencia de la fragmentación y de la heterogeneidad de escenarios en que se desarrolla la tarea de los docentes indígenas es el hecho de que en una misma institución se pueden encontrar materiales para un ciclo y no para los demás, en otra para todos los ciclos.

4.2. Características de los textos

Los textos analizados son en su mayoría bilingües, escritos en qom y castellano, en moqoit y castellano, en wichi y castellano. Del total de la muestra dos están escritos sólo en castellano sin que exista una versión en lengua indígena, y tratan sobre temas de la cultura qom.

Estos datos nos muestran que los maestros indígenas realizan un significativo esfuerzo por escribir en sus lenguas maternas, por consultar acerca de cómo se escribe y sobre qué escribir. Un análisis riguroso de este sustancial proceso requiere de un estudio guiado por conceptos provenientes de la etnolingüística, entre otras disciplinas; por lo que no será abordado en este trabajo.

Estos textos no son equiparables en calidad y atractivo con los que conforman el mercado editorial de textos escolares, salvo seis que componen la Serie de Relatos de la cultura qom del Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi, y un título para la lectura y la escritura inicial en castellano y en moqoit. Los títulos que se exceptúan tienen tapas e ilustraciones en color, las tapas son blandas y en su impresión intervienen editoriales. Su edición fue subvencionada por organizaciones privadas; la Serie de Relatos de la cultura qom por los Padres de la Orden de la Merced y el título en moqoit y en castellano por la Fundación Puerto de Palos.

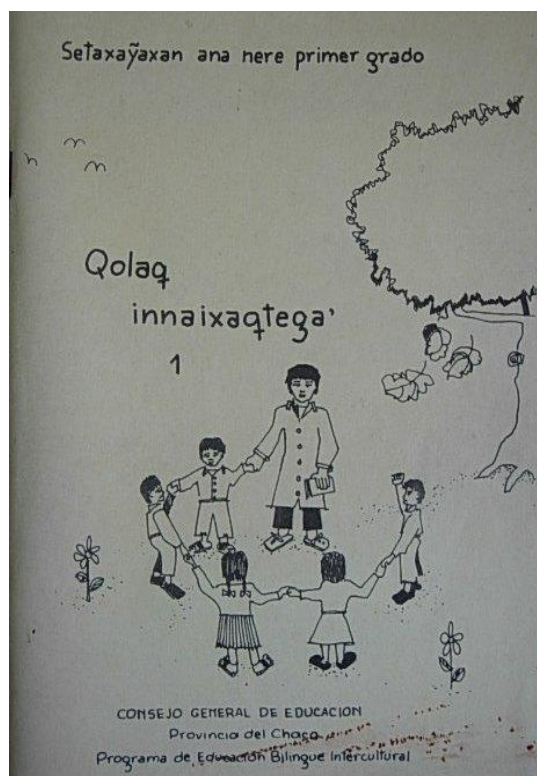
El resto de los títulos está en blanco y negro, las tapas generalmente son de cartulina, la impresión es artesanal. Tres casos son con tapas de cartulina de

color. En su mayoría tienen un promedio de quince a veinte páginas. En referencia a la calidad, una docente entrevistada manifestaba,

