

Licenciatura en Bibliotecología y Documentación

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencia de la Información

Tesina

Bibliotecas en la Educación Intercultural Bilingüe:
correspondencia cultural de los acervos bibliográficos ubicados en
escuelas primarias del noreste argentino

Autor: Daniel Canosa

Matrícula: U1472

Director: Alejandro Parada

Buenos Aires

2023

Tabla de contenidos

	Página
Agradecimientos	
1. Prefacio.....	3
2. Palabras clave.....	4
3. Listado de abreviaturas.....	4
4. Introducción.....	6
5. Definición del problema y estado de la cuestión.....	12
5.1. Problema Central.....	12
5.2. Problemas Conexos.....	12
5.3. Estado de la Cuestión.....	13
5.3.1. Antecedente de la EIB en América Latina.....	13
5.3.2. EIB en Argentina.....	20
5.3.3. Bibliotecas Escolares: directrices IFLA/UNESCO.....	32
5.3.4. Bibliotecología indígena: experiencias en escuelas interculturales y bilingües...34	
6. Objetivos.....	52
6.1. Objetivo general.....	52
6.2. Objetivos particulares.....	52
7. Fundamentación del tema.....	52
8. Marco Teórico.....	53
8.1. Presencia jurídica de la modalidad educativa EIB.....	53
8.1.1. Provincia de Chaco.....	62
8.1.2. Provincia de Corrientes.....	71
8.1.3. Provincia de Formosa.....	76
8.1.4. Provincia de Misiones.....	82
8.2. Situación lingüística aborígen de la región noreste de Argentina.....	89
8.3. Sistematización de experiencias en escuelas EIB del noreste argentino.....	95
8.4. Bibliotecas en comunidades indígenas de Argentina: registro cronológico.....	102
9. Diseño metodológico.....	124
9.1. Procedimientos aplicados a la encuesta.....	124

9.2. Procedimientos aplicados a las entrevistas.....	126
10. Análisis de datos.....	127
10.1 Resultados de las encuestas enviadas a las escuelas EIB del noreste argentino.....	128
10.2. Resultados de las entrevistas enviadas a referentes EIB del noreste argentino.....	153
10.2.1. Entrevista a Laura Roldán Devetach.....	153
10.2.2. Entrevista a Clarisa Godoy Scherf.....	155
10.2.3. Entrevista a Miryam Ledesma.....	157
10.2.4. Entrevista a Adrián Aranda.....	160
11. Conclusiones.....	163
12. Recomendaciones.....	167
13. Bibliografía.....	170
14. Anexos.....	192
14.1. Formulario de la encuesta.....	192
14.2 Mapas.....	200
14.2.1 Mapa Educativo República Argentina. Unidades de Servicio de EIB.....	200
14.2.2 Mapa Pueblos Originarios de Argentina.....	201
14.2.3 Mapa Comunidades Indígenas de Argentina.....	202

Tabla de gráficos

Gráfico 1. Cantidad de escuelas primarias modalidad EIB noreste de Argentina.....	127
Gráfico 2. Provincia a la cual pertenece la institución educativa.....	128
Gráfico 3. Existencia de servicio bibliotecario en Escuela EIB.....	129
Gráfico 4. Espacio físico de la Biblioteca.....	129
Gráfico 5. Atención bibliotecaria.....	130
Gráfico 6. Colección de libros.....	131
Gráfico 7. Documentos en lenguas indígenas.....	131
Gráfico 8. Tipología documental – Libros en lengua indígena.....	132
Gráfico 9. Tipología documental – Revistas sobre culturas indígenas.....	133
Gráfico 10. Tipología documental – Mapas y/o Planos sobre culturas indígenas.....	133
Gráfico 11. Tipología documental – Fotografías sobre culturas indígenas.....	134

Gráfico 12. Tipología documental – Diccionarios y/o Enciclopedias bilingües.....	135
Gráfico 13. Tipología documental – Folletos sobre culturas indígenas.....	135
Gráfico 14. Tipología documental – Láminas sobre culturas indígenas.....	136
Gráfico 15. Tipología documental – Cartillas sobre culturas indígenas.....	136
Gráfico 16. Tipología documental – Maquetas sobre culturas indígenas.....	137
Gráfico 17. Tipología documental – Afiches sobre culturas indígenas.....	137
Gráfico 18. Tipología documental – Carteles sobre culturas indígenas.....	138
Gráfico 19. Tipología documental – Calendarios sobre culturas indígenas.....	138
Gráfico 20. Tipología documental – Herbarios sobre culturas indígenas.....	139
Gráfico 21. Tipología documental – Recetas de cocina sobre culturas indígenas.....	140
Gráfico 22. Tipología documental – Catálogos sobre culturas indígenas.....	140
Gráfico 23. Tipología documental – Vocabularios en lenguas indígenas.....	141
Gráfico 24. Tipología documental – Alfabetos en lenguas indígenas.....	141
Gráfico 25. Tipología documental – Juegos de mesa sobre culturas indígenas.....	142
Gráfico 26. Tipología documental – Recursos electrónicos sobre culturas indígenas..	142
Gráfico 27. Tipología documental en lenguas indígenas.....	143
Gráfico 28. Documentos orales y/o audiovisuales sobre culturas indígenas.....	144
Gráfico 29. Materiales y objetos de valor museológico sobre culturas indígenas.....	146
Gráfico 30. Servicios de extensión bibliotecarios en escuelas EIB.....	148
Gráfico 31. Principales problemáticas detectadas en el aula modalidad EIB.....	151
Gráfico 32. Principales demandas de los docentes modalidad EIB.....	152
Gráfico 33. Conceptos destacados en la entrevista a Laura Roldán Devetach.....	155
Gráfico 34. Conceptos destacados en la entrevista a Clarisa Godoy Scherf.....	157
Gráfico 35. Conceptos destacados en la entrevista a Miryam Ledesma.....	160
Gráfico 36. Conceptos destacados en la entrevista a Adrián Aranda.....	163

Culminar un ciclo de estudios es de alguna manera contar con herramientas para poder explicar los innumerables conceptos que pueblan el plano de una profesión. Sin embargo, debo decir que aún no he podido encontrar una respuesta cabal a la más simple y compleja de las preguntas: ¿qué es una biblioteca?, como tampoco he logrado articular la incidencia de este oficio en el problema que el interrogante suscita.

No se trata de formación académica ni de dudas no resueltas en el recorrido de la disciplina, sino más bien de una tribulación profesada por la enorme vinculación de la carrera con uno de los enigmas más trascendentes en la historia de la humanidad: la necesidad de resguardar el conocimiento de quienes nos precedieron a lo largo de un camino tan fecundo como incierto.

Este trabajo intenta expresar sobre la premura de teorizar los componentes de una desigualdad educativa aún no resuelta, con sus límites, inquietudes y propuestas en el intrincado camino de la Educación Intercultural Bilingüe, territorio poblado de invisibilidades, ausencias, silencios, pero también de posibilidades, cuyos alcances otorgan un sentido de identidad a través del rol social de la profesión.

Se trata de una problemática que atraviesa el plano más vulnerable de la educación argentina, cuya modalidad intenta equilibrar el derecho al aprendizaje genuino, respetando las propias pautas patrimoniales, recuperando del fuego la memoria invisible de los libros vivientes, verdaderos labradores de su cultura. Es la imagen que nos acompaña -y que a su vez nos guía- la de los maestros y maestras que caminan kilómetros para llegar a sus escuelas, ubicadas en comunidades de difícil acceso, llegando a pie, en botes, a caballo, el ejemplo más simple para entender lo que significa, como metáfora agrícola, cultivar la vocación.

Que esta propuesta, concebida en la cercanía de una paradoja, tenga el anhelado propósito de una interpelación sincera.

Daniel Canosa, febrero de 2023.

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a mi hijo y a mi compañera, que tanto hizo para que pueda terminar lo que empecé, este anhelo les pertenece.

A mi familia, por comprender el tiempo destinado a la vocación.

A Alejandro Parada, mi Director de Tesis, por la enorme ayuda brindada en cada paso recorrido, un orgullo que acompañará por siempre mi recuerdo como bibliotecario.

A Laura Daniela Orellano, docente del Taller de Tesis, por estar siempre presente en el proceso inicial del protocolo, y en la ayuda desinteresada que brindó durante la tesina.

Quiero agradecer la colaboración de los siguientes referentes de la modalidad EIB en Argentina: Florencia Romina Olivetti, Adrián Aranda, Sonia Gabriela Cuevas, Romero Blanca, Luis Bogado, Facundo Perkins, Raquel Cáceres, Ludmila Pelegrini, José Roldán, Rosa Sidasmed, Clarisa Scherf, Karai Ñechyroa Oscar Beto Benítez, Fernando Ariel Villalba Verá Mirí, Osvaldo Bordón, Pedro Bernardo Coronel, Mónica Medina, Marisa Censabella, Osvaldo Segovia, Zulma Graciela Martínez, Nilda Medina, Gabina Ocampo, Jorge Solari, Liliana Frías. A los maestros/as, bibliotecarios/as de las escuelas primarias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones, que tanto han colaborado a través de las innumerables conversaciones telefónicas llevadas adelante en todo este proceso, mil gracias. A Lorena del Orejiverde, por acompañar la realidad de los pueblos originarios de Argentina.

Por último, un agradecimiento especial a Laura Roldán Devetach, por su apoyo y gentileza. A Miriam Ledesma, bibliotecaria de la Biblioteca CIFMA de la Provincia de Chaco, por su permanente ayuda. A Pablo Badano, referente social de la Comunidad Indígena Punta Querandí, que tantas conexiones ha facilitado, y por último al licenciado Claudio Salvador, docente y coordinador del Modelo para la Autogestión de Turismo y Empleo de los Pueblos Originarios, MATE, de Misiones, por la inestimable ayuda brindada a través de colegas, informaciones y sugerencias. Sin la presencia de ellos, hubiera sido muy difícil cubrir el mínimo porcentaje de encuestas, a todos y todas sinceras gracias.

No quiero olvidar el ejemplo ético de quienes marcaron en forma permanente mi camino en la profesión. Pienso en Mirta Pérez Díaz, con quien descubrí el maravilloso

cruce de caminos entre la bibliotecología y los pueblos originarios. En Alfredo Mires Ortiz, por dejar evidencia, entre tantos andares, que es posible construir una enciclopedia campesina en una comunidad. En Fernando Báez, por entender que la memoria es un fuego que los bibliotecarios debemos cuidar.

Pienso también en los paisanos de la comunidad qom de Derqui, Valentín Moreno, Mauricio Maidana, Máximo Jorge, Adelio Medrano, Omar Camachi, que me abrieron las puertas de sus casas, sin preguntar quién era. A ellos, y en especial a Ana Medrano y Roque López, verdaderos libros vivos, les agradezco tantas enseñanzas. A los paisanos y colaboradores de las bibliotecas Qomlaqtaq (Marcela Valdata, Ruperta Pérez, Andres Honeri y Agustín López), Ñimi Quimún (Lucas Curapil), Flor inquieta (Ser Jatún Inti), por comprender a partir de sus experiencias que es posible pensar en bibliotecas indígenas en Argentina.

Y en los ausentes que están presentes, los imprescindibles, que hicieron más sencillos nuestros caminos: Carlos Martínez Sarasola, Hugo García, Luis Pincén, Robert Endean Gamboa, Carlos Alberto Córdoba, Rosa Cristina Báez, Alfredo...

1. Prefacio

Esta investigación, elaborada como requerimiento para obtener el título de Licenciado en Bibliotecología y Ciencia de la Información, tiene por eje central analizar la correspondencia cultural de los acervos bibliográficos ubicados en las bibliotecas de escuelas primarias del noreste argentino, bajo la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aborda en forma específica la situación lingüística aborigen de la región, las demandas educativas de las comunidades indígenas y la presencia jurídica de la modalidad EIB en las cuatro provincias que integran el noreste del país (Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones). Si bien existe abundante bibliografía sobre este sistema educativo destinado a las familias indígenas, el contexto de la biblioteca ha sido escasamente explorado, en especial su incidencia en el plano de la investigación escolar.

Se buscó investigar si este tipo de unidades de información cuentan con acervos que sean potencialmente útiles para los docentes, si trabajan documentos orales bilingües sobre las culturas originarias, si participan junto con las familias de los alumnos/as y la comunidad de maestros/as en actividades vinculadas con la identidad cultural, si poseen artefactos, objetos e instrumentos de carácter museológico sobre las culturas. Es decir, toda clase de documentos, materiales y servicios que tengan relación con los

contenidos educativos implementados en dicha modalidad. Se consideró oportuno situar las experiencias de bibliotecas indígenas en vinculación con la escuela primaria a nivel latinoamericano, así como analizar el cumplimiento de los manifiestos sobre bibliotecas escolares elaborados en la región por referentes institucionales de la Bibliotecología.

La población de estudio analizada estuvo integrada por los responsables de las bibliotecas ubicadas en las escuelas primarias del noreste argentino. Se indagó en las características de los servicios, colecciones, materiales y actividades de cada unidad de información, a través de encuestas enviadas por correo electrónico y whatsapp personal de cada maestro/a, bibliotecario/a. Con relación al marco metodológico, se ha aplicado el método cuali-cuantitativo.

Como técnica de ingesta de datos se enviaron encuestas y entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas. Cabe destacar, que por el contexto de pandemia en el cual se dio inicio a la investigación, el grado de participación de los docentes estuvo marcado por el trabajo en forma remota por parte de sus autoridades, así como por la inaccesibilidad de muchas escuelas ubicadas en zonas rurales, sin acercamiento a redes telefónicas o conexión a Internet. Esta situación motivó la consulta a numerosos referentes de asociaciones indígenas, quienes aportaron una gran cantidad de contactos con amplios conocimientos de las actividades en sus bibliotecas.

2. Palabras clave

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE; BIBLIOTECAS ESCOLARES; BIBLIOTECAS INDÍGENAS; FONDOS ORALES; IDENTIDAD CULTURAL; ACERVO CULTURAL.

3. Listado de abreviaturas

ABIPALC. Asociación de Bibliotecas Públicas de América Latina y el Caribe

ADA. Auxiliar Docente Aborigen

ADI. Auxiliar Docente Indígena

CAAAP. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica

CESDER. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural

CETEBIS. Centros de Tecnología Educativa Bilingüe Intercultural

CIEIB. Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe

CIFMA. Centro Integral de Formación en la Modalidad Aborígen

CEAPI. Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas

CUIB. Centro de Investigaciones Bibliotecológicas

EBB. Educación Bilingüe Bicultural

EBI. Educación Bilingüe e Intercultural

EIB. Educación Intercultural Bilingüe

ENDEPA. Equipo Nacional de Pastoral Aborígen

FEBAB. Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições

IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions

INAI. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

MEIB. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

MEMA. Maestro Especial de Modalidad Aborígen

OIT. Organización Internacional del trabajo

ONU. Organización de las Naciones Unidas

PPI. Proceso de Participación Indígena

PPI. Programa de Participación de Pueblos Indígenas

PPI. Proyectos Pedagógicos Institucionales

PROEBI. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural

PSE. Plan Social Educativo

4. Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe forma parte de un contexto educativo que a su vez se circunscribe en un plano mayor relacionado con diversos procesos socioculturales, cuya incidencia ha marcado en forma permanente rasgos indelebles en la identidad nacional, situación que en nuestro país ha quedado registrada a lo largo de diferentes ciclos históricos, donde estuvieron involucrados los pueblos originarios. Según el principal organismo de información estadística de nuestro país, aproximadamente el 3% de la población total de la República Argentina es indígena -considerando como población indígena a las personas que se auto-reconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado) o pertenecientes a algún pueblo indígena (porque se declaran como tales), lo que en números reales equivale a un millón y medio de habitantes, agrupados en 33 pueblos originarios, tal como figura parcialmente en el Censo de 2010 (Indec, 2010):

Mapuche, Qom (Toba), Diaguita, Kolla, Quechua, Wichí (Mataco), hênña/kâmîare (Comechingón), Huarpe-Warpe, Gününa küne/Aóni-kénk (Tehuelche), Moqoit (Mocoví), Pampa, Aymara, Ava Guaraní, Rankulche, Charrúa, Atacama, MbyáGuaraní, Omaguaca-Humahuacas, Pit'alaxá (Pilaga), Tonocote-Zurita, Lule, Tupí Guaraní, Querandí, Chané-Avá / Chiriguano-Avá, Sanavirón, Selknam (Ona), Yojbajwa (Chorote), Maimará, Nivaê (Chulupi), Vilela y Tapiete), sin contar aquellas comunidades que no fueron agrupadas en el listado del último censo, y que según diferentes estimaciones cuentan en la mayoría de los casos con menos de 300 hablantes dispersos en el territorio, entre ellas Caingang, Chana/Timbú, Diaguita Calchaquí/Diaguita Cacano, Ocloya, Paypaya, Osa, Pehuenche, Yámana/Alacaluf, Tastil, Tilián, Toara, Fiscara, Weenhayek, entre otros.