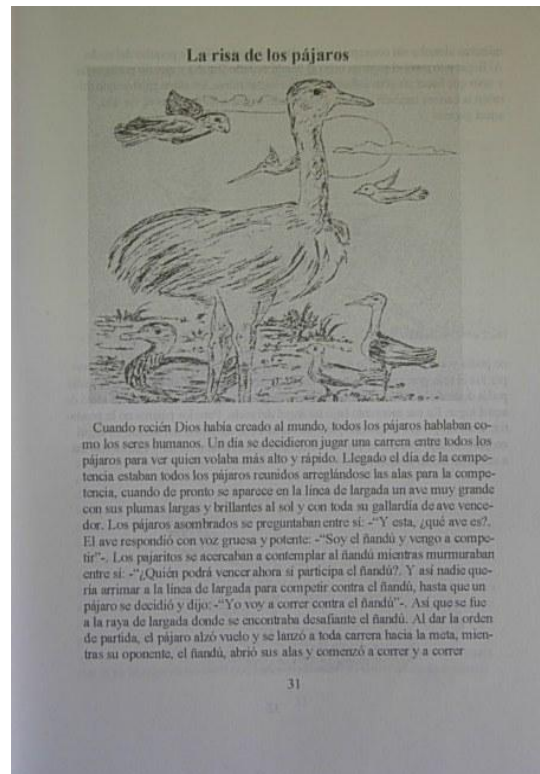
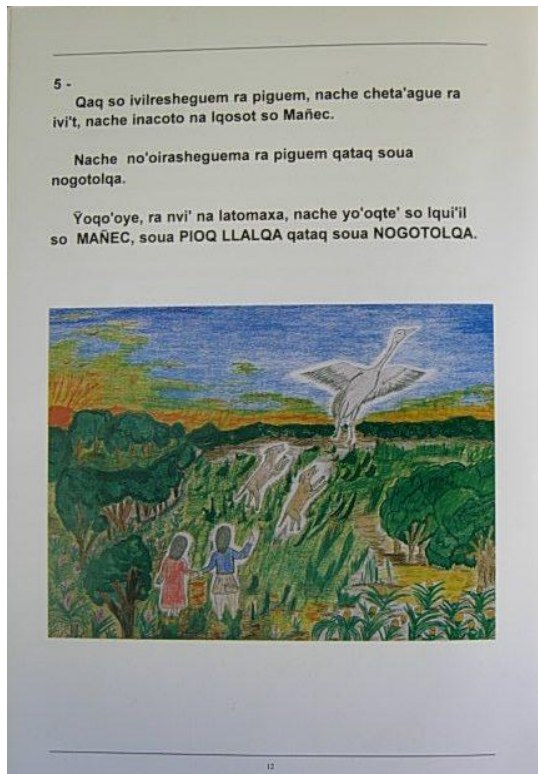
“... nosotros queremos que nos editen a ese estilo – refiriéndose a la Serie de Relatos del Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi – porque a los chicos les encanta con colores, es atractivo.”



A.A.V.V. **So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo.** Versión en Qom laqtac y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi, Serie Relatos N° 2, 2006.



FIGUEROA, R.- ZACARÍAS, D.- Maestros especiales auxiliares docentes aborígenes, (1992), **Qolaq Innaigaqtega' 1**, Libro de lectura para 1º grado, Programa de Educación Bilingüe Intercultural, P.R. Sáenz Peña, Consejo General de Educación (CGE), provincia del Chaco.



A.A.V.V. So Mañec Piguem Le'ec, op. cit.

Jardín de infantes 'Niño Mocovi', EGB N° 418, (1999), La'qaataxanaxac so qarapirillipi. Los cuentos de los abuelos, Villa Ángela, provincia de Chaco.



Dos textos fueron editados en formato CD interactivo. Uno de ellos reproduce relatos editados dentro de la Serie de Relatos de la cultura Qom ya citada. El otro es una producción del equipo de la Escuela Bilingüe Intercultural “Cacique Pelayo”, y se titula *Ñaqpiolec Qataq Aviaq. Los niños y el monte*. Los entrevistados, entre ellos el funcionario a cargo del Área de Educación Intercultural Bilingüe del ministerio de educación provincial en la fecha de edición del primero de los CD mencionados (2007), se refieren a los menores costos de estos formatos, como una ventaja para su edición y circulación. Sin embargo, los docentes sostienen la necesidad de disponer de los libros impresos, porque no tienen computadoras suficientes o actualizadas, y en algunos casos tampoco red eléctrica en condiciones.

4.3. La producción de textos en las instituciones escolares

Como señalamos en la introducción, desde el marco de la EBI la comunidad indígena en la que se ubican las escuelas es definida como co-responsable de la propuesta educativa, y debe participar activamente en los procesos de investigación y preparación del material didáctico. A la vez, la institución escolar en su conjunto debe alentar la producción de estos textos.

En las escuelas estudiadas hemos identificado diversos posicionamientos en relación con la conformación de espacios institucionales destinados a la producción de textos. En un caso, el espacio se comparte con el maestro no-indígena, con él se discuten y analizan los temas a dar; en otro la institución reserva a los maestros indígenas un espacio propio para la investigación con informantes de la comunidad, la consulta, sistematización y edición de materiales. En la primera situación pareciera que el trabajo es compartido con el maestro criollo pero con menos grado de autonomía para el grupo de maestros indígenas; en la segunda se destaca la autonomía pero luego el trabajo institucional es fragmentado, *“los maestros tobas enseñan lo suyo y los no-indígenas lo de ellos”*.

4.4. La autoría⁵⁵

Entendemos que la participación de los indígenas en la producción y edición de textos escolares es un hecho inédito en la historia del libro escolar en Argentina y en el Chaco en particular. Mucho más lo es la figura de los indígenas como autores. Al respecto presentamos datos que consideramos que caracterizan la etapa actual.

Para la elaboración de libros de relatos, cosmovisión, recursos naturales, y otros conocimientos, los docentes indígenas trabajan con materiales que han sido escritos junto con los ancianos de la comunidad. Estos docentes recopilan los relatos, los escriben y los traducen al castellano. En la mayoría de los casos, además realizan las ilustraciones. Docentes criollos o miembros de organizaciones católicas según el caso, figuran como colaboradores en la compaginación, edición y otras actividades auxiliares.

En esos libros, la autoría parece remitirnos a la propiedad comunitaria. El contenido no es creación individual, no se asigna a un individuo determinado, sino que constituye parte de la memoria de la comunidad. Asimismo, la oralidad es la que sostiene el impreso; la palabra de los ancianos es la fuente y la autoridad que los 'escritores' indígenas escuchan, registran y editan. Esto se explica, por ejemplo, en el libro *So Mañec Piguem Le'ec*.

“Contó el relato Zulma González, que lo había escuchado de Hipólito Méndez, anciano toba.⁵⁶

Escribió en qom l'aqtac: Miguel García

Tradujo al castellano: Feliciano Gutiérrez

Escribió en la computadora: Feliciano Gutiérrez

Dibujaron: Ester, Juana Silvestre, Zulma Rodríguez y Graciela Díaz.

Coordinaron: Juana Silvestre y Nilda Romero

⁵⁵ Para algunas de las reflexiones que desarrollamos en este punto reconocemos ser deudoras de dos fuentes en particular: por una parte, la lectura de CHARTIER, R. (1996) **El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**, Barcelona, editorial Gedisa; CHARTIER, R. (2000) **Las revoluciones de la cultura escrita**, Barcelona, Gedisa; por otra, los diálogos que intercambiamos con **Lecko A. Zamora**, del pueblo wichi.

⁵⁶ A.A.V.V. **So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo**. Versión en Qom laqtac y en Castellano. Pampa del Indio, Chaco. Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi, Serie Relatos N° 2, 2006. El destacado es nuestro. Menciones equivalentes a la que se transcribe se encuentran en los otros cuatro libros de la misma serie.

Corrigieron los originales: Feliciano Gutiérrez y Frank Paul
Compaginó y diagramó: Mercedes Silva
Apoyaron la publicación: Padres de la Orden de la Merced
Diseñó las ilustraciones: Aureliana González.”

Respecto de ese libro, dice Aureliana González

“Tenemos el primer libro para mostrar, el primer libro que salió: So Mañec Piguem Le’ec. El ñandú del cielo. Este relato es uno de los más antiguos del pueblo qom. Fue transmitido de padres a hijos durante miles de años. Este So Mañec Piguem Le’ec y su familia, es un grupo de estrellas que nos ilumina. Así recordamos esa triste historia. Por esta manera (sic) la palabra de los mayores iba pasando, generando conductas de respeto a la vida y de armonía con la naturaleza que son propias de una cultura cazadora, pescadora y recolectora como la nuestra. Por eso podemos decir que este relato es el mito del origen de la cultura qom.”⁵⁷

Los maestros entrevistados se refieren a los ancianos como fuente de autoridad:

“Los ancianos son nuestros libros... siempre estamos dependiendo de (su) palabra... porque es el que tiene que ver mucho en esto. No es que nosotros hacemos nomás porque queremos, sino porque hay una historia atrás: los libros de cuentos, los libros de cómo empezaron a vivir... todo eso nos han explicado los ancianos....”⁵⁸

Detrás del libro está la originaria práctica de transmisión oral de los conocimientos conservados por los ancianos y el libro, en todo caso, encierra esa palabra viva, y de ella depende.

⁵⁷ Tomado de Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. Presentación de libros bilingües, quom l’aqtaq y castellano. Serie Relatos. Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi. Ver la exposición completa en este libro.

⁵⁸ Entrevista a idónea a cargo de la enseñanza de lengua toba, UEP No.30, Barrio Toba, Resistencia, Chaco.

En los libros de lecto-escritura inicial, la forma de registrar la autoría es diferente, asociada a la creación o propiedad intelectual individual. Figuran como autores los indígenas (en algunos casos docentes y estudiantes de la carrera de formación docente) junto con lingüistas y psicopedagogas no indígenas.