Esta situación habilitó el cálculo de un aproximado de dos millones de personas que conforman la población indígena de la Argentina. Se prevé que el Censo Nacional de 2022 certifique o incluso demuestre un aumento de esta cifra, en donde se incluye como opción en las preguntas si los ciudadanos se reconocen afrodescendientes o de antepasados negros o africanos. En muchos casos, el abordaje censal, basado en información previa, aplicó la encuesta en comunidades concretas, pero no utilizó el mismo criterio en las grandes ciudades, lo cual implica un análisis que merece tratarse con especial atención.

En ese recorrido, los componentes sociales de nuestra identidad como país estuvieron conformados en su origen, por la matriz cultural producida por la conquista española junto con los diferentes grupos étnicos que ancestralmente poblaron el actual territorio argentino. Es posible advertir un problema, en cuanto al entendimiento de la identidad nacional, de la invisibilidad que tuvo en buena parte de la sociedad el elemento indígena, negado en los ambientes educativos donde era frecuente naturalizar la conquista española como el inicio del día de la raza. Una celebración que desde mediados del siglo XX habilitó diferentes interpretaciones sociales, entre ellos divulgar la sentencia de que “los argentinos descienden de los barcos”.

Este contexto, de raigambre dinámica, estableció una intensa relación interétnica y de intercambio con las grandes macro-regiones de Sudamérica, como el Área Andina meridional (las culturas de la montaña); la Selva amazónica (guaraníes y chané, seguramente algunos grupos de la zona chaqueña y aún de las llanuras santiagueñas); el Arauco del otro lado de la Cordillera de los Andes (tehuelches, pehuenches, huarpes, mapuche en sus distintas variantes); las llanuras del actual Uruguay, Pampa y Patagonia (querandíes, chaná-timbú, charrúas), por citar casos específicos de núcleos poblaciones extensos (Martínez Sarasola, 2014 [1998]).

Sin embargo, por razones que pueden ocupar un espacio en el olvido, desinterés o ignorancia, se tiende a olvidar que los inmigrantes constituyeron la segunda matriz cultural de lo que hoy conocemos como el origen del ser argentino (Martínez Sarasola, 2017). La matriz original (la hispano-indígena) se desplegó junto con la conquista española, en un territorio en el que se encontraban desperdigados los agricultores sedentarios del noroeste, los cazadores de las llanuras, los navegantes del litoral, los canoeros del confín del continente, los habitantes de las zonas de transición (Martínez Sarasola, 1992). Estos elementos establecieron la base del mestizaje bajo el cual nacieron los nuevos grupos humanos: criollos (hijos de los conquistadores con mujeres españolas), mestizos (hijos de español e indígena), y posteriormente la presencia del componente africano, que derivaría en mulatos (español y negro) y zambos (negro e indígena). Cabe señalar que entre criollos y aborígenes nacería un componente genuino que habitó la pampa y la llanura: los denominados “gauchos”.

Según fuentes registradas (Martínez Sarasola, 1992), hasta 1869 vivían en la Argentina 1.736.000 habitantes (criollos, mestizos, negros e indígenas). Entre 1857 y 1926, ingresaron en el país un aproximado de 5.700.000 extranjeros, de los cuales permanecen en forma definitiva cerca de 3.000.000, la mayoría de ellos españoles e

italianos. Desde principios del siglo XX empieza a producirse lo que el autor denomina la segunda gran mestización, esto es: el entrelazamiento de la matriz original hispano-indígena y la matriz fruto de la inmigración, fusionándose criollos con inmigrantes que tratan de echar raíces en un país signado por sucesivos fenómenos políticos, sociales y económicos.

Entre los años 1940 y 1950, se sucedieron en territorio argentino constantes migraciones que promueven la interrelación de diferentes núcleos poblacionales que transforman al país en una cultura en movimiento. En distintos puntos se instalaron colonias extranjeras que conservaron sus costumbres y modos de subsistencia. A este componente heterogéneo, se sumó la inmigración de los países limítrofes, como Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, lo que refiere a una fluida dinámica no solo a nivel de las fronteras, sino también en relación con las constantes migraciones internas (Martínez Sarasola, 2010). Es también importante señalar el factor africano a partir de la década de 1990, período en el que comienzan a llegar al país inmigrantes de Mali, Senegal, Mauritania, Liberia y Sierra Leona entre otros.

Si esa complejidad demográfica excluye en el análisis el dato empírico del solapamiento entre dichos planos, lo que tenemos es una problemática que nos impide reconocer qué somos como pueblo, qué representamos, qué nos une. Es en esa apreciación que la educación cobra un valor fundamental para entender las principales falencias en cuanto al conflicto que ha representado incluir a los pueblos originarios -como cultura de resistencia- a través de una propuesta que los represente desde el punto de vista cultural, social y educativo. Se trata de dos dimensiones que se entrecruzan en un período de casi 70 años, con resultados devastadores para los pueblos originarios.

Dos matrices culturales con sus antagonismos, costumbres e historias de vida, que fusionan experiencias en un contexto de cambios políticos, sociales y económicos, en el que los indígenas pasaron, en un lapso de 7 años (si tomamos como medida de tiempo la cruel incidencia de las campañas militares de la llamada “Conquista del Desierto” entre 1878 y 1885), de ser los antiguos dueños de las tierras, a considerarse como minorías étnicas, desmembrados de sus territorios, reducidos a los más bajos estratos sociales, confinados a la marginalidad y a ser invisibilizados en los manuales educativos que proliferaron en las escuelas. Un silencio que, a su vez, impide dimensionar en su justa medida -desde el plano educativo- las atrocidades que se ejecutaron bajo la anuencia del Estado y la sociedad dominante, hacia los diferentes pueblos indígenas. Se trata de una cronología que, en líneas generales, no fue

divulgada ni tampoco interpelada en aquellas escuelas cuyos alumnos eran descendientes de pueblos originarios, y que puede ser listada de la siguiente manera:

- Asesinatos de tehuelches, mapuches, selknam o yaganes a manos de estancieros ingleses, desde 1879 en adelante, sin intervención del Ejército Argentino (Borrero, 2019), cacería que en la Patagonia se hizo conocida por el precio de las orejas (un “patacón”) por cada indígena muerto, testimonio que el músico de ascendencia tehuelche Rubén Patagonia supo reflejar en una dolorosa canción¹.
- Secuestros de grupos familiares yámanas a manos de marineros europeos, año 1881, para ser trasladados a circos franceses y alemanes, presentados como “caníbales” y exhibidos en jaulas, mientras algunos miembros de las sociedades civilizadas les arrojaban carne cruda como espectáculo.
- La “Matanza en la Bahía de San Sebastián”, en Tierra del Fuego, 1886, en donde un militar argentino, Ramón Lista, designado por Julio A. Roca, comenzó a explorar los territorios libres del sur, dando muerte a una comunidad de 28 integrantes del grupo selk`nam por no aceptar ser detenidos.
- La “Matanza de Springhill” en Tierra del Fuego, entre 1903 y 1905, que causó la muerte de unos quinientos selk`nam por ingerir carne envenenada de una ballena, previamente abandonada en la orilla desde un barco pesquero.
- La matanza de la playa Santo Domingo (o Cabo Peñas, según algunas versiones), en Tierra del Fuego, año 1905, en donde una comunidad selk`nam es invitada a un banquete por un “acuerdo de paz” por parte de estancieros y criadores de ovejas escoceses e ingleses, para luego fusilarlos en estado de ebriedad.
- “La Matanza de Napalpí”, originada en Chaco en 1924, donde fueron ejecutados aproximadamente cuatrocientos qom por iniciar una huelga que reclamaba un salario con dinero en vez de vales de comida.
- Encarcelamiento de líderes y profetas, como el caso de Tapanaiik en Pampa del Indio, provincia de Chaco, entre 1933 y 1934, por predicar sobre el culto de un cargamento que nunca llegó a la comunidad, cuyos seguidores fueron dispersados por la policía local.
- Represiones policiales, una de ellas entre 1935 y 1937, en las inmediaciones de El Zapallar (hoy General San Martín, centro oeste de la provincia de Chaco),

¹ Rubén Patagonia (1998). Aonikenk [Canción]. En: Cutral-Co. Emi Odeón.

conocida como “los bastones de Natochi”, un chamán que preconizaba sobre la revaloración de las creencias tradicionales.

- “La Matanza de Rincón Bomba”, en Formosa, año 1947, donde perdieron la vida a manos de la Gendarmería Nacional entre doscientos y trescientos pilagás, un contexto que no fue incluido en los contenidos educativos de las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, y que se vería agravado por la llegada del período más oscuro de la historia Argentina: la Dictadura Cívico Militar de 1976-1983.
- Exhibición de cráneos y esqueletos de líderes indígenas en vitrinas de hospitales militares y museos etnográficos o de ciencias naturales, desde mediados del siglo XX en adelante, sin permitirles a los familiares el derecho a una sepultura según sus propias costumbres y creencias.

En este sentido, la problemática se complejiza junto con las campañas militares que el Estado argentino emprendió hacia fines del siglo XIX, donde buscaron anexar definitivamente los territorios libres indígenas de Pampa, Patagonia y el Chaco. Aquellas comunidades fueron destruidas y los sobrevivientes confinados en condiciones de extrema marginalidad, o bien incorporados en forma forzada a los nuevos trabajos de la región. Toda esta dinámica cultural, no implicó de ninguna manera la conformación de una identidad nacional particular, sino más bien una conciencia de pertenencia a un territorio signado por múltiples fenómenos sociales.

Se trató de una situación que respondió, en líneas generales, a un proyecto de construcción nacional hegemónico, erigido sobre el exterminio y la exclusión de gran parte de la población nativa, el desconocimiento y la invisibilización de la descendencia de la población africana esclavizada, y la promoción de la inmigración europea, como herramienta de poblamiento, blanqueamiento y europeización (Gil Araujo...[et al.], 2018). Cabe señalar que, desde mediados del siglo XX, la escuela cumplía un rol muy específico en cuanto a la eliminación de las diferencias culturales con el objetivo de crear un ciudadano neutro. Una postura que en muchas comunidades derivó en una consecuente pérdida de la lengua materna y la negación de la propia identidad étnica.

Por otra parte, y sobre todo a nivel escolar, resulta indispensable incorporar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, para analizar lo que ha significado, desde el espacio educativo y las propias comunidades, el enorme impacto de la conquista española y la posterior colonización para las poblaciones americanas y africanas esclavizadas en términos demográficos, económicos, ecológicos, culturales y

políticos. Resulta inevitable comprender de forma cabal el genocidio y etnocidio, incluyendo las múltiples representaciones y estereotipos que se han legitimado desde el Estado, sin incorporar el testimonio de los oprimidos y marginalizados en los programas educativos. En esa línea, se considera un gran aporte analizar el cruce de caminos entre antropología y educación, como una forma de comprender los conflictos causados por la diversidad, y su incidencia en la interacción entre culturas diferentes, por lo que “se debe exigir que la educación no resulte destructora de particularidades” (Bottasso, 2007).

En dicho escenario, la identidad colectiva presupone una inclusión que se expresa subjetivamente. Si no hay un sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional no puede existir la nación como comunidad cultural e histórica. El espacio que un ciudadano reconoce, es constitutivo y constituido por la subjetividad, por ende requiere de la condición, dentro del universo de las adscripciones identitarias comunitaristas, de poder identificarse a través de mecanismos de participación que no siempre están presentes en las comunidades nacionales, ya que suele ser común la imposición de una identidad fundada más bien en deberes que en derechos, donde prevalece la pertenencia y se desdibuja la libertad (Fraguas; Monsalve, 2001; Larraín, 1994).

Esta construcción histórica entre los grupos humanos se edificó en las instituciones culturales desde un lugar de poder, sin reconocimiento social, donde los vínculos relacionales expresaron una asimetría, transformando la diferencia en desigualdad. De este modo, una determinada identificación étnica, genera una reificación de la identidad que se traduce en la lucha por un reconocimiento social centrado en una transformación cultural. La pugna por el reconocimiento de las diferencias culturales se ha convertido en una expresión que oculta intencionalmente razones políticas y económicas, que ha legitimado en algunos casos, bajo antagonismos basados en criterios políticos o religiosos, la persecución y el exterminio de quienes se les atribuye una identidad diferente.

En términos generales, América Latina fue desestructurada por los poderes coloniales para ser integrada en una posición subordinada dentro de una estructura global de dominación. Entre los indígenas, algunos pagaron con la aniquilación completa su lucha por el derecho a la diferencia. La magnitud del genocidio fue proporcional al etnocentrismo racista del conquistador, sin embargo, las resistencias y percepciones simbólicas que expresan una pertenencia identitaria siguen manifestándose de diversas formas. Las resistencias activas de los grupos indígenas deben ir acompañadas por la

existencia de una participación igualitaria en la vida económica, social y política, es decir que, más allá de modificar la letra de las constituciones o de construir museos etnográficos, lo realmente significativo es garantizar una inserción igualitaria en el mercado laboral, acceso pleno a las políticas de salud, educación y vivienda, así como también de todos los demás derechos civiles (Fraguas; Monsalve, 2001).

Esta situación, trasladada al entendimiento educativo, incidió de alguna manera en la desarticulación del componente identitario basado en la oralidad, lo que dejó afuera la valoración de la propia cosmovisión de las familias indígenas, y sus consecuentes prácticas culturales. Se trató de un proyecto de país en donde debía imperar la homogeneidad en el pensamiento, bajo el cual el estilo de vida que se advertía al interior de las pampas, en el mundo de las tolderías y en las zonas de frontera, resultaba incompatible para las autoridades nacionales. Es posible advertir que este problema histórico atravesó en forma invisible el plano educativo de la escuela primaria de la modalidad EIB.

5. Definición del problema y estado de la cuestión

5.1. Problema Central

¿Cuentan las bibliotecas de modalidad EIB con documentos, materiales, artefactos y servicios específicos que sean representativos -en términos identitarios- para los docentes, alumnos/as y familias dentro de las escuelas primarias bilingües e interculturales?

5.2. Problemas Conexos

- ¿Hay presencia en las bibliotecas, de colecciones, documentos, materiales, investigaciones y bibliografía específica sobre interculturalidad y bilingüismo, que sean potencialmente útiles para los docentes de la modalidad EIB?
- ¿Existe un desaprovechamiento del espacio social y museológico de la biblioteca para fines recreativos, lúdicos, educativos, culturales e informativos con los alumnos/as y las familias indígenas de la comunidad?
- ¿Se conoce el sentido y utilidad de la biblioteca escolar con respecto a la construcción de documentos orales representativos de la identidad cultural indígena en contextos rurales y urbanos de la EIB?

5.3. Estado de la Cuestión

5.3.1. Antecedente de la EIB en América Latina

En buena parte de la región latinoamericana, aprovechando los caminos paralelos que transitan los servicios bibliotecarios y la Educación Intercultural Bilingüe, instituciones académicas y bibliotecarias, editoriales independientes, asociaciones profesionales, organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y organismos regionales e internacionales, han emprendido acciones coordinadas que contaron con el apoyo de las escuelas ubicadas dentro de comunidades indígenas. Con relación a la Educación Bilingüe Intercultural, a principios de los años 90 se llevó a cabo la elaboración de una guía bibliográfica sobre los principales artículos publicados en vinculación con la implementación de un modelo educativo bilingüe e intercultural (Amadio; López, 1993). Dicho trabajo concentró la investigación en el área que comprende a México y los países de Centro y Sudamérica.

En el documento publicado, los autores clasificaron aspectos que definieron políticas lingüísticas específicas, proyectos elaborados por organizaciones indígenas, diagnósticos sociolingüísticos en el desarrollo de la EIB, alfabetos oficiales y normalización lingüística, tradición oral y escritura. Abordaron el carácter bi/intercultural de la educación bilingüe, así como la elaboración de materiales educativos entre otros. El análisis incluyó la consulta de literatura publicada en doce países latinoamericanos (Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela).

Entre algunas propuestas, se consideró apropiado prestar atención al conflicto que genera el paso de la oralidad a la escritura, en el cual se agregó la necesidad de una mayor investigación con respecto a la estandarización y normalización de idiomas. La imposición del sistema educativo escolar dentro de las comunidades indígenas de buena parte de los países latinoamericanos, habilitó una serie de acciones gubernamentales desde donde se intentó reproducir el orden hegemónico impuesto en nombre de la civilización. Este criterio, basado en la uniformización lingüístico-cultural, bajo un espíritu paternalista y de naturaleza compensatoria, desconoció las manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender (López; Küper, 1999).