Sin embargo, no en todos los títulos docentes indígenas y docentes criollos se encuentran en lugares equivalentes. Hay dos situaciones, en una los indígenas figuran con sus nombres al igual que los docentes y los lingüistas; en otras aparecen con el genérico: “Auxiliares docentes Wichí” mientras que los docentes criollos están identificados.

Hay títulos de lecto-escritura inicial y de relatos, donde los que aparecen en lugares principales como autores y coordinadores son “la escuela” o los docentes criollos. Los indígenas son mencionados como traductores, ilustradores o recopiladores.

La desigualdad en la forma de mencionar la autoría o los roles auxiliares en que figuran los indígenas se encuentra en los libros para la infancia wichí y para la infancia moqoit.⁵⁹ En cambio, en todos los libros para la población Qom hay alguna forma de reconocimiento explícito de la autoría indígena, salvo en el primero de los títulos editados según citamos en 4.1.

A pesar de esto último, entre los docentes qom entrevistados el despojo de la propiedad de los textos es un temor y un peligro al que se refieren de modo recurrente:

“A veces cuesta mucho publicar porque (en algunos casos) se dejaba de lado de dónde venían los materiales y se hacía dueño otra persona del material hecho por los indígenas. Muchas veces él que produce los materiales quiere que se tenga en cuenta de dónde salen, por quiénes están hechos. En este caso se ha respetado mucho eso con lo de las Madres Cuidadoras (de la Cultura Qom).”⁶⁰

El despojo es de los propios saberes. Los maestros qom expresan sentir temor por el uso que hacen los blancos de los relatos reconstruidos. La escritura aparece en este caso como una herramienta que puede ser usada para

⁵⁹ Estos representan la menor cantidad de títulos (5) sobre el total (23)

⁶⁰ Entrevista a Maestro Bilingüe Intercultural de la UEP No.72, Fontana, Chaco.

potenciar la expropiación cultural, por su capacidad para fijar y reproducirse de manera incontrolable para los ‘conocedores’ de aquellos relatos. El investigador maneja la escritura y puede apropiarse de sus saberes, produciéndose un despojo de la tradición oral que se agregaría la histórica expropiación de sus tierras, ríos y vidas.

En relación con este peligro de pérdida, los docentes indígenas parecen encontrarse en una encrucijada de difícil resolución; la necesidad de resguardar la autoría y la memoria, y simultáneamente la necesidad de contar con materiales para la enseñanza (de la lengua, la cultura, la historia). Quizás acceder al conocimiento que implica publicar, y manejarlo para resguardarse, es una vía alternativa para salir de la tensión. También lo sería la posibilidad de acceder al control de la edición de los manuscritos, y disponer de condiciones materiales necesarias para elaborarlos publicarlos.

4.5. Algunos significados atribuidos a los textos por los actores involucrados

Para los docentes qom, el libro de texto aparece como un recurso que garantiza la perdurabilidad de los relatos orales, les asegura contar con material para dar clases, planificar la intervención, sistematizar el material a presentar a los alumnos, y pensar en conformar un ‘legado’ para las nuevas generaciones.

Disponer de textos en lengua indígena supone la posibilidad de apoyar a los docentes en su intención de conservar la lengua y enseñarla a los niños y jóvenes que corren el riesgo de perderla.

Lo escrito, en tanto soporte de la oralidad y preservación de los conocimientos, aparece como una de las funciones del libro. Sin embargo, la palabra viva no queda encerrada en la rigidez de los caracteres escritos. Al respecto una docente qom nos cuenta:

“Algunos cuentos (de un texto de Orlando Sánchez *Togueshic L’aqtaxanaxac na qompi*) los uso, pero como sé de memoria ya no ocupó el libro. El otro día vinieron a hacer un documental acá 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.”

Lo oral ocupa un lugar importante en la práctica pedagógica de estos maestros, a través de la narración de cuentos, relatos y saberes. Lo escrito resulta un soporte, un recurso del que puede disponer la memoria.

La oralidad y la escritura los pone ante situaciones paradójicas. Por un lado, el predominio de la oralidad en el trabajo pedagógico permite reproducir la forma en que se aprende en las culturas ágrafas (a través de la transmisión y el uso de la memoria)⁶¹; sin embargo, la función alfabetizadora de la escuela primaria y los avances de la didáctica de las lenguas demandan la presencia sistemática e intencionada de la escritura en la escena áulica.