La persistencia de las comunidades en cuanto a las prácticas lingüísticas en lengua materna y el reclamo de una educación que los integre como sociedad, determinó que

muchos países reconozcan su carácter multiétnico y ofrezcan respuestas a las históricas demandas de sus pueblos originarios. Se trató de una situación que ha provocado cambios en las constituciones de por lo menos once países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, para que desde el Estado reconozcan y acepten su condición pluricultural o multicultural. Desde el punto de vista histórico, las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques, y les enseñaron en latín, en castellano y en uno de los idiomas indígenas considerados por el régimen colonial como “lenguas generales” (López; Küper, 1999), tales los casos registrados en colegios de México y Perú con las lenguas náhuatl o el quechua.

Esta situación representó un escenario en el cual las autoridades educativas no contemplaron los entendimientos y las prácticas sociales de los pueblos originarios. Dichas escuelas tuvieron por criterio uniformar lingüística y culturalmente a los estudiantes indígenas, con énfasis en la castellanización, lengua franca impuesta para impartir los contenidos curriculares. Recién a partir de los años 30', en diversos lugares de América (especialmente Ecuador, Perú y Bolivia), maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas, idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y a escribir (Rodas; Cotacachi, 1989; López; Küper, 1999) lo que representó una innovación desde el punto de vista de la organización escolar para lograr vínculos más representativos entre las escuelas y las comunidades (Pérez, 1963).

Posteriormente, a partir de la década de 1960, en países como México, Perú, Bolivia y Guatemala, surgieron programas educativos alternativos desde el punto de vista institucional que, despojados del criterio neo evangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar (López; Küper, 1999; Abram, 2004). Esta situación influyó en la definición de nuevas políticas nacionales de educación bilingüe, aplicadas sobre todo en los primeros años de la educación primaria. Sin embargo, en líneas generales no se han podido alcanzar los objetivos de un eventual fortalecimiento de las lenguas maternas.

Durante el Encuentro Amazónico de Intercambio de Experiencias de Comunicación e Información y de Modalidades de Atención Bibliotecaria, realizado en el año 1997 en

Puerto Ayacucho, Venezuela, se dedicó una mesa de trabajo al análisis de la atención bibliotecaria a las escuelas indígenas. Entre las conclusiones, los participantes señalaron como una amenaza importante para estos servicios la “implementación de esquemas bibliotecarios que funcionan para otras realidades” en las comunidades de origen (Proyecto Avilray). Asimismo, se observó una carencia de asesoría profesional en antropología que pueda contribuir a la investigación de las culturas originarias, así como un marcado analfabetismo bilingüe y fallas en la capacitación del personal bibliotecario (Zapata, 2001).

En paralelo, una experiencia similar se registró también en Venezuela, en el Seminario Internacional sobre Capacitación en Producción y Promoción de Materiales de Lectura en Lenguas Indígenas (Valedón, 1997). En dicho encuentro participaron maestros indígenas, antropólogos, bibliotecólogos, lingüistas y pedagogos de diversos países, quienes coincidieron en la importancia de implementar servicios bibliotecarios en colaboración con las comunidades, para producir y promocionar en las escuelas con EIB, materiales de lectura en sus propias lenguas. Para muchos de los participantes, esta tarea colectiva ha requerido fortalecer la identidad cultural, así como la necesidad de revalorizar e incrementar el uso de las lenguas autóctonas, como vehículo de transmisión de la cultura indígena, lo que ha implicado un respeto hacia las diferentes singularidades y una valoración al diálogo entre culturas.

Cabe señalar las conclusiones planteadas en el seminario: en primer lugar, formar un grupo de la propia comunidad que lleve los libros a otros miembros de la misma y a la escuela. En segundo lugar, realizar en el ámbito escolar actividades fuera del aula, dirigidas a propiciar el intercambio de lectura en grupo. En tercer lugar, fomentar el uso de la caja o bolso viajero en la escuela, para que los niños y niñas puedan llevar los libros a sus casas y compartirlos con la familia. En cuarto lugar, proponer la intermediación de un facilitador o promotor que traduzca contenidos desde la oralidad, que incluya narración de cuentos y realización de actividades lúdicas y recreativas para estimular el uso de la lengua, especialmente cuando no hay materiales en lengua materna. En quinto lugar, el promotor o bibliotecario debe ser de la comunidad. En sexto lugar, formar cuentacuentos entre los maestros y otros miembros de la comunidad. Por último, identificar en las comunidades líderes que puedan hacer circular los libros, cuidándolos en sus casas para prestarlos a otros.

Asimismo, algunos estudios (Novaro, 2004; López, 2004; Aliata, 2017) han evidenciado los problemas que los docentes afrontan cuando trabajan en contextos

indígenas, en donde su formación académica no cuenta con programas interculturales específicos para abordar las particularidades educativas de los pueblos originarios. Esta situación incluye en algún punto la inevitable folclorización de una cultura que es preciso “rescatar” desde el sistema educativo, donde se toma por premisa la misión de conservar aspectos considerados significativos por las autoridades, que restringen en buena medida el concepto endógeno de cultura. Dicha problemática -que se naturaliza en la construcción de estereotipos negativos- incluye el desconocimiento y consecuente desvalorización hacia otras formas de aprendizaje-enseñanza, lo que deja afuera el contexto cultural del conocimiento tradicional compartido desde la oralidad por los descendientes de las familias indígenas.

Entre las conclusiones vertidas en el documento “Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: avances y desafíos” (Corbetta; Bonetti; Bustamante; Vergara Parra, 2018), se destaca la valoración crítica del concepto “interculturalidad”, que no se limita a la enseñanza de contenidos en lengua nativa, sino que pretende poner en diálogo saberes provenientes de distintas matrices culturales. Se recomienda la lectura de las diferentes interpretaciones en torno a los conceptos de multiculturalismo, multiculturalidad y pluriculturalidad, que atraviesan el análisis del entendimiento intercultural desde el ámbito educativo, y su incidencia en las sociedades plurales que padecen los efectos de la globalización neoliberal (Briones; Díaz Polanco; Moya; Diez; García Canlini; Corbetta; Zavala, 2018). Por otro lado, si bien la interculturalidad relaciona la diferencia cultural con la desigualdad, su aplicación en el ámbito escolar requiere abordar en forma crítica el modelo hegemónico tradicional que construye una forma exclusiva de impartir discernimiento y, por ende, de cultivar verdades, que invariablemente deslegitima toda otra forma de producir conocimiento (OREALC/UNESCO, 2017; Cuenca, Nucinkis, Zavala, 2007).

Asimismo, se ha considerado importante, a nivel preescolar, diseñar currículos específicos y materiales didácticos para el desarrollo y aprendizaje de la lengua dirigida a la primera infancia, perteneciente a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Tal como se observó en el documento, los pronunciamentos de la educación escolar indígena representaron en América Latina una experiencia alternativa, articulada desde liderazgos comunitarios con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica, al cual se sumaron los movimientos afrodescendientes. Se resalta en este marco, los aportes hacia la educación intercultural, a partir de los desarrollos pedagógicos elaborados por Paulo Freire, y el

paulatino reconocimiento, por parte de un grupo considerable de países latinoamericanos, del carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural presente en sus respectivas constituciones nacionales (Ferrão Candau, 2013; Freire, 1970).

Entre las prácticas recomendadas de proyectos escolares de EIB, se aprecia una experiencia mexicana en una comunidad educativa p'urhepecha, en donde se generó una particular interacción entre docentes e investigadores con especialidad en antropología, pedagogía y lingüística (Hamel; Erape Baltazar; Márquez Escamilla, 2018). En esa instancia, el español se aplicó como segunda lengua en la planificación curricular, junto con la elaboración de distintos instrumentos pedagógicos de apoyo, aportados desde el Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB). Se destacan los módulos que describen temas específicos de la cultura, un programa de alfabetización en p'urhepecha y fichas didácticas, todas herramientas con competencias en la escuela primaria EIB p'urhe.

A nivel latinoamericano, se considera como un antecedente de la EIB, el trabajo empírico de los misioneros evangelizadores que usaban folletos y abecedarios mimeografiados, a través de instrumentos utilizados para hacer copias de papel escrito en grandes cantidades (Abram, 2004; Fajardo Salinas, 2011). En este sentido, en las primeras tres décadas del siglo XX se oficializaron proyectos autogestionados en las escuelas del Chimborazo, Ecuador, en la escuela Ayllu de Warisata, Bolivia, en escuelas del altiplano de Puno, Perú y en México, país considerado pionero en educación bilingüe para poblaciones étnicas minorizadas (Barnach-Calbó, 1997).

La literatura analizada registra tres etapas cronológicas sobre la EIB en el continente. La primera etapa transcurre a principios del siglo XX en tierras mexicanas, como una alternativa que surge debido a las políticas de castellanización del gobierno, en el que cobra relevancia un experimento educativo denominado “La Casa del Estudiante Indígena”, iniciado en 1926, en el cual un aproximado a 200 jóvenes pertenecientes a distintos grupos indígenas, pudieron utilizar su lengua materna en la escuela, enfoque planteado bajo un criterio asimilacionista. Se trató de un conjunto de experiencias educativas que demostraron un descenso del analfabetismo en la región y una aceptación de la metodología implementada, proceso que coincidió con la fundación del Instituto Indigenista Interamericano, alrededor de la década de 1940, (López, 2001).

En este contexto, en el interior de las comunidades no se cuestionó la finalidad de asimilación lingüística de los programas educativos, sino más bien se consideró la necesidad de apropiación del espacio escolar para poder discutir en mejores condiciones los derechos de los pueblos indígenas. Esta etapa se encuentra marcada por un carácter experimental y diverso en cuanto a enfoques metodológicos y técnico-operativos, sin apoyo gubernamental financiero, con una escasa cobertura y sin vinculación con los sistemas educativos regulares (Barnach-Calbó, 1997). Por otra parte, la noción de interculturalidad incorpora cambios en la forma de entender la diversidad cultural, que pasó de considerarse un problema a ser un recurso, con lo cual, dicho entendimiento se complementa con el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, junto con la propuesta dialógica entre dos lenguas y culturas (Fajardo Salinas, 2011).

Un rol que tuvo incidencia en el escenario mexicano lo representó la creación, en el año 1936, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), asociación civil sin fines de lucro dedicada a la evangelización de las comunidades indígenas a través de la investigación científica, la publicación de trabajos técnicos, la edición de diccionarios y gramáticas, así como materiales para promover la lectoescritura, cuentos tradicionales y traducciones de textos bíblicos a las lenguas indígenas de la región. Con diferentes resultados, estas intervenciones tuvieron su impacto en algunas comunidades de Colombia, Ecuador y Bolivia, donde se han generado distintos desarrollos críticos de conciencia étnica vinculados con el ejercicio del idioma materno. Estas experiencias pioneras en educación bilingüe, que incorporaron las lenguas indígenas dentro del espacio escolar, se vieron fortalecidas por la declaración pública de la UNESCO a favor de una educación en donde la lengua materna sea el instrumento privilegiado para aplicar en las aulas, entendimiento que contó con aportes interdisciplinarios que fundamentaron el valor de sus prácticas con teorías analizadas desde el campo de la psicología, sociología y lingüística (López; Küper, 1999; UNESCO, 1999).

La segunda etapa llega hasta finales de los años 80' (Fajardo Salinas, 2011), y se caracteriza por una mayor presencia indígena en el debate de carácter interdisciplinario, especialmente con relación a los derechos aborígenes. Las investigaciones sobre bilingüismo se incrementan, desde donde se plantean relaciones entre cultura, lengua y currículo escolar, junto con la necesidad de incorporar saberes ancestrales y valores tradicionales de las culturas indígenas en los contenidos escolares. A fines de los años 70' empiezan a discutirse las categorías EBI (Educación

Bilingüe Intercultural), EIB (Educación Intercultural Bilingüe) o EBB (Educación Bilingüe Bicultural), aunque en algunos casos desde una concepción folklorista (Barnach-Calbó, 1997, en donde se advierte el reconocimiento de los derechos culturales pero no políticos, bajo el cual entran en juego una serie de estrategias pedagógicas vinculadas con la tolerancia y la adecuación transitoria a un sistema educativo que, en el largo plazo, no contemplará el uso de las lenguas nativas entre los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios (Díaz-Couder, 1998)

Estas etiquetas fueron interpeladas por los maestros y maestras, con relación a los distintos entendimientos en torno a la diversidad cultural, lo que representó un modo de establecer diálogos entre culturas a través del bilingüismo, ya que la consideración del biculturalismo remite al manejo de dos sistemas culturales relacionados con dos sistemas lingüísticos, pero desde la perspectiva de que uno será siempre el dominante (Moya, 1998). Para la década del 80', la mayor parte de las modalidades bilingües implementadas en el continente, incluían la denominación "intercultural", en detrimento del concepto EBB que fue perdiendo terreno en varios países latinoamericanos. Por otro lado, se empezaron a registrar campañas de alfabetización de adultos en lengua materna en países como Bolivia, Ecuador y Nicaragua, que representaron un avance dentro de la modalidad EIB para promover dentro de los movimientos indígenas la organización étnica y política, lo que habilitó la demanda de cumplimientos sobre derechos básicos como la salud, la seguridad alimentaria y el manejo de recursos naturales locales.

Estos espacios ganados por las comunidades provocaron la implementación de políticas educativas a favor de los pueblos indígenas, contándose como antecedentes los casos de Perú, Guatemala y Ecuador. Dichas promulgaciones fueron imitadas por otros países en la siguiente década, exceptuando aquellas naciones que padecieron largos procesos de dictaduras, como Argentina, Brasil y Guatemala. Para los años 90' -en donde se generaron diversas reformas educativas en la región- cobró otro significado el reconocimiento de la pluralidad étnica y lingüística, observada como una conquista jurídica en las constituciones de casi todos los países. Esta situación permitió la oficialización, institucionalización y puesta en marcha de la EIB en el contexto latinoamericano.

La tercera etapa, desde los años 90' en adelante, concentra la mayor expansión de la EIB en Latinoamérica (Küper; López, 1999) donde se desarrolló algún tipo de

educación bilingüe en más del 65% de la región, entre ellos Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. En estos países, las políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos, tuvieron un mayor espacio legal dentro de las diversas estructuras administrativas de los sistemas educativos nacionales. Cabe resaltar el caso particular de Paraguay, ya que, debido al carácter predominantemente bilingüe de toda la población (castellano-guaraní), la EB tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo que constituye un caso verdaderamente excepcional en el continente latinoamericano.

Resulta válido destacar que la noción de conflicto en términos lingüísticos aplicados en la EIB no es exclusiva del contacto entre el castellano (y en menor medida el portugués) y una lengua indígena, también es posible encontrar situaciones similares entre una lengua amerindia y el francés, como en la Guayana Francesa, e incluso con el inglés, como en las Costas Atlánticas de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua, o también con el neerlandés, como en Surinam (López; Küper, 1999). Dicha situación ha afectado no solamente al funcionamiento idiomático-social sino, sobre todo, a las representaciones metalingüísticas de sus hablantes y sus mentalidades. Es en este contexto en el que la educación bilingüe recibe la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, desde lo social y pedagógico, en cuanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas, y aquellos desconocidos y ajenos de la cultura dominante. Se trata de un modo de complementar ambas culturas en un marco signado por los avances democráticos en los países de América Latina.

5.3.2. EIB en Argentina

La Educación Intercultural Bilingüe surge en Argentina a fines del siglo XX como modalidad para el tratamiento de la diversidad étnica y lingüística, en un escenario marcado por la extrema desigualdad, pobreza y marginalidad. En el año 2006, por primera vez en la historia de la Educación Argentina, este derecho queda contemplado en la Ley de Educación Nacional N° 26.606², que reconoció importantes grados de

² Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación, 14 de diciembre de 2006.
<https://acortar.link/Ucw6uK>

autonomía a las organizaciones indígenas en la gestión de los establecimientos educativos, e incorporó figuras políticas tradicionales como el Consejo Comunitario, los pedagogos o sabios indígenas y el Consejo de Ancianos (Almirón; Palma; Barboza, 2022). Este contexto habilitó el cumplimiento, por parte del Estado, de una educación que contribuya a preservar la identidad étnica, lingüística y cultural de los pueblos indígenas, propuesta que si bien contó en su desarrollo con una amplia legislación nacional, tuvo un carácter compensatorio (Hecht, 2015a; Kaplan; Sulca, 2021)

La implementación de la enseñanza planteó una relación entre la identificación de la diversidad sociocultural y la pobreza estructural representada a través de carencias económicas, sociales, educativas y políticas de las comunidades aborígenes. Representa una controversia que en su origen el programa haya sido delegado bajo la supervisión de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, una medida que instala la asociación de la diferencia cultural con un problema que debe ser subsanado desde una compensación educativa. Este criterio fue modificado 3 años después, al pasar el área de EIB a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación.

De acuerdo con este contexto, las escuelas que cuentan con modalidad EIB deben focalizar sus contenidos curriculares en lengua originaria y en castellano como segunda lengua, los mismos deben tener un sentido de pertenencia con la cultura indígena, así como una perspectiva intercultural, que responda a la lógica de un diálogo entre culturas, con información específica que incorpore el conocimiento familiar tradicional de las comunidades (Hecht, 2015a). Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en vinculación con el Instituto Nacional de Formación Docente (2007;2009), se publicaron una serie de recomendaciones basadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. El documento considera diferentes cuestiones con relación a la definición, organización, especificación y aplicación de criterios metodológicos en las unidades curriculares pertinentes, que a su vez implica contemplar el grado de flexibilidad comprendido por cada jurisdicción.

Se trata de una educación que pueda representar, a través de sus diferentes programas, el respeto, la identidad, la valoración y la diversidad étnica, lingüística y cultural de los pueblos originarios, en conjunto con la formación de docentes y la difusión de estrategias pedagógicas y didácticas. El rol docente ocupa un espacio fundamental en estas recomendaciones, en cuanto sujetos propiciadores del entendimiento de la interculturalidad en ambientes multiculturales y multilingües. Se plantea la necesidad de

establecer auténticas relaciones dialógicas que incluyan un carácter ético, sociopolítico y epistemológico, a construirse desde el conocimiento de las familias que integran las comunidades, con actividades que permitan fortalecer su identidad cultural (Hecht; Schmidt, 2016).

Siguiendo las recomendaciones pautadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Formación Docente, 2007; 2009), se ha considerado fundamental dicho programa formativo para asegurar la existencia de maestros capaces de generar procesos de enseñanza, investigación, reflexión, conceptualización y transformación en los distintos ámbitos socio-lingüísticos manifestados. Para los autores, resulta necesario articular la disposición de formadores de formadores, con incumbencia en los criterios de capacitación docente, que permita sustentar teóricamente el bilingüismo y el pluriculturalismo con bases pedagógicas para su tratamiento, sistematización y documentación. Por último, se considera importante enfatizar en la elaboración de materiales didácticos que incluyan experiencias áulicas en EIB, así como evaluar de manera crítica los materiales de enseñanza, donde sea posible valorar, recuperar y jerarquizar los conocimientos, saberes y prácticas de las culturas indígenas en todos los dominios en los que éstas se formulan.

Similar propuesta se advierte en los documentos de Mejoramiento de Educación Rural pautados por el Ministerio de Educación de Argentina (2021a), donde se comparten los denominados Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI), destinado a los responsables provinciales de EIB y miembros del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes en cada escuela y en su contexto. Allí también se busca propiciar “la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales”, un proyecto pedagógico que plantea “impulsar la investigación de la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades indígenas en que está inserta la escuela, sus miembros y/o hablantes, que favorezcan el diseño de propuestas y materiales de enseñanza e instrumentos de gestión pedagógica participativa en la escuela”, donde resulta muy relevante la participación comunitaria y la transmisión oral de saberes. Es importante resaltar la ausencia del espacio bibliotecario en este tipo de proyectos educativos divulgados desde el Ministerio de Educación, con todo lo que implica el trabajo con materiales y la elaboración de documentos en dichas unidades de información, en un marco que vincula a la educación con la investigación.

En la Argentina, la planificación curricular contempló la ejecución de modelos escolares monolingües que negaban todo tipo de especificidad lingüística y cultural, bajo pautas hegemónicas y asimilacionistas (Schmidt; Hetch, 2015). Por otro lado, se instaló un conjunto de modelos escolares bilingües, en especial desde la década de 1990 en adelante, cuyas propuestas encubrieron las desigualdades socioeducativas bajo una concepción hegemónica que no incorporó el conocimiento de los integrantes de las comunidades indígenas (caciques, chamanes, consejo de ancianos y ancianas, artesanos/as entre otros). La propuesta tampoco supo contemplar la pluralidad etnolingüística, ni la consecuente vulnerabilidad socioeconómica de los barrios con población aborígen.

Muchos de los modelos planteados en el escenario de la EIB han generado producción de materiales desde la escuela, aprovechando experiencias implementadas en las mismas por docentes e investigadores. Algunas de esas actividades incluyeron utilización de títeres para recrear historias, experiencias radiales dentro de comunidades aborígenes y trabajo comunitario en huertas, donde ha sido posible recuperar diversidad de iniciativas con participación escolar, sin embargo, ninguna de ellas incorpora a las bibliotecas para resguardar o producir conocimiento (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004). Es para destacar que, si bien la EIB es reconocida en sus derechos en el marco de las reformas legislativas post restitución democrática (1983) -a pesar de prevalecer una mirada etnocéntrica que impide reconocer la pluralidad étnica y el respeto a la identidad- se advierte ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en el ámbito escolar, aumentando el hiato entre el discurso y la práctica (Hetch, 2013).

Según algunos autores (Salgado y Gomiz, 2010), es posible advertir dificultades en los diseños curriculares, planificados para la niñez urbana y con escasa relevancia en el mundo indígena, idea que encuentra arraigo en muchos sectores de la sociedad, donde sostienen que el acceso igualitario a la educación consiste en promover la asimilación y la uniformidad en los espacios educativos, presuponiendo cierta “superioridad” de una cultura y contradiciendo la expresa protección a la diversidad cultural reconocida en el ordenamiento jurídico. Uno de los inconvenientes detectados, más allá del grupo étnico al que pertenezca la comunidad educativa, es la dificultad que implica la implementación de un sistema intercultural bilingüe que no considera políticas específicas para educar poblaciones diversas (Carbonell, 2002). Por lo tanto, es necesario que quienes tengan la tarea de alfabetizar puedan dominar la cultura de la etnia.

En algunos casos, la aplicación de la modalidad educativa generó una serie de tensiones que fueron analizadas desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Nuñez, 2020; Castiglia, 2016, Diez, 2004), donde se observan los desniveles de las estructuras jerarquizadas bajo entendimientos socioculturales ajenos. Tal como lo formularon las autoras, es para destacar que, en este escenario, los contenidos curriculares, los mecanismos pedagógicos y la didáctica de la enseñanza, se imponen bajo la lógica de la sociedad dominante, donde quedan afuera la oralidad documentada, la recreación de prácticas rituales y la incorporación de las abuelas y abuelos en el registro de conocimiento comunitario. El enfoque crítico del concepto “interculturalidad” implica vincular la idea de plurinacionalidad como estrategia educativa para potenciar la identidad indígena a largo plazo.

Por otra parte, en el país se registró un lento proceso de publicaciones sobre pueblos originarios desde los ministerios, sin incluir el criterio de favorecer la creación de libros nacidos en las escuelas y comunidades. Se advierte la necesidad de agregar la edición de textos con historias y conocimientos locales, como también acompañar procesos de lecto-escritura en lengua materna. Los trabajos de estandarización lingüística entre comunidades de origen y comunidades migrantes, requieren la participación de las familias y los auxiliares bilingües en sus diferentes contextos geográficos, educativos y sociales (Zidarich 2011).

Desde fines de los años 70’ se registraron en el país las primeras experiencias en el sistema educativo oficial con relación al bilingüismo y la interculturalidad (ENDEPA, 2018), entre ellas, la implementación en 1978 de una “modalidad bilingüe”, a cargo de docentes del Barrio Obrero en Ingeniero Juárez, provincia de Formosa, mediante la incorporación a la escuela de un indígena para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En 1985, en dicha provincia se crearon cuatro centros educativos de nivel medio con orientación docente para comunidades indígenas y sectores en los que se formaban los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA). Dos años más tarde, en la provincia de Chaco, se realizaron acciones de capacitación para Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) a cargo del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA).

En el mismo período se generó en Chaco un Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PROEBI) con el apoyo de ENDEPA³, mientras que en el año 1993, desde

³ ENDEPA. Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. https://endepa.org.ar/endepa_22/

el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se implementó un plan social educativo (PSE) destinado a escuelas con población indígena. Una experiencia similar se sostuvo en el año 1997, con la elaboración del proyecto “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen”, situado en el marco del “Programa 1: Mejor Educación para Todos”, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cuyos objetivos estaban centrados en el respeto, valoración y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, a través de una educación que tome en cuenta las particularidades socioculturales, lingüísticas y personales de los/as niños/as indígenas. En este sentido, se destaca la edición de los primeros materiales didácticos realizados en forma local, dentro de un proyecto de formación en modalidad bilingüe e intercultural del Centro de Educación de Nivel Medio N° 2 de El Potrillo, provincia de Formosa, que abarcó niveles iniciales, primarios y secundarios, complementados con acciones de carácter productivo, destinado a comunidades wichi (Cipolloni, 2016).

Un punto de inflexión, en relación con los aportes teóricos compartidos por especialistas y miembros de comunidades indígenas, lo representó la realización del VIII Congreso Latinoamericano de EIB, realizado en el año 2008 en Buenos Aires (Ministerio de Educación, 2008), en donde se compartieron experiencias con representantes de pueblos originarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú. El evento estuvo enfocado en el contexto de las políticas educativas aplicadas con criterios de inclusión social, y lo que implica en dicho escenario las correspondientes demandas educativas con acceso igualitario a las comunidades. Entre las temáticas abordadas, las lenguas indígenas fueron analizadas desde la perspectiva de la información, la política y el contexto áulico EIB, planteándose algunos desafíos pedagógicos en el campo de la investigación escolar, como sustento del aprendizaje aplicado en una diversidad cultural.

Las discusiones teóricas contempladas advirtieron sobre la necesidad de actualizar las propuestas educativas con inclusión de valores, derechos, costumbres y conocimientos de las propias comunidades, así como la participación de los pueblos originarios en la modalidad EIB. Uno de los ejemplos se registró en el área andina con la incorporación de la cultura ritual de las chacras, un proceso organizativo que reconoce la colaboración de los ancianos y ancianas, mediante la elaboración de calendarios con entendimientos agrarios donde se resguardan las costumbres y festividades de la comunidad. En este caso se debatió el tránsito conflictivo de una educación comunitaria -en muchos aspectos bajo un carácter clandestino y

ambulatorio- hacia una educación que ha tergiversado aspectos históricos y culturales de las comunidades indígenas.

En líneas generales, las propuestas educativas exigen interpelar el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y territorial, sin que los pueblos indígenas sean tratados como objetos de estudio. Por otra parte, se destaca la importancia de las lenguas para la identidad y cultura indígena, en un contexto marcado por la desigualdad, el desprecio y la coerción. Asimismo, se plantea la necesidad de interpelar el papel de la escuela primaria como agente de castellanización -no solo en el caso de los indígenas sino también de los inmigrantes- con un claro objetivo de asimilación de tales comunidades a la sociedad nacional (Golluscio, 2008).

Buena parte de los testimonios coincidió en la necesidad de pautar una modalidad EIB como eje articulador de una dinámica de reconstrucción cultural, en un marco de permanente diálogo que permita garantizar, desde el bilingüismo y la interculturalidad, la construcción social de contenidos teóricos y metodológicos acordes al conocimiento tradicional de las comunidades. Algunos documentos críticos sobre el alcance de la EIB en el país (Hetch, 2013), reflejan un contexto signado por la pobreza estructural, la extrema desigualdad y las limitaciones del accionar docente ante una diversidad cultural, lingüística y social, que plantea por fuera del discurso oficial una serie de vinculaciones entre sujetos políticos que se van construyendo bajo relaciones jerárquicas y de poder. Se observa en este campo una dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo asimilacionista, y un rescate no genuino de la diversidad que, al quedar reducida al plano folclórico, genera segregación y desigualdad en nombre del respeto a la diversidad.

Por otra parte, la noción de interculturalidad debe incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, no solamente a los sujetos portadores de “marcas étnicas”, ya que de este modo quedan excluidos la población no indígena y los inmigrantes de distintos países que viven en Argentina (Hetch, 2013). Asimismo, no debe limitarse la asociación indígena al ámbito rural, como tampoco focalizar la enseñanza únicamente al nivel primario, con el fin de revertir situaciones de ausentismo y abandono escolar de los alumnos indígenas. Resulta un dato de importancia, que según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004 y 2005), casi el 73% de los indígenas argentinos afirma no hablar ni entender ninguna lengua originaria (INDEC, 2004).

En este punto hay que considerar la experiencia de la escuela primaria rural en Argentina (Ascolani, 2012; Thisted, 2018), como un antecedente que explica, en un contexto amplio, la incidencia que tuvo la agricultura desde fines del siglo XIX, junto con el problema del analfabetismo vinculado a las comunidades campesinas y rurales, lo que llevó a la paulatina construcción de escuelas primarias -muchas de ellas donadas por propietarios del sector agrario- con inclusión de educación rural desde principios del siglo XX. A partir de 1930, el contexto educativo incluyó nociones de agricultura y ganadería, en un escenario atravesado por los diferentes oficios aprendidos en chacras y granjas, que contaron con la colaboración de peritos agrícolas. Sin embargo, su aplicación dependía de la posesión de terrenos para la huerta escolar y la cría de animales, lo que hizo que en muchas comunidades no fuera posible incorporar conocimientos prácticos agropecuarios.

La concepción de políticas escolares asistenciales no evitó en aquella época la deserción escolar de los niños y niñas de familias proletarias, en donde se dio inicio a una problemática que se tornó frecuente en los años posteriores, marcada por el debate sobre la orientación alfabetizadora-socializadora de la escuela primaria en el país. Se lo considera un antecedente que deja al descubierto un problema estructural, en cuanto a los recursos necesarios para hacer frente, desde el contexto educativo, a una diversidad cultural marcada por la condición rural de sus habitantes. El abandono escolar resultó un dilema que dejó en evidencia las diferencias existentes entre la educación urbana que se implementó en Buenos Aires y la educación rural al interior de las provincias.

Por otro lado, buena parte de los avances legales instalados en relación con la educación indígena, tuvieron su fundamento genuino en las numerosas demandas llevadas adelante por los pueblos originarios, desde fines del siglo XX en adelante, planteados en su mayoría por referentes comunitarios, bajo la necesidad de incluir otros entendimientos en el contexto escolar, social y jurídico. En dicha comprensión, se incluyeron una serie de peticiones complementarias de aquellos grupos indígenas en proceso de reconstrucción de sus comunidades (etnogénesis, reetnización, emergencia étnica) instancia que en los últimos años ha sido representada bajo el concepto de “los renacientes” (Martínez Sarasola, 2010; 2012). Se trata de una serie de reparaciones culturales que buscan equilibrar los enormes daños generados por la autodenominada “conquista del desierto” y los efectos de la colonización posterior, en el que muchos pueblos fueron aniquilados “por la vía de la guerra, las epidemias o la disolución identitaria del mestizaje”.

A fines del siglo XIX, estas acciones acabaron con la existencia comunitaria de muchos de los grupos étnicos, quienes perdieron no solo a la mayor parte de sus miembros sino a sus tierras y territorios, su estructura social, y gran parte de su cosmovisión, tradiciones y lenguas originarias, lo que hizo muy difícil, cuando no imposible, su reproducción como grupo. Se trata de diferentes procesos de desintegración a manos de los nacientes estados nacionales, que habilitaron la categoría de culturas y lenguas extinguidas o moribundas por parte de lingüistas y antropólogos. Un hecho social que fragmentó el entendimiento de un país donde pudiera reconocerse lo multiétnico y lo pluricultural como fortaleza identitaria de sus habitantes (Martínez Sarasola, 2010).

En líneas generales, la EIB en Argentina desconoce en su estructura el aporte potencial de los bibliotecarios y bibliotecarias pertenecientes a pueblos originarios. Los diversos entrecruzamientos y coexistencias de los modelos escolares instalados en dicha modalidad educativa muestran a una escuela destinada a la población indígena y campesina, únicamente con ayuda de parejas pedagógicas integradas por maestros indígenas (auxiliares bilingües) y no indígenas (responsables titulados). La promulgación de estos roles representa de algún modo la desigualdad educativa planteada entre los estudiantes indígenas y criollos, distinguiéndose una serie de categorizaciones que marcan algunas diferencias con respecto a las tareas concretas que realizan los colaboradores indígenas, entre ellas las siguientes:

Comodín (es el docente auxiliar que hace de todo un poco); Papel de ayudante (secretario en el aula y recreos); Traductor (traduce de la lengua indígena al español con el objetivo de castellanizar a los niños en un futuro); Traductor-Docente (enseña a través de la traducción de los contenidos dictados por el maestro no indígena); Maestro especial (lleva adelante una hora especial con su temario dentro del currículo escolar); Auxiliar docente aborígen (docente que trabaja en forma de pareja con el maestro de grado para lograr el manejo coordinado de las dos lenguas tanto en forma oral como escrita) (Hetch, 2015b).