Otro de los significados que la escritura adquiere es el siguiente: los textos bilingües en manos de algunos no-indígenas parecen resultar objetos que se ‘exhiben’ al afuera, como muestra ‘palpable’ de un trabajo intercultural que en realidad no ocurre en el interior de la institución educativa. Al respecto comenta un maestro indígena:

“... a mi me da temor cuando viene gente de afuera, (dicen) ‘esto es lo que hay, esto y esto...’ y después se terminó la fiesta...”

5. Para ir cerrando: *La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos*

Las relaciones entre pueblos indígenas y escuela en Argentina son de naturaleza conflictiva. Las atraviesa la dimensión de poder que está en el origen de las relaciones entre el Estado nacional y estos pueblos. Su génesis se remonta al tiempo fundacional de esa escuela que para los historiadores de la educación argentina se ubica entre 1880 y 1916, tiempo además de constitución del Estado nacional y de la *invención* de la nación.

⁶¹ La configuración del espacio escolar condiciona la forma en que esta oralidad se da puesto que funciona como escenario para producir y reproducir las relaciones jerárquicas, intención que no se corresponde necesariamente con la práctica de las narraciones en estas culturas.

Dentro de ese marco, las relaciones entre pueblos indígenas y libros de texto son del mismo orden. La nueva “generación de libros de lectura”⁶² se produce, edita y circula entre una creciente cantidad de escolares y sus familias, mientras aún resonaban los ecos de las campañas militares de ocupación de los territorios indígenas del norte y el sur, en paralelo a su incorporación a las explotaciones económicas, las reducciones estatales y el servicio doméstico.

Producir discursos sobre los indígenas dentro de la escuela pública en constitución, escribir o seleccionar historias, descripciones, poesías, para los libros de lectura, constituyeron **actividades políticas y de formación de subjetividades** desarrolladas en simultáneo a los procesos políticos, militares y económicos mencionados. Estos procesos operaron como condiciones de producción de discursos constituidos en **estrategias de manipulación de identidades**, que se arrogaron el privilegio de ubicarlos en el lugar del ‘otro’ contrapuesto, del otro ‘fuente de todo mal’.

Sin embargo, el planteo sobre las décadas recientes con el que iniciamos el trabajo, consistió en sostener que las transformaciones de contexto modificaron la dinámica y la configuración de este campo particular de producción de discursos escolares, tanto en relación con los textos para las escuelas en general como para las escuelas bilingües e interculturales en particular. Respecto de las escuelas en general, la coexistencia de versiones discursivas diferentes y algunas contrapuestas (que sólo mencionamos en páginas anteriores), estaría evidenciando el cambio. Con relación a la producción para la EBI en el Chaco, lo que pareciera revelar el análisis de esas décadas recientes son las consecuencias específicas de las relaciones de poder y subordinación entre pueblos indígenas y sociedad nacional dominante, en el proceso de producción y edición de textos escolares.

Este marco sociohistórico nos parece ineludible a la hora de analizar e interpretar los datos de que disponemos actualmente. Nos permite pensar en el indígena autor **no como una figura dada sino en gestación**, atravesada por representaciones como las que presentamos en la primera parte y que desvalorizan su cultura y su capacidad de creación, innovación, autoría; y

⁶² LINARES, M.C. (2002) “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956)”, en CUCUZZA, H.R. (dir) y PINEAU, P. (dir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina**, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLU, pp. 177-212.

obstaculizan a los no indígenas pensarlos como autor de ideas, proyectos, manuscritos, libros.

Permite considerar que la autoría indígena podría estar transitando un proceso equivalente al que transcurre con la figura de indígena docente. Esta figura ha sido de difícil aceptación en las escuelas (especialmente al comienzo de la EBI en el Chaco), y ha sufrido adaptaciones, desvirtuaciones o negaciones de modo de insertarse en el sistema sin generar mayores interrupciones ni cuestionamientos.⁶³

La dificultad de pensarlos como autor, por tanto desde una visión de autonomía y de autoridad, incide en la reproducción de relaciones en el mejor de los casos paternalistas y en el mantenimiento en lugares subordinados equivalentes al de informante, recopilador, traductor de lo que, en rigor, le es propio: su cultura, su lengua, sus conocimientos sobre sociedad, historia, literatura, ecología, etcétera; y sus formas de organizarlos, transmitirlos y conservarlos.