Esta situación deja en evidencia una figura docente que no queda regulada y que recién a partir del año 2013 origina una serie de debates por su incorporación dentro del estatuto docente. Se trata de una serie de experiencias que exhiben, a través de múltiples testimonios, un estado de tensión de quienes, como indígenas, ven reducida su labor a la mera traducción de textos con información cultural, a la escasa capacitación docente en contenidos interculturales, y a una mínima participación en la

planificación de las currículas. Es una realidad que otorga elementos para comprender la folclorización de la diversidad a través de un enfoque que no contempla las diferencias, pensamientos críticos, saberes y perspectivas de las culturas originarias.

Esta postura plantea un escenario conflictivo en cuanto a la naturaleza de la pareja pedagógica implementada en las escuelas EIB (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016), un rol educativo que en muchos casos tuvo por finalidad -al menos desde el punto de vista de la planificación curricular- vehicular los saberes occidentales en lengua indígena, incluir conocimientos ancestrales, evitar que los niños indígenas fracasen en la escuela, reducir la repitencia y deserción escolar, así como revalorizar la diversidad del patrimonio lingüístico de la región. Un rumbo que conlleva la necesidad de entablar un puente comunicativo entre niños hablantes de lenguas indígenas y una institución monopolizada por una serie de valores dominada bajo el entendimiento de la lengua castellana.

En este plano ha sido frecuente, dentro de las aulas de modalidad EIB, la ausencia de una práctica social de la forma escrita, si consideramos en dicho escenario las pocas lenguas indígenas documentadas, que incluyen una gramática sistematizada y con alfabeto, y aquellas en las cuales sí hay producción escrita -en especial bajo contextos religiosos- pero sin estandarización lingüística. Se trata de una situación que ha llevado a los alumnos y alumnas de pueblos originarios, a reducir su experiencia educativa bajo un aprendizaje ajeno a los parámetros culturales de cada comunidad (Zamora Aray, 2018; González, 2019). Por lo tanto, se desprende la necesidad de jerarquizar los saberes que han elaborado las poblaciones originarias (Hisse, 2009), como primer paso en la dirección de construcción del currículo intercultural.

La comprensión de esta problemática requiere interpelar la complementariedad de los conocimientos indígenas, como también explicar las asimetrías, disputas y silencios que giran en torno al patrimonio inmaterial de las comunidades. El planteo implica aceptar la construcción de una sociedad basada en la igualdad ciudadana y en el reconocimiento de los distintos entendimientos de la identidad indígena, que no encuentra lugar en el plano de la identidad nacional. Es a partir de un marco jurídico favorable para la causa aborígen, que se fueron produciendo una serie de procesos de re-identificación aborígen, con apoyo de asociaciones indigenistas, profesionales de diferentes disciplinas e investigadores, en un contexto legislativo que fue ampliando derechos entre las personas con ascendencia indígena.

En este sentido, se empezaron a visibilizar situaciones que permitieron a las comunidades obtener respuestas a diversos reclamos, entre ellos la recuperación de las identidades ancestrales, la restitución de restos óseos de caciques ubicados en museos, así como profanación de cementerios indígenas y avasallamiento de sitios considerados sagrados por las comunidades. Otro de los avances estuvo marcado por la generación de circuitos legales para favorecer el otorgamiento de personerías jurídicas a varias comunidades por parte del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas)⁴. Por último, se destaca la apertura de investigaciones sobre casos de disgregaciones comunitarias motivadas por matanzas ejecutadas bajo responsabilidad del Ejército Nacional, así como los desplazamientos de comunidades por loteo de tierras adjudicadas en forma arbitraria por el Estado a ciudadanos criollos.

Uno de los conceptos que propiciaron una apertura jurídica para los pueblos originarios ha sido el de “reparación histórica”, instalado desde algunos organismos públicos, para favorecer a las comunidades de migrantes urbanos la recuperación de territorios con títulos de propiedad. Se trata de una situación que generó en algunos casos la eventual reconstrucción comunitaria centrada en la cosmovisión y la espiritualidad, y en la renovación de costumbres y destrezas sustentadas en prácticas chamánicas, conocimiento que en su mayor parte no fue incorporado en las aulas de escuelas primarias EIB. Es posible considerar como ejemplos puntuales en la reinstalación de ceremonias indígenas, experiencias simbólicas como la Pachamama, originada en culturas andinas, o la rogativa del Nguillatún en territorio pampeano, un proceso de reetnización sustentado en el entendimiento de una territorialidad dinámica, que reactualiza el espíritu nómada originario de los antiguos cazadores y recolectores (Martínez Sarasola, 2010).

Como respuesta a los requerimientos generados por referentes de comunidades indígenas, desde diversas provincias se elaboraron documentos para acompañar el trabajo pedagógico de los docentes y auxiliares aborígenes en escuelas EIB, con el objetivo que los niños y niñas del primer ciclo puedan leer y escribir de manera autónoma y creativa en su propia lengua. Se trató de una serie de propuestas diseñadas para evitar los altos grados de analfabetismo, deserción y repetibilidad escolar dentro de la población indígena. Uno de esos ejemplos se originó desde el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, a través de la

⁴ INAI. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai>

Coordinación Provincial de EIB, donde se inició desde el año 2015 la publicación de una Secuencia Didáctica para Alfabetización Inicial en Lengua Qomle'ec (Aranda, 2015), que contó con la participación del libro viviente Osvaldo Segovia como consultor indígena wichí, trabajo que permitió aportar contenidos educativos y culturales para ser utilizados por los docentes en escuelas con alumnos pertenecientes a pueblos originarios.

Uno de los aspectos que reflejan las demandas de los pueblos originarios en el plano educativo, lo constituye la representación de las culturas indígenas en diferentes espacios y herramientas de divulgación, como bibliografías, publicaciones en revistas, series editoriales y materiales exhibidos en museos, entre otros. Esas prácticas representan un modo de simbolizar aspectos de una cultura en el que se torna visible la discriminación y el racismo encubierto a través de textos e imágenes escolares, difundidos en cartillas, láminas, revistas infantiles y manuales, en especial con las sociedades indígenas y afrodescendientes (Linares, Alderoqui, Ricardes, 2017). Resultan en su conjunto una serie de prácticas sociales que sostuvieron el mito de la “Argentina blanca”, lo que llevó a invisibilizar a las comunidades, atravesadas por tergiversaciones, verdades parciales e ideas racistas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

En algún punto, esta situación habilitó un proceso de auto-invisibilización que todavía perdura, en el que es posible encontrar a muchos pobladores que aún no se reconocen como originarios, más allá de la muy importante cifra de personas que registraron un cambio de tendencia de la negación a la autoafirmación en el último Censo Nacional de 2010. En líneas generales, nuestro país ha negado e invisibilizado su matriz étnica, un complejo panorama que es percibido desde una serie prolongada de discursos oficiales, que pretendió atenuar una histórica mirada etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica. Se trata de un escenario en el que prevalecieron los discursos tanto de reivindicación étnico-política, como los legislativos y académicos que interpelan al Estado-Nación a revisar e incluir criterios ubicados en la díada homogeneización versus integración (Hetch, 2015c).

Esa construcción explica el imaginario de un pueblo sin matices, formado a partir de inmigrantes europeos que descendieron de los barcos, dispuestos a mezclarse en un “crisol de razas”. Se trata de conceptos que sustentan múltiples discursos escolares y que en sucesivas instancias negaron la presencia indígena y afrodescendiente en forma sistemática. Estos hechos repercutieron en los contenidos de los acervos

bibliográficos y materiales pedagógicos, simbolizados en el entendimiento del concepto de raza, en directa asociación con la fecha histórica de la conquista española, que en el mundo de las comunidades indígenas quedó sentenciado como el último día de la libertad de los pueblos originarios.

5.3.3. Bibliotecas Escolares: directrices IFLA/UNESCO

Las bibliotecas escolares, siguiendo las directrices publicadas por IFLA/UNESCO en el año 2002 (y ampliada con una segunda edición en junio de 2015), establecen una serie de lineamientos con el objetivo de brindar ayuda a los profesionales responsables de dichos espacios, para garantizar que los/las estudiantes y maestros/as tengan acceso a programas y servicios de biblioteca escolar eficaces, proporcionados por personal bibliotecario escolar calificado. En el manifiesto se expresa, en el capítulo sobre la Misión, que “la biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento”. Asimismo, establece que la principal función del bibliotecario escolar “consiste en contribuir a lograr la misión y los objetivos de la escuela”, y que entre otras responsabilidades tiene la misión de planificar y de implementar el currículum, organizar tareas de promoción de la lectura y realizar actividades interdisciplinarias.

En el capítulo que detalla la función del bibliotecario escolar, se establece la cooperación entre los profesores y el bibliotecario escolar, como entendimiento esencial para potenciar al máximo los servicios bibliotecarios. El trabajo en equipo contempla desarrollar y evaluar las destrezas y conocimientos informativos de los alumnos, así como también diseñar y llevar a cabo proyectos de trabajo especiales que deben realizarse en un entorno didáctico amplio, el cual debe incluir el espacio de la biblioteca. Las directrices ubican a la biblioteca escolar como parte integral del proceso educativo, otorga una serie de responsabilidades del bibliotecario/a, que incluyen en líneas generales, el análisis de los recursos informativos que posee la comunidad educativa, brindar ayuda a los alumnos y profesores en el uso de los recursos bibliotecarios, organizar actividades culturales y evaluar actividades educativas, razón por la cual debe desempeñar una función clave en la realización de la misión y visión de la escuela.

Uno de los objetivos centrales es prestar servicio a todos los potenciales usuarios dentro de la comunidad escolar y satisfacer las necesidades específicas de los distintos grupos, para lo cual necesitará contar con la cooperación de los miembros de la institución (el

director de la escuela, los directores de los departamentos o áreas administrativas, los profesores, el personal auxiliar y los alumnos/as). Por otra parte, estipula que la biblioteca escolar puede brindar a los padres la oportunidad de participar en la escuela, y a los alumnos, estimular el proceso de socialización y de desarrollo de la identidad mediante la lectura de todo tipo de literatura. En este escenario, las bibliotecas insertas dentro de las escuelas primarias con modalidad EIB, están habilitadas -siempre y cuando cuenten con apoyo de la dirección- para realizar servicios específicos a la comunidad educativa, que incluya eventualmente colaboraciones interdisciplinarias, acordes con los contenidos del currículo educativo.

Por otra parte, el manifiesto establece una serie de habilidades del personal bibliotecario que se limitan a las comunicaciones y conocimientos adecuados para vincularse ante una diversidad cultural. En cuanto a las responsabilidades, que abarcan entre otros la formulación de políticas para el servicio, conocimientos técnicos, organización de campañas de lectura y actividades culturales, no se advierte la posibilidad de que los bibliotecarios/as contribuyan a la creación de un acervo que represente, o pueda representar, las principales características de los dos conceptos más fundamentales de la modalidad educativa: interculturalidad y bilingüismo. Finalmente, en vinculación al capítulo destinado a programas y actividades, se sugiere “iniciar y financiar proyectos de investigación relacionados con actividades y desarrollo de la biblioteca escolar”, ítem que puede representar un modo de generar contenidos específicos para trabajar en las aulas de modalidad EIB.

Si se tiene en cuenta la concepción de la Argentina como país pluriétnico y multilingüe, la lectura del marco legal no contempla la necesidad de considerar y favorecer la aplicación de un servicio bibliotecario diferenciado, en el que la diversidad cultural pueda ser representada a través de las colecciones, con acervos que logren crearse desde el conocimiento de la comunidad, en especial si consideramos que este tipo de unidades de información representan uno de los espacios más democráticos que puedan concebirse a nivel educativo, y uno de los que más impactan en la escuela primaria, por tratarse de niños y niñas que en un alto porcentaje aún recrean en sus hogares las costumbres de sus ancestros y prácticas tradicionales de la lengua materna. El documento permite comprender la función clave que desempeña la biblioteca escolar dentro de una institución educativa, donde dependerá de cada bibliotecario/a aplicar en su espacio de trabajo una de las premisas que se desprenden de la misión y visión de la escuela: “prestar servicio a todos los potenciales usuarios dentro de la comunidad escolar y el satisfacer las necesidades específicas de los distintos grupos”.

5.3.4. Bibliotecología indígena: experiencias en escuelas interculturales y bilingües

Hasta el momento, en líneas generales no se observa en Argentina bibliografía específica sobre la situación de los acervos bibliográficos de las bibliotecas insertas en escuelas primarias con modalidad EIB, que incluya información puntual sobre las colecciones y servicios de dichas unidades de información. En tal sentido, publicar sobre escuelas interculturales y bilingües y no incluir sus bibliotecas, se convirtió en un implícito académico, sin necesidad de incorporar menciones sobre el rol social de los bibliotecarios/as. Se advierte en este criterio la invisibilidad y/o ausencia de los fondos orales con relación al conocimiento indígena registrado en algunas experiencias áulicas bajo el contexto de la educación bilingüe e intercultural (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Si bien excede el alcance de este trabajo -limitado al contexto latinoamericano y específicamente de Argentina- se considera válido incluir algunos antecedentes a nivel mundial con respecto a las prácticas vinculadas con la organización del conocimiento, el desarrollo de colecciones y los servicios bibliotecarios con enfoques indígenas implementados en algunos países como EE.UU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, China, Pakistán, Uganda, Etiopía y Sudáfrica entre otros. En la mayoría de los casos se propusieron actividades que contaron con apoyo político, con preponderancia en la elaboración de materiales lingüísticos, archivos comunitarios, declaraciones gubernamentales, normativas, directrices y protocolos consensuados desde universidades y organizaciones indigenistas para las poblaciones nativas. Por tal motivo, su articulación con este documento permite comprender los escarpados escenarios transitados por los bibliotecarios/as desde diferentes espacios, para garantizar a las comunidades el derecho a la información y al conocimiento (Pestell; Seman, 1999; Nakata; Langton, 2005; Roy; Frydman, 2013; Patterson, 2007; Johnston, 2020).

Como concepto, la biblioteca indígena es una unidad de información inserta en una comunidad cuyo objeto de estudio es el conocimiento oral propiciado por la familia indígena, mediante un proceso de construcción social que incluye el tratamiento de la lengua materna, la oralidad y la memoria, desde donde se recuperan las historias, experiencias y verdades de los descendientes de pueblos originarios, con incidencia en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena. Cuenta con la participación de bibliotecarios, libros vivos, artesanos, artistas, lingüistas, investigadores y docentes

de la comunidad, la escuela local y en lo posible el apoyo interdisciplinario de organizaciones indigenistas que fortalezcan el patrimonio cultural intangible de los pueblos originarios. Se podría clasificar a este tipo de biblioteca dentro de la llamada “Bibliotecología social” (Canosa, 2019).

Se tiene conocimiento que en América Latina la población indígena representa más del 8% del total de la región (CEPAL, 2014). En este sentido, mencionar la inserción de bibliotecas en comunidades de pueblos originarios implica una búsqueda de entendimientos con el propósito de compartir información útil para los miembros de cada comunidad, donde sea posible incluir actividades representativas y servicios específicos, diferenciados, bilingües e interculturales. Un espacio concebido para el aprendizaje, la recreación y la investigación de los aspectos representativos de la cultura.

Desde el campo de la Bibliotecología Indígena se empezaron a registrar algunas acciones a fines del siglo XX en comunidades y en escuelas con población aborígen. Muchas de esas experiencias, proyectos y propuestas de atención bibliotecológica, prepararon el terreno para discutir la necesidad de sistematizar las intervenciones en comunidades indígenas, aprovechando los caminos paralelos transitados por los servicios bibliotecarios y los programas de Educación Intercultural Bilingüe. En 1998, la Sección de la Federación Internacional de las Asociaciones Bibliotecarias e Instituciones (IFLA), de la América Latina y el Caribe, publicó un informe sobre el proyecto “Atención a las Comunidades Indígenas a través de Servicios Bibliotecarios Públicos” (ALP Report), que fue desarrollado con el apoyo de la Asociación de Bibliotecas Públicas de América Latina y el Caribe (ABIPALC), la Biblioteca Nacional de Venezuela y la Red de Bibliotecas Públicas del Estado Amazonas, quienes respondieron a la necesidad de diseñar, evaluar y sistematizar acciones específicas orientadas a la atención de los requerimientos de información por parte de grupos ubicados en comunidades indígenas de regiones fronterizas (Ramos de Calvalho, 2003).

Por tal motivo, IFLA fue una de las instituciones que advirtió sobre el problema del acceso a la información por parte de grupos minoritarios, ya que en el último Manifiesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas y sus Directrices, sugiere organizar servicios diferenciados para atender las necesidades de los pueblos indígenas. Bajo esa línea de entendimiento, el programa ALP y sus planes de acción

para América Latina y el Caribe, priorizaron los proyectos relacionados con el tema, entre los cuales se destacan los siguientes eventos:

- Atención a Comunidades Indígenas a Través de Servicios Bibliotecarios Públicos. (Biblioteca Nacional de Venezuela, 1992-1995).
- Seminario Internacional sobre Producción y Promoción de Materiales de Lectura en Lenguas Indígenas. (Ciudad Bolívar, Venezuela, 1997).
- Estudio de Factibilidad para el Rescate Documental sobre Grupos Étnicos Centroamericanos. (Universidad Nacional de Costa Rica, 1997-1999)

A nivel latinoamericano, existe desde el año 2000 un antecedente que ha sido tomado como referencia de numerosas investigaciones en torno al entendimiento de los servicios bibliotecarios en comunidades indígenas, y en particular, del concepto Biblioteca Indígena (Encuentro Latinoamericano sobre la Atención Bibliotecaria a las Comunidades Indígenas, 2001), tal como ha sido analizado por los bibliotecarios/as participantes en dicha jornada, auspiciada por IFLA y el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En este evento se establecieron los siguientes parámetros requeridos para que una biblioteca indígena sea considerada como tal:

-Un centro de documentación interétnica orientado fundamentalmente a la cultura propia, abierto a la cultura nacional y universal.

-Un centro de acopio de la información necesaria tanto para actividades informativas y formativas comunitarias como para el funcionamiento adecuado de procesos educativos.

-Un lugar donde se produzcan los materiales documentales pertinentes, informativos en general, y de apoyo al trabajo educativo formal o no formal, que facilite o permita la apropiación de la herramienta de la lecto-escritura.

-Un recinto que incluya un espacio para registrar, recuperar, recopilar, crear y recrear aquellos testimonios tangibles que evidencien el patrimonio cultural de los pueblos indígenas.

-Un espacio donde se registre, estudie, sistematice y difunda el patrimonio intangible, incluyendo los conocimientos ancestrales organizados en diferentes formatos.

-Un local donde se desarrollen colecciones de literatura indígena con énfasis en la producción americana y la dirigida al público infantil.

-Un lugar que debe contar con un acervo básico (a desarrollar) en lengua materna y bilingüe, que apoye los procesos de educación formal e impulse la producción de nuevos materiales locales.

-Un centro cuyo personal responsable deberá ser apoyado con formación técnica interdisciplinaria que tome en cuenta las características y necesidades de la propia biblioteca y de las comunidades.

En dicho encuentro, participaron bibliotecarios y bibliotecarias pertenecientes a ocho países de América Latina (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Venezuela) quienes compartieron experiencias, conocimientos, trabajos de campo, artículos de investigación, proyectos interdisciplinarios, propuestas e informes que dieron cuenta de los servicios específicos proveídos por bibliotecas, centros de documentación, medios de comunicación y espacios culturales diversos, destinados en su mayoría a satisfacer necesidades puntuales de información de los pueblos originarios. Entre los aportes, se destacan trabajos sobre servicios de extensión en bibliotecas con participación de organizaciones comunitarias, así como publicaciones oficiales impartidas desde instituciones educativas sobre derechos constitucionales de los pueblos indígenas, que en algunos apartados incluye un intento de estructuración de la biblioteca para las escuelas interculturales. El encuentro regional trazó algunos parámetros conceptuales sobre los distintos elementos que hacen a un servicio bibliotecario específico, lo que derivó en la elaboración de un documento declaratorio incluyendo una serie de conclusiones de lo que debería ser una biblioteca indígena, bilingüe e intercultural.

Se destaca en el documento la enorme incidencia de las colecciones orales, la aceptación por parte de los pueblos indígenas de las bibliotecas escolares, como parte de su proceso organizativo y reivindicativo, las redes documentales con sustento en la apropiación de recursos tecnológicos, los trabajos de recopilación de testimonios tangibles (museo de la comunidad), la creación de materiales didácticos bilingües en formato digital -utilizando tecnologías que respeten la cosmovisión ancestral- así como la necesidad de estandarizar las lenguas autóctonas dentro del ámbito escolar, con énfasis en la producción literaria y el rescate del conocimiento indígena, mitos, tradiciones y memoria históricas. En este punto hubo coincidencia entre varios autores

(Márquez Nava; Bessa Freire; Rangel, 2001), sobre la importancia de capacitar a los profesores bilingües en el trabajo con alfabetos y vocabularios, diagramar cursos lingüísticos y confeccionar diccionarios bilingües, asimismo recuperar datos de flora y fauna autóctona y toponimia en lengua materna, y sobre todo aprovechar la literatura indígena publicada por escritores indígenas en el continente. Por otra parte, se analizaron modelos de formación para bibliotecarios indígenas, situación que generó una serie de recomendaciones para el personal responsable de brindar un servicio idóneo, entre ellas formación técnica interdisciplinaria, conocimiento de los hábitos de información de la población indígena, entendimiento de las necesidades de la propia biblioteca y elaboración de planes de estudios que puedan aplicarse en comunidades de corte campesino y raigambre indígena (Graniel Parra; Flores; Rodríguez García, 2001; Ramírez Velázquez, 2016).

Se trata de un conjunto de conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes que lo ubiquen como nexo entre dos culturas, y que le permitan reconocer y valorar la cultura propia manejando diferentes tipos de soportes con el objetivo de potenciar la identidad local. Los artículos sugieren que el bibliotecario/a debe pertenecer a la comunidad a la cual presta servicio, pero también que realice funciones de facilitador o promotor, en lo posible con capacidad para la traducción de textos, y que realice actividades recreativas con prácticas de lecto-escritura. Un modelo con tendencia a lo bilingüe y bicultural, que incluya el uso de tecnologías y la incorporación de disciplinas como la sociología, antropología, lingüística, ciencias de la comunicación y bibliotecología.

Posteriormente, en el año 2003 se realizó un Seminario en Perú, denominado “Acceso a los Servicios Bibliotecarios y de Información en los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizado por la Sección América Latina y el Caribe de IFLA/LAC y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), con el propósito de continuar con el plan de trabajo propuesto en el encuentro mexicano. En este caso, bibliotecarios y bibliotecarias de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela dieron a conocer los resultados de las experiencias anteriores y los lineamientos básicos establecidos sobre servicios bibliotecarios para las comunidades indígenas de los países latinoamericanos. Los informes presentados revelaron la consolidación de servicios bibliotecarios ambulantes o móviles en la región de la Araucanía, en Chile, a través de los bibliobuses en comunidades mapuches, y registro de actividades con exposiciones etnográficas en comunidades Wayuu ubicadas en el departamento de la Guajira, Colombia.

En el evento se resaltaron las experiencias de Brasil y Venezuela en cuanto al entendimiento de la biblioteca indígena como un espacio donde se vincula la conservación y difusión del conocimiento, junto con la memoria de los pueblos aborígenes, preferentemente ubicada en un área indígena y asociada a la escuela indígena comunitaria, con un acervo intercultural y bilingüe que cuente con la colaboración de libros vivos registrados en la biblioteca. Cabe señalar que también en el año 2003, IFLA realiza la Declaración sobre el Conocimiento Indígena Tradicional, donde consigna que “los seres humanos tienen el derecho de acceder a las expresiones del conocimiento, pensamiento creativo y actividad intelectual y de expresar públicamente sus puntos de vista. IFLA reconoce el valor intrínseco y la importancia del conocimiento indígena tradicional y de las comunidades locales, así como la necesidad de considerarlos holísticamente a despecho de definiciones conceptuales y usos conflictivos”. (International Federation of Library Associations and Institutions, 2003).

Por otra parte, IFLA advierte sobre la necesidad de reconocer la importancia, relevancia y valor que suscita el hecho de integrar el conocimiento indígena tradicional con el conocimiento de la comunidad local en la propuesta de soluciones, lo que requiere la necesidad de proteger dichos saberes para beneficio de los pueblos. En este punto, se advierte una preocupación por la noción de vulnerabilidad del conocimiento oral de las culturas indígenas, en especial por la pérdida de los ancianos y lo que implica la dificultad de transmitir el conocimiento bilingüe a las generaciones más jóvenes, sin encontrar posibilidades de progreso en los ámbitos educativos. La declaración incluye implementar mecanismos eficaces para la transferencia de tecnología, capacitación y protección contra la investigación, de acuerdo con la Convención sobre Diversidad Biológica, la Convención OIT 169 (Organización Internacional del Trabajo, 2014) y otras convenciones relacionadas con el desarrollo sustentable y los intereses de los pueblos indígenas.

Tal como afirman en la publicación, IFLA reconoce que el carácter del conocimiento indígena tradicional no se presta a la impresión o al grabado por medios electrónicos o audiovisuales, pero a fin de asegurar su preservación, acceso y elaboración continua, recomienda que las bibliotecas y archivos implementen programas para recoger, preservar y diseminar recursos de los conocimientos tradicionales indígenas y locales, hagan disponible y promuevan recursos de información que apoyen la investigación y el aprendizaje de dichos conocimientos, y su importancia y uso en la sociedad moderna. Asimismo, sugieren involucrar a los ancianos y a las comunidades en la producción de recursos y en la enseñanza de los niños para entender y apreciar lo que está por detrás

del conocimiento tradicional y adquirir el sentido de identidad que está asociado a los sistemas de conocimiento indígenas. Finalmente, recomiendan divulgar el valor, contribución e importancia de los conocimientos tradicionales indígenas y locales, más allá del sentido de pertenencia de los ciudadanos con respecto a sus culturas de origen.

Cinco años después del seminario peruano, se organizó el denominado "3° Encuentro Internacional sobre Acceso a la Información y Promoción de Servicios Bibliotecarios en Comunidades Indígenas", celebrado en San Pablo y organizado entre otros por la Federación Brasileña de Asociaciones de Bibliotecarios, Científicos e Instituciones de la Información (FEBAB) y la Fundación Memorial de América Latina. El evento incluyó a bibliotecarios/as, profesionales de la información y la comunicación, profesores y autoridades de instituciones educativas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela, así como también de España, Canadá y Estados Unidos, quienes luego de analizar y reflexionar sobre el estado actual de los servicios bibliotecarios y de información en los países de la región, elaboraron una serie de recomendaciones para la promoción y desarrollo de bibliotecas indígenas en América Latina (FEBAB, 2008; Oporto Ordóñez, 2008).

Entre los objetivos específicos, se propusieron los siguientes lineamientos de trabajo:

- La sistematización y documentación de las experiencias sobre desarrollo de servicios bibliotecarios en contextos indígenas de América Latina.
- La elaboración de una guía de Promoción y Desarrollo de Servicios Bibliotecarios y de Información en Pueblos Indígenas, adecuada a la realidad latinoamericana, tomando como base las experiencias existentes en la región.
- Trabajar en la actualización de un directorio de instituciones y profesionales vinculados a programas, proyectos y actividades sobre bibliotecas indígenas.
- Creación de una lista de discusión sobre este tipo de bibliotecas.
- Solicitar a las Escuelas de Bibliotecología de la región, especialmente de los países con población indígena, la creación de modalidades y mecanismos especiales tanto en el ingreso como el proceso de formación de Bibliotecarios destinado a la atención de las bibliotecas en comunidades indígenas.
- Estimular mediante becas y actividades de divulgación, oportunidades en espacios educativos para desarrollar estudios de Bibliotecología.
- Identificación y divulgación de fuentes de financiamiento para proyectos comunitarios.

- Registro y difusión de materiales elaborados o editados en lenguas indígenas.
- Promoción de la visibilidad de la biblioteca indígena en múltiples contextos.
- Organización de una Red Latinoamericana de Bibliotecas Indígenas con la finalidad de fortalecer los mecanismos de cooperación y colaboración entre las instituciones y personas que trabajan en el campo.
- Divulgación y reconocimiento de los trabajos realizados en los eventos señalados, propuesta de nuevos encuentros y conformación de un equipo técnico para coordinación de actividades relacionadas con la promoción y desarrollo de servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de la región.

Según los consensos registrados, se paupó la necesidad de propugnar una biblioteca de indígenas en vez de una “biblioteca para indígenas”, que la atención bibliotecaria sea llevada a cabo por bibliotecarios/as indígenas, que la biblioteca sea bilingüe e intercultural, con materiales propios y espacios de diálogo entre culturas, que favorezca una estrecha relación con la escuela, con fuertes vínculos hacia la educación comunitaria, y en especial con incidencia en el contexto curricular. A su vez, asociar el entendimiento de una biblioteca que se desarrolle dentro de la estructura social de la comunidad, con participación de las familias en la toma de decisiones, en el diseño de materiales informativos y bibliográficos, y en la pertinencia con la realidad educativa, económica, social, productiva y cultural de las comunidades. Un documento fundamental para entender la incidencia de las colecciones en comunidades indígenas lo representa las directrices de IFLA sobre la diversidad étnica, lingüística y cultural de los materiales bibliotecarios recomendados (IFLA, 1998), basado en un principio general básico de que “todos los grupos étnicos, lingüísticos y culturales, ya sean minorías o mayorías, deben disfrutar de un servicio bibliotecario al mismo nivel, que dispongan por igual de materiales bibliotecarios y acceso a servicios de información conectados en red, en su idioma preferido y que refleje su propia cultura”.

La aplicación de este principio debe contemplar las siguientes especificaciones:

- Determinar si el acceso a información legislativa, oficial y empresarial se encuentra disponible en la lengua originaria, y si su acceso es equitativo, en especial con aquellos países donde la lengua de una minoría étnica no es oficial.
- Evaluar el nivel de desigualdad en aquellos países donde el plurilingüismo dificulta que los materiales educativos sean traducidos en cada una de las lenguas minoritarias.

- Considerar la elección étnica de aquellos grupos lingüísticos minoritarios que formen parte de un grupo social indígena mayoritario, cuyas necesidades de información son atendidas por el nivel de integración social en el cual se encuentran insertos.
- Tener en cuenta la demanda de información de las comunidades, siempre y cuando las mismas hayan contado con un servicio previo de información. Es para tener en cuenta que la poca demanda puede reflejar un servicio deficiente o inadecuado en el pasado, así como falta de conocimiento o de costumbre de uso de los servicios.
- Proveer a todas las minorías étnicas, lingüísticas y culturales de colecciones y servicios similares a los del resto de la población, donde se debe considerar el suministro de materiales y servicios en aquellos casos de grupos muy dispersos y baja concurrencia.
- Otorgar acceso y participación a todas las culturas y lenguas mediante sistemas de información bibliotecarios en red, donde pueda asegurarse la cobertura a todas las comunidades.

Por fuera de estos emprendimientos organizados en forma institucional, existen en América Latina algunas publicaciones que vinculan el espacio de la biblioteca indígena en el contexto educativo de la EIB. En Brasil, se destaca la experiencia de la Biblioteca-Museo Magüta, de la etnia Ticuna (Paoli Farías, 1996; Bessa Freire, 2003; Magalhães, 2021), ubicada en el municipio de Benjamín Constant -ciudad multicultural emplazada en medio de la selva, dentro del estado de Amazonas- que representó el entendimiento, a nivel social y cultural, de la biblioteca indígena intercultural y bilingüe, un espacio donde la oralidad genera un intercambio dinámico con la escritura, en el que la producción de literatura oral indígena a ser utilizada en escuelas indígenas es el núcleo por el cual se construyen bibliotecas indígenas bilingües, interculturales, específicas y diferenciadas.

Los Ticuna, autodenominados Magüta⁵, cuentan con variados ejemplos de experiencias editoriales en algunas etnias brasileñas (Bessa Freire, 2001), entre ellas las siguientes: el caso del Acre (ediciones monolingües de autoría indígena elaborados con textos e ilustraciones de profesores bilingües); el Alto Solimoes (biblioteca de los

⁵ Significa "pueblo que pesca con vara", remite a la historia de su mito de creación, cuyo lugar de origen es el Igarapé Eware, donde los héroes míticos Yoi e Ipi pescaron al pueblo Ticuna y a los demás pueblos existentes (Edson Tosta Matarezio Filho, 2019).

indios Ticuna, en donde se gestaron libros bilingües sobre etnosaberes en base a relatos grabados a los ancianos y traducidos por maestros bilingües); el Alto Río Negro, frontera amazónica de Brasil con Venezuela y Colombia, en donde se gestó la publicación de un libro plurilingüe elaborado por docentes, debido a las características lingüísticas de la región (distintas etnias hablantes de aproximadamente veinte lenguas diferentes). Para el autor, estos ejemplos permiten la colección de un tipo particular de biblioteca que estará supeditada a la unión de escritores indígenas y maestros bilingües, con el objeto de transponer narrativas orales en forma escrita. Se trata de un modelo autogestionario, en donde aproximadamente el 60% del acervo, constituido por libros, revistas y fotocopias, contiene temáticas indígenas, lo que permite considerar a dicha biblioteca como especializada.