Ser indígena y autor de libros es una realidad reciente que trae aparejada una serie de cuestiones complejas. El predominio de la oralidad y la memoria como modos de conservar, transmitir y aprender, frente a un ámbito de preeminencia de lo escrito como es la escuela. La necesidad de recrear la propia cultura y la identidad entre los jóvenes y los niños y el papel positivo que podría tener una escuela intercultural bilingüe en esa tarea. El riesgo de pérdida de sus conocimientos por la muerte de sus ancianos, o por el aparente debilitamiento de la transmisión generacional, son tensiones y paradojas que tienen un peso muy importante en la aparición de este papel de autoría y en las dificultades y potencialidades que expresa. Registrar todos los saberes de los ancianos y sus consejos, escribir, grabar, desgrabar, filmar, editar, surgen como imperativo a concretar.

Se hace necesaria la familiarización con conocimientos, habilidades y técnicas asociadas a la edición, así como la disponibilidad material y financiera para alcanzar autonomía en la edición. Acceder a una editorial dispuesta a correr con los costos no es tarea sencilla hasta el momento; ya que no son textos de

⁶³ ARTIEDA, T. 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, Barrio Nalá, P. Sáenz Peña, Chaco, PROEBI, Año III, Nº 2, noviembre, pp. 34-39.

consumo masivo, el público que los necesita no tiene capacidad económica para adquirirlos, no son por tanto redituables.

El Estado provincial es un actor ausente a la hora de la generación de condiciones para la producción y el financiamiento de las ediciones. El hecho de haber aportado sólo con la edición de un CD interactivo, además para relatos editados con anterioridad por una orden de la iglesia católica, es un dato muy significativo para caracterizar su política curricular respecto de la EBI. Sin embargo su intervención podría ser fundamental para nivelar las desigualdades evidentes frente a la existencia de ediciones de alta calidad (de papel, de color, etcétera) del mercado editorial para el conjunto de escuelas 'comunes', que coexisten con lo que, en términos generales, podemos calificar de ediciones pobres para niños indígenas pobres.

Por otra parte, las estrategias implementadas por el Estado nacional de fragmentación y de competencia a la hora de conseguir financiamiento para la edición, y de definir ejemplares sólo para una escuela y una sala o grado, conspiraron entre fines de los 90 y principios de este siglo contra el rol de intervenir para igualar. Además puso en evidencia valores y prácticas contrapuestos a los propios de las culturas indígenas y la interculturalidad que el Estado manifestaba respetar. Nos referimos por ejemplo a la situación de competencia entre diferentes escuelas para obtener subsidios o la imposibilidad de compartir las producciones entre maestros y alumnos de escuelas diversas del mismo pueblo indígena, temas que nos limitamos a mencionar ya que no ahondamos en el cuerpo del trabajo.

La falta de una decidida política estatal de apoyo a la producción y edición de libros para la EBI en el Chaco, que facilite además condiciones para la autonomía de los indígenas en tanto autores, dejó el tema librado a la iniciativa y esfuerzos individuales y/o institucionales, y al recurso de las fundaciones privadas. A la vez, significó que ese ámbito fuera parcialmente ocupado por organizaciones católicas que desarrollan una participación de larga data en el campo de la educación indígena en el Chaco, sin que tales intervenciones aseguren que todos los niños indígenas escolarizados accedan a los textos escolares.

Los docentes entrevistados coinciden en el destinatario de sus demandas,

“... la EBI ya es parte del Estado, y...éste tiene que hacerse cargo”.

Ante un escenario de tal complejidad y características, pareciera que **el logro de la autonomía, el posicionamiento de los indígenas como autores y su consiguiente reconocimiento como autoridad para ocupar ese lugar, tiene una fuerte dependencia de la propia capacidad de autovaloración, de organización y de demanda.**

El camino que transcurre entre **el lugar de los indígenas como informantes de sus propios conocimientos** (que los no-indígenas recopilan y editan con la autoridad que les confiere su posición de poder en el campo científico, cultural o educativo, sumado a su familiaridad con los cánones del mundo editorial), y **el lugar de los indígenas como autoridades y autores de lo que les pertenece por derecho incuestionable**, parece largo y costoso. Hay, sin embargo, indicios prometedores que estarían dando cuenta de la movilización de indígenas en ese sentido, y de una conciencia equivalente entre sectores no indígenas.