Por otro lado, su función de apoyo al Centro de Formación de profesores bilingües Ticuna le da un perfil pedagógico. Este ejemplo de biblioteca indígena alcanza su mayor relevancia en el público, ya que atiende un alto porcentaje de la población escolar no indígena, usuarios que asisten a la biblioteca en procura de materiales étnicos, folklore brasileño e historia indígena, como así también una pequeña producción en lengua Ticuna, recuperada por los contadores de historias a través de la tradición oral, que incluye documentación sobre la propia etnia. Del mismo modo, la biblioteca Magüta visita escuelas con el objetivo de divulgar su cultura, proyectando videos sobre los Ticuna y exhibiendo piezas de su museo tribal (Bessa Freire, 1999).

Las colecciones museológicas están formadas por obras de artistas ticuna: máscaras rituales, pintura sobre paneles decorativos de corteza, esculturas de madera y cocotero, collares, cestas, hamacas y bolsos, así como artefactos que fueron reconstruidos a partir de fotografías antiguas pertenecientes a museos etnográficos. El máximo responsable de la biblioteca-museo fue Constantino Ramos López Füpéatücü (Bessa Freire, 2012), quien desde finales de los años 80, a partir del Centro de Documentación e Investigación del Alto Solimões Magüta, llevó adelante una tarea de documentación, en donde logró organizar una colección de aproximadamente 500 piezas, experiencia que lo convirtió en el primer indígena museólogo del país.

Para formar lectores, este tipo particular de biblioteca debe crear y componer su propio acervo. Por lo tanto, es necesario tratar dilemas de la pluralidad lingüística como por ejemplo la estandarización ortográfica o decisiones sobre variantes dialectales, caso contrario se plantea un paradigma: si una biblioteca indígena no tiene materiales en lenguas indígenas estaría contribuyendo al proceso de extinción de esas lenguas. Por

otra parte, la inserción en el contexto educativo de una biblioteca indígena implica la constitución de un espacio político desde donde se puede instrumentar el tratamiento pedagógico de las lenguas autóctonas (Bessa Freire, 2001).

Desde Venezuela, se desarrolló un modelo teórico bibliotecario a ser implementado en una comunidad indígena y funcionando desde la escuela intercultural (Livio Rangel, 2000; 2003), propuesta que a nivel regional fue incluida prácticamente en su totalidad en las conclusiones del Encuentro Latinoamericano sobre la Atención Bibliotecaria a las Comunidades Indígenas, realizado en México (Graniel Parra, 2001). Entre las proposiciones se destacan la conformación de un centro de documentación de la cultura propia y universal, la sistematización de conocimientos ancestrales utilizando diferentes formatos, la habilitación de un espacio para la recopilación de testimonios tangibles con registros de libros vivos, que favorezca la configuración de un museo de la etnia y la producción de materiales tanto escolares como informativos generales. Otra de las premisas ha sido la realización de literatura indígena generada en el continente, la organización de un centro de estudiantes indígenas, el desarrollo de una dotación básica bilingüe que oriente el currículo de una escuela indígena, la inclusión de la radio local dentro de la educación tradicional y la producción de materiales con utilización de equipos tecnológicos.

En Argentina, se planteó en comunidades qom, moqoit y wichí, la creación de una serie de registros orales para la conformación de una audioteca que pueda ser utilizada por los escolares aborígenes, lo que implica la necesaria participación de los ancianos para poder recuperar leyendas, mitos y cuentos populares que permitan la constitución de fondos orales y sonoros (Civallero, 2004). El sentido de la propuesta pretende transformar a la biblioteca en una institución flexible, adaptable a la realidad física e idiosincrasia de sus usuarios, marcada por el carácter oral como modo de transmitir conocimiento dentro de los canales habituales de circulación de información indígena. Dicho trabajo incluyó la creación de documentos orales sobre temas medicinales, analizados en colaboración con profesionales de salud no indígenas (Civallero, 2007a).

Estos conocimientos se elaboraron posteriormente en formato escrito a través de una serie de recomendaciones relacionadas con la prevención sanitaria, en especial con las enfermedades más comunes dentro de las comunidades. El autor utilizó terminologías provistas por el grupo nativo para representar el contenido de los materiales. La información resguardada se compartió con pequeñas bibliotecas

ubicadas en algunas escuelas comunitarias -sin registro de ubicación geográfica en el documento- utilizándose por criterio de divulgación actividades con dramatizaciones, cantos y juegos para ayudar en la comprensión de los conocimientos sobre salud tribal.

En esa línea, una de las grandes contribuciones de la Educación Intercultural Bilingüe es haber ayudado a incorporar en el mundo indígena la idea de biblioteca (Castro Aliaga, 2003), tal como se registra en la mayoría de los proyectos de bibliotecas indígenas implementados en algunos países de América Latina, estrechamente vinculados con los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural. En dichas experiencias, el criterio ha sido enriquecer las pequeñas bibliotecas ubicadas dentro del ámbito escolar con material propio, y a su vez extender los servicios a los demás miembros de la comunidad. Por tal motivo, las bibliotecas escolares han significado una contribución al proceso organizativo y reivindicativo de los pueblos indígenas.

En cuanto al aspecto metodológico, se plantearon en algunos casos esquemas tentativos de formación de bibliotecario nativo y desarrollo de materiales bibliotecológicos específicos para las unidades indígenas (Tesauros y clasificaciones multilingües) apoyándose en lineamientos teóricos, con el objetivo de preparar al bibliotecario para que pueda organizar una biblioteca popular y ser un animador sociocultural (Civallero, 2007b). Esta intervención requiere considerar tanto las necesidades de información, como los aspectos humanísticos que tienen que ver con las expectativas de los propios indígenas, situación que incluye connotaciones religiosas, cosmovisiones e idiosincrasias. Según el entendimiento pautado, es necesario que el bibliotecario elabore informes sobre calidad de vida y rasgos socioculturales a través de técnicas de investigación social como la descripción densa, el análisis de documentos o las historias de vida (libros vivos / tesoros humanos vivos).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, propone en un documento (UNESCO, s/f) la creación de un sistema de Tesoros Humanos Vivos para salvaguardar lo que se considera como patrimonio intangible de la humanidad, mediante grabaciones, registros y archivos. En ese marco, es preciso identificar a dichos portadores, extenderles un reconocimiento oficial y permitir la transmisión de sus conocimientos a las generaciones siguientes. Este reconocimiento no se limita exclusivamente al saber oral de una persona, también incluye oficios, técnicas y destrezas que representan un patrimonio intangible cultural e

inmaterial en situación de vulnerabilidad o riesgo de desaparición. Se trata de un entendimiento que registra múltiples aportes interdisciplinarios, con relación al pasado vivo de las culturas orales, sus usos, representaciones, expresiones, conocimientos y manifestaciones, transmitido a través de la enseñanza empírica familiar (Torres Agüero; Pironio, 2015).

Un aporte novedoso para enriquecer las colecciones de las bibliotecas integradas a la Educación Bilingüe Intercultural es a través de la creación de materiales en forma bilingüe utilizando tecnologías (Camajá Santay, 2003), en donde se toma por criterio el respeto a la cosmovisión de cada cultura. Un ejemplo de acervos constituidos por recursos tecnológicos lo representa el Proyecto Enlace Quiché, de Guatemala, país cuyas informaciones autóctonas de las culturas indígenas circulan en forma oral en un alto porcentaje. Cabe señalar que el idioma Maya es el que cuenta con más hablantes en Guatemala y el segundo del país después del español.

En este proyecto, el sitio bilingüe Ajb'atz' Enlace Quiché⁶, trabaja en la revaloración, fortalecimiento y divulgación de la tradición oral, recabando información de los estudiantes para devolverla a la comunidad en forma tanto impresa como digitalizada, en idioma Quiché. Lo que propone este espacio es otorgar relevancia a la cultura desde el trabajo asociativo, a través de materiales de capacitación desarrollados por los denominados “Tejedores Digitales”, con acceso a vocabularios en entornos Web y juegos didácticos para aprender términos en lengua materna. Un rol muy importante lo llevan adelante los Centros de Tecnología Educativa Bilingüe Intercultural (CETEBIS), ya que cuentan con computadoras, cámaras digitales, cámaras de video, grabadoras, impresoras, micrófonos e Internet.

Similar experiencia se registra en Perú, a través del proyecto Asháninka Net (Castro Aliaga, 2003), cuyo líder indígena, Mino Eusebio Castro, tuvo a su cargo el proceso de organización de las primeras cabinas de Internet. Esta iniciativa, llevada a cabo en una comunidad de la selva central peruana, permitió el aprovechamiento de nuevas tecnologías en beneficio del desarrollo comunitario. Para lograr estos avances, el autor describió alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, mediante las cuales ha sido posible la instalación de radios con frecuencia FM y una prueba piloto de comunicación de radio teléfono inalámbrico.

⁶ Enlace Quiche <http://www.enlacequiche.org/> [Sitio Web]. La etimología Quiché o K'iche, proviene de qui, o quiy, que se entiende como “muchos”, mientras que che, en su acepción maya original, alude a un bosque o tierra de muchos árboles.

Uno de los grandes aportes ha sido la puesta en marcha de un Centro Piloto de Tele-Educación Satelital, único en el país, obtenido mediante la Fundación Telefónica del Perú, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de 42 comunidades indígenas ubicadas en la selva central peruana. El proyecto incluyó la necesidad de concebir una escuela Asháninka tradicional con nivel primario y secundario. Por otra parte, los organizadores plantearon recuperar la medicina indígena, difundir y promocionar los alimentos y cultivos Asháninka, proteger la flora y fauna nativas, fortalecer y promocionar la artesanía local, desarrollar competencias para la producción textil tradicional, habilitar el etnoturismo comunitario rural junto con la construcción de albergues con arquitectura Asháninka y dar a conocer las danzas típicas (Correa Aste, 2006).

Para algunos autores (Juncosa, 2003; Graniel Parra, 2001), estandarizar las lenguas autóctonas es una tarea que se relaciona con el ámbito escolar, permitiendo la producción literaria, la confección de alfabetos prácticos y el rescate del conocimiento indígena. Un ejemplo de esta experiencia lo constituye la editorial Abya Yala, plataforma editorial que nace en 1975 -con la creación de la “Colección Mundo Shuar”- en la cual participan centros de investigación, universidades y movimientos sociales, que a su vez formaron parte de una iniciativa de capacitación para profesores bilingües. La editorial tuvo por prioridad, difundir la temática indígena desde una perspectiva que ratifique el derecho de los pueblos indígenas a una existencia diferenciada, con la publicación de libros escritos por los mismos indígenas y afroamericanos, para que puedan ser utilizados como material de lectura en las escuelas.

En la década de 1980 se generó en Ecuador un movimiento indígena entre los pueblos amazónicos, con enormes posibilidades de acción política, que motivó el reclamo y la demanda de acceso a información y comunicación. En ese plano, la educación indígena intercultural incorporó una nueva realidad vinculada con la producción de conocimiento de las culturas originarias, la cuestión lingüística, las tradiciones orales y los saberes comunitarios. Un efecto logrado por la editorial es que las publicaciones han contribuido en forma muy valorativa a la estandarización de la lengua materna, entre ellas el shuar chicham⁷, para lo cual, desde la oralidad y la escritura, han logrado

⁷ Idioma hablado en la zona suroriental del Ecuador, donde se asientan comunidades indígenas shuar, la expresión "Shuar-Chicham" se entiende como “lengua del hombre”. Para más información, consultar la gramática en este recurso: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55484.pdf>

documentar memorias cuyas producciones fueron compartidas en las aulas interculturales y bilingües de la región.

Desde mediados de los años 80, se generó en la Sierra Norte de Puebla, región Zautla Ixtacamaxtitlán, México, la propuesta de un sistema de educación rural a escala local (Márquez Nava, 2001), desde donde se abordó, a través del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), una serie de contenidos socioculturales atravesados por los ejes de sustentabilidad, identidad e interculturalidad, con el objetivo de emancipar y empoderar a las comunidades ubicadas en “zonas de olvido social”. El proyecto incluyó la conformación del Centro de Información y Documentación “Lorenzo Servitje” con materiales educativos impresos, audiovisuales y magnéticos, incorporando desde 1987 la recuperación de saberes locales a ser consultados desde el ámbito escolar por los comuneros de la región. En 1998 el CESDER amplió la propuesta con la instalación de bibliotecas-ludotecas anexadas bajo una red de comunidades de aprendizaje, algunas de ellas fuertemente vinculadas a las tareas de las escuelas de jardín de infantes y primaria, con apoyo al trabajo de los maestros y el aprendizaje de los niños.

La visibilidad de la biblioteca para la escuela intercultural debe pasar por un proceso de negociación entre el Ministerio de Educación de cada país, el Sistema Bibliotecario y la organización indígena nacional, que formalicen, reglamenten y garanticen los recursos para la continuidad del proyecto, en donde deberá considerarse el apoyo a la organicidad de redes de asociación de docentes indígenas por etnia, incluida la participación de escuelas no indígenas ubicadas en regiones donde haya población indígena (Rangel, 2001). Un punto importante para tener en cuenta es la definición de criterios que permitan la construcción de un modelo bibliotecario en las escuelas interculturales, y sobre todo caracterizar los problemas que surjan con los servicios bibliotecarios dentro de las escuelas EIB. Se trata de una situación que requiere contar con equipos operativos interdisciplinarios, donde puedan confluir docentes indígenas, autoridades tradicionales de cada etnia, universidades con ramas en etnoeducación, aportes de lingüistas, antropólogos, bibliotecarios públicos y escolares, y especialistas del Ministerio de Educación en el diseño de procesos de diversas actividades.

Desde un enfoque intercultural, la escuela debe propiciar la investigación de las particularidades étnicas que la componen, lo que implica la necesidad de incluir a las familias en el proceso de creación y divulgación del conocimiento local, con el objetivo de garantizar la preservación de las diferentes manifestaciones culturales. El

entendimiento de esta problemática, situada en el contexto de la educación mexicana, habilitó el desarrollo de una estructura a ser implementada desde la biblioteca para las escuelas interculturales. Se trata de un esquema dividido en 5 ejes: Educación tradicional oralidad-imagen; Relación con la educación formal-Sistema bibliotecario; Intercultural; Museo-Archivo, y por último Instrumentos y equipos (Rangel, 2001).

Dicho modelo incluye, entre varias opciones, tareas de fichaje de libros vivos, conformación de un museo de la etnia, producción de materiales significativos utilizados para alfabetización, trabajos con fotografías e inclusión de la radio local. En cuanto al contexto educativo, se destaca el análisis de textos usados en la EIB, materiales de capacitación para los docentes indígenas, ensayo de colección básica mono-bilingüe-plurilingüe en formato multimedial y sistematización de experiencias vividas en el interior de las comunidades. En tanto el eje de la interculturalidad plantea la confección de proyectos de investigación con escuelas no interculturales bilingües que puedan focalizar sobre la permeabilidad de la cultura indígena en la sociedad dominante.

En este caso se toma por criterio trabajar con libros bilingües, literatura indígena, mapas locales y utilización de instrumentos musicales nativos entre otros. En cuanto al eje museológico y archivístico se busca incluir las experiencias significativas para la cultura indígena en las cuales no haya injerencia de los grupos humanos (monumentos naturales, información sobre plantas o animales considerados sagrados) y la aplicación del entendimiento medicinal de la farmacopea tradicional. El último eje plantea los distintos tipos de instrumentos bibliotecológicos que se necesitan para documentar la cultura de una comunidad.

Gran parte de los autores resaltan la importancia del surgimiento de escritores indígenas, un aporte esencial para considerar la elaboración de alfabetos con el objetivo de estandarizar las lenguas. Los proyectos educativos basados en la comprensión de la interculturalidad suelen presentar en algunos casos una ausencia de articulación con los componentes identitarios de la vida social de las comunidades, que en buena parte excluye los espacios rurales en donde están ubicadas las escuelas, bajo condiciones asimétricas y desiguales. Por otro lado, también suele ser un problema la inserción de organizaciones religiosas para implementar proyectos que relacionan la EIB con tareas de evangelización, si se tiene en cuenta que las primeras publicaciones con escrituras indígenas en el país tuvieron por temática el registro bíblico (Diez, 2004).

En América Latina, el parámetro contemplado en las directrices de IFLA sobre servicios bibliotecarios en comunidades multiculturales, indica aspectos deseables que, en líneas generales, no suelen cumplirse en las bibliotecas ubicadas en comunidades indígenas. A modo de ejemplo, en el año 2007, la realización de un taller sobre Servicios Bibliotecarios Multiculturales, impartido en el Centro Cultural de España en Cartagena de Indias, con participación de referentes de 16 bibliotecas de 7 países latinoamericanos: Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Perú y Venezuela, reveló una serie de aspectos que permitieron examinar si las directrices sugeridas por IFLA en cuanto a los materiales bibliotecológicos recomendados, se encontraban presentes en sus respectivas unidades de información. Dicho análisis estuvo determinado por la lengua de los documentos, la cantidad de materiales en comunidades con abundancia de lenguas, el grado de bilingüismo, la demanda de información y los servicios para grupos pequeños o dispersos (Canosa, 2007).

Por tal motivo, la consigna fue identificar la situación de cada biblioteca respecto a los contenidos sugeridos en las directrices de IFLA: el primero de ellos, abordó los materiales bibliotecarios en sus diferentes soportes: libros, publicaciones periódicas, grabaciones sonoras y/o audiovisuales e información digital, se incluyen también otros materiales como discos láser, CD-Rom, mapas, películas y multimedia. El resultado de esta evaluación indica que solo el 11.25% de las bibliotecas analizadas alcanza la situación ideal que proponen las directrices. El segundo ítem corresponde a los materiales y servicios interculturales que incluyan el idioma de las minorías lingüísticas y favorezcan el aprendizaje de las lenguas, la difusión de conocimiento, la organización de actividades culturales, y la igualdad racial. En este caso, menos del 5% de las bibliotecas analizadas cumplen con una situación ideal tal como se proponen en las directrices.

El tercer ítem analizado fueron los servicios de información y referencia, compartido con los usuarios en los idiomas de origen, incluye grupos de inmigrantes con acceso a información sobre sus culturas (propuesta que también fue abordada en las experiencias de bibliotecas humanas en diferentes países). El criterio incluye señalización, formularios y guías en las lenguas de origen de las minorías étnicas, lingüísticas y culturales. En este caso, solo el 8% de las bibliotecas encuestadas alcanza algún aspecto deseable en cuanto a los servicios de referencia en una diversidad étnica, lingüística y cultural.

El cuarto ítem abordó los servicios técnicos: usabilidad óptima de los recursos, relacionados con la selección, adquisición y catalogación de materiales en lenguas minoritarias, automatización de servicios, actualización de colecciones, encuadernación y compra de materiales pertinentes. En esta recomendación que las directrices plantean, sólo el 3% de las bibliotecas analizadas cumplen con las sugerencias esbozadas en el documento de IFLA. Se trató de uno de los ítems más bajos registrados en el taller de Servicios Bibliotecarios Multiculturales.

El quinto ítem investigado fueron los servicios de extensión: Programas de alfabetización, actividades culturales, servicios para personas discapacitadas, donde se incluyan las lenguas de origen y los espacios laborales. En este caso, el porcentaje es también bajo, ya que solo el 5% de las bibliotecas consultadas cuentan con algún aspecto deseable para ofrecer servicios ante una diversidad. Dentro de las opciones establecidas, la mayoría coincidió en el ítem que especifica “utilizar las lenguas preferidas de los usuarios”, incluyendo llevar el servicio “a las fábricas y otros lugares de trabajo y a las organizaciones étnicas de la comunidad”.

El sexto ítem, abordó el personal de biblioteca: profesionales idóneos, ligados a la bibliotecología, con conocimientos, destrezas y habilidades lingüísticas, que puedan orientar, desde el conocimiento cultural, a las personas pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas y culturales. Este caso, de gran importancia, refleja una realidad que se encuentra muy alejada de lo recomendado por IFLA, aquí solo el 2.5% de los profesionales encuestados admiten contar con algunos de los aspectos considerados deseables. En muchas situaciones, la problemática tiene por dilema la limitación económica que impide la contratación de personal capacitado.

En forma global, el análisis de las carencias, así como de las fortalezas generadas desde la vocación, dejan en evidencia la dificultad para alcanzar la situación ideal propuesta por IFLA. Buena parte de las problemáticas se limitan a la falta de recursos económicos, la ausencia de voluntariado, el escaso apoyo político y las situaciones de pobreza y extrema pobreza registradas en muchas realidades del continente que imposibilitan el trabajo de los responsables de bibliotecas. El escenario que presentan los materiales bibliotecarios, considerados uno de los ítems más importantes, reflejan los inconvenientes para proveer a las minorías étnicas, lingüísticas y culturales, de un acervo que represente las necesidades reales de información, como también un elemento para fortalecer la identidad étnica de la comunidad en la cual está inserta la biblioteca.

6. Objetivos

6.1. Objetivo general

Determinar si las bibliotecas cuentan con acervos bibliográficos pertinentes, colecciones específicas adecuadas y servicios de extensión bibliotecarios que sean potencialmente representativos -en términos identitarios- para los docentes, alumnos/as y familias de la comunidad.

6.2. Objetivos particulares

Analizar la existencia de colecciones, documentos, materiales y bibliografía sobre bilingüismo e interculturalidad en las escuelas primarias de la modalidad EIB.

Indagar sobre la participación de los bibliotecarios/as junto con las familias de los alumnos/as y la comunidad de docentes, en actividades vinculadas con el rol social de la cultura.

Examinar la existencia de documentos orales bilingües relacionados con la identidad cultural y las prácticas sociales de las familias indígenas.

7. Fundamentación del tema

La importancia de la elección temática radica en el rol específico que cumple la biblioteca escolar en el nivel primario de enseñanza, así como su eventual alcance en el contexto educativo de EIB, especialmente por la enorme incidencia que tiene la investigación bibliotecaria en dicho escenario. Se considera necesario evaluar un cambio de paradigma del ejercicio bibliotecológico, que es preciso cultivar e implementar, para que las bibliotecas puedan contar con otro grado de visibilidad en el diseño curricular. Asimismo, se busca generar conciencia de lo que significa el trabajo interdisciplinario de extensión bibliotecaria que los bibliotecarios/as pueden realizar junto a los docentes, las familias de los alumnos/as, los investigadores vinculados con culturas indígenas, y los principales referentes de las comunidades.

Por la estimación que tiene, se considera esencial analizar la importancia de contar con acervos bibliográficos pertinentes, con acceso a bibliografía bilingüe, creación de documentos orales y disponibilidad de materiales y artefactos representativos de cada cultura, propios de un museo indígena. Una serie de elementos que permitiría fortalecer la memoria, el lenguaje, la identidad y la historia de la comunidad educativa. Se espera generar un impacto social en el contexto de la modalidad educativa EIB en relación al

entendimiento de la biblioteca escolar bilingüe e intercultural, donde sea posible representar el conocimiento cultural de las familias pertenecientes a pueblos originarios.

Se pretende con este trabajo que sea posible naturalizar el espacio de la biblioteca como un ámbito de fortalecimiento de la identidad, de construcción de documentos endógenos, lúdicos e informativos sobre las culturas indígenas. Que sus acervos contemplen el acceso a las verdades, memorias, destrezas, experiencias y conocimientos de las personas vinculadas con un linaje indígena. Que este lugar pueda entenderse como una casa de las palabras donde poder resguardar lo que cada uno sabe, recuerda y conoce.

8. Marco Teórico

8.1. Presencia jurídica de la modalidad educativa EIB

Resulta imperativo analizar el conjunto de leyes, documentos y resoluciones que se fueron originando en el plano jurídico argentino, desde mediados de los años 80, con respecto a la necesidad de incluir una educación representativa de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas del país (Hecht, 2015a).

En este punto, se destacan como antecedentes normativos las siguientes resoluciones y leyes:

- Ley Nacional N° 23302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N° 155 (1989).
- Adhesión al Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) en 1992, mediante la Ley 24.071, convenio que entró en vigor en Argentina a mediados del año 2000.
- Constitución Nacional (1994).
- Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).
- Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004).
- Creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios.
- Propuesta de los Representantes Indígenas presentada por la Comisión de Seguimiento.
- Encuentro de los Pueblos Indígenas y EIB.
- Anteproyecto de Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, 19 y 20 de septiembre de 2006.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

- Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe” (2007).
- Conformación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), con Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 1119/10).
- Resolución CFE N° 119/10.
- Ley Provincial N° 6604 que declara como lenguas oficiales de la Provincia del Chaco a las de los pueblos qom, moqoit y wichi (2010).
- Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010).
- Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).
- Ley N° 7446 “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (2014).
- Ley 26.917 que crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativa (2014) bajo la conformación de redes de Bibliotecas Escolares, Archivos Escolares, Centros de Documentación y de Información Educativa, Bibliotecas Pedagógicas y Museos de Escuela.

Si bien algunas reglamentaciones incorporan a unidades de información dedicadas a la gestión del conocimiento y a la preservación del patrimonio escolar, en líneas generales se tratan de ejemplos jurídicos en donde queda en evidencia, en algunos casos, la ausencia de la biblioteca dentro de las políticas educativas implementadas a nivel nacional. Como antecedente normativo a nivel internacional, se encuentra el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N°169, promulgado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), en donde se establecen algunas medidas para garantizar a los miembros de los pueblos indígenas la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, en un grado que implique un carácter igualitario con relación a las comunidades.

Se destaca en este caso el artículo 27, cuyos incisos acentúan cuestiones de importancia para aplicar en el contexto educativo:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de

educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitarles recursos apropiados con tal fin.

Por otra parte, el artículo 28 incluye recomendaciones sobre la enseñanza de la lecto-escritura a los niños/as de pueblos originarios en su propia lengua indígena, con aplicación de medidas que permitan asegurar el dominio de la lengua oficial del país, orientado al entendimiento de la interculturalidad. Otro aspecto clave lo constituye el contenido del artículo 30, donde se sugiere la adopción de medidas políticas que garanticen los derechos y obligaciones de los pueblos interesados, en el cual sea posible recurrir a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos. Siguiendo el contexto normativo internacional, en el año 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, la cual expone sus derechos humanos fundamentales, enfatizando en mantener, fortalecer y reivindicar sus instituciones, culturas y tradiciones.

En Argentina, a pesar de que los pueblos indígenas representan una minoría social, la variedad de lenguas y comunidades habilitan considerar al país como pluricultural y multilingüe. Sin embargo, tal como lo afirmó el antropólogo Carlos Martínez Sarasola (2018), el proyecto de Nación que se impuso a fines del siglo XIX en el país incluyó también un sistema educativo que formó a los ciudadanos en la negación de los pueblos indígenas, situación que influyó en la conciencia social y que en muchos estratos sociales alcanzó diferentes formas de discriminación, segregación y de racismo. En tal sentido la legislación nacional, si bien en muchos de sus artículos ofrece protección a los pueblos indígenas, resulta insuficiente y tardía, ya que recién en 1994 se incorpora en la Constitución Nacional un artículo (número 75, Inciso 17) que define a las culturas indígenas como pueblos preexistentes, lo cual implica aceptar que los descendientes de las culturas originarias son anteriores a la conformación del Estado Argentino.

Resulta pertinente analizar el escenario previo a la promulgación jurídica más relevante en la historia de los pueblos indígenas de la Argentina (ENDEPA, 2018; Ministerio de

Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2015). En 1990 se producen reuniones de líderes indígenas y algunas ONGs en el ámbito de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Nación, e impulsan el Foro Permanente “Los Indígenas en la Reforma de la Constitución Nacional”, cuyo objetivo principal consistió en obtener la derogación del antiguo artículo 67 inciso 1540 y suplantarlo por otro que reconozca y garantice derechos colectivos. Como resultado se obtuvo que en la Ley de Necesidad de Reforma Constitucional se incluyera la “adecuación de los textos constitucionales a fin de garantizar la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas”.

Durante la Asamblea Constituyente Nacional de 1994⁸ líderes y lideresas indígenas se hicieron presentes, aportaron proyectos e ideas, se reunieron con convencionales realizando tareas de cabildeo y obtuvieron la modificación del inciso anterior, reconociendo ahora la preexistencia étnica y cultural, junto con los derechos a la identidad, a la educación bilingüe e intercultural, a la posesión y propiedad comunitaria, entre otros. El resultado de esta intervención popular habilitó la creación del Programa de Participación de Pueblos Indígenas (PPI), financiado por la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, proceso que contó con una amplia presencia activa de representantes de pueblos originarios, y que tuvo por objetivo hacer efectiva la operativización del artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. En cuanto a la denominación oficial, se debatió el orden de los conceptos (EIB o EBI), por intermedio de una comisión con representantes de 15 Pueblos Indígenas (Pilagá, Qom, Wichi, Mocoví, Guaraní, Kolla, Calchaquí, Huarpe, Chané, Tapieté, Chorote, Mapuche, Rankulche, Tehuelche y Ona), de los cuales la mayoría eran hablantes bilingües, criterio que primó en la elección del nombre de la educación que la Carta Magna garantiza.

Sin embargo, la denominación técnica elegida fue la de Educación Intercultural Bilingüe, que es la que se usa en el artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, para todo lo que representa el diseño, la planificación y ejecución de dicha modalidad. El consenso de dicha expresión se basó en el entendimiento de la interculturalidad como un continente mayor, donde se establece la interrelación étnica de todos los pueblos que conforman la sociedad nacional, criterio que contiene el bilingüismo y el plurilingüismo de las diferentes provincias con variedad de culturas indígenas. Cabe señalar, entre las recomendaciones establecidas en el documento, la importancia de

⁸ Convención Nacional Constituyente - Reforma de 1994. Cámara de Diputados, 10 de junio de 1994. https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/documentos/convencion_nacional_constituyente.html

elaborar materiales didácticos educativos en distintos soportes, y a su vez favorecer un marco de intercambio de información entre las escuelas, con experiencias y reflexiones sobre dificultades, aprendizajes y desafíos de todo lo que se pueda generar en las aulas.

En líneas generales, al analizar la Ley 26.206 de Educación Nacional⁹, que da origen a la modalidad EIB en el país, se observa que las recomendaciones del manifiesto de Bibliotecas Escolares publicado por IFLA/UNESCO (IFLA, 1999), se encuentran ausentes dentro del marco jurídico reglamentado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en especial en lo que respecta a la función y presencia de la Biblioteca en las escuelas primarias bilingües e interculturales ubicadas dentro del territorio argentino. Solo en el artículo 91 se hace mención al fortalecimiento de las bibliotecas escolares existentes, para asegurar su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Esta normativa incluye la implementación de planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

En el resto de los artículos, se establecen menciones a cuestiones generales que atañen a los pueblos indígenas. En el artículo 11 del capítulo destinado a los objetivos de la política educativa nacional, se asegura “la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles”, así como “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”. El artículo 17 establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, donde se comprenden cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho (8) modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En el capítulo 11, que aborda específicamente la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, se consigna en el artículo 52 la siguiente promulgación:

⁹ Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Cámara de Diputados de la Nación, 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

“Se garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

Por otra parte, el artículo 53 expresa una serie de mecanismos que favorecen el desarrollo de la EIB “asignando responsabilidades a los docentes en cuanto a formación, investigación, diseño de propuestas curriculares, materiales educativos, planificación de actividades y construcción de modelos y prácticas educativas pertinentes hacia los pueblos indígenas”, atributos en los cuales el personal bibliotecario queda ausente. Incluso el artículo 54, tanto el Ministerio de Educación como el Consejo Federal de Educación, plantean la definición de “contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”. En ese caso tampoco se observa la necesidad de incluir el rol de los bibliotecarios/as tal como se establecen en las directrices de IFLA/UNESCO consensuadas a nivel internacional.

Según datos que se desprenden de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del año 2004, apenas el 12% de personas pertenecientes al linaje qom que viven en Buenos Aires hablan y/o entienden su lengua indígena, frente al 78% de personas que sí la habla y/o entiende cuando se encuentran viviendo en Chaco, Formosa y Santa Fe. Se trata de una desigualdad en materia lingüística que interpela al sistema educativo en múltiples sentidos, donde no se advierte la posibilidad del aprendizaje desde lo que el alumno/a ya sabe desde la educación familiar oral indígena. Esta situación lleva invariablemente a plantear una correlación entre analfabetismo, lugar de residencia y población que habla y/o entiende su lengua originaria.

Precisamente, aquellos pueblos con un índice mayor al 15% de analfabetismo (mbyá guaraní, wichí, toba, pilagá, chorote, tapiete) son quienes más sostuvieron sus lenguas originarias, más allá del grado de vitalidad experimentada en la lengua de cada comunidad. Teniendo en cuenta los reclamos legales, jurídicos, territoriales y educativos

de los pueblos aborígenes, el concepto de interculturalidad debe atender las situaciones desiguales que se observan en el plano de la democracia. El planteo requiere, dentro de la EIB, la comprensión de una relativa igualdad de condiciones cuya finalidad no se reduzca a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad, tal como fue planteado en el año 2010 por el Consejo Federal de Educación.

También en el año 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), por Resolución N° 549, en el marco de la Ley Federal de Educación y en forma conjunta con las jurisdicciones provinciales, las comunidades indígenas, las universidades, las ONGs, las escuelas y los equipos docentes en contextos indígenas (ENDEPA, 2018). Los objetivos específicos se establecieron con la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación docente, la producción de materiales bibliográficos y la elaboración de proyectos educativos institucionales que contemplen el tratamiento de la EIB en las escuelas, así como la asistencia técnica y financiera a las instituciones educativas con población indígena. Durante los dos años siguientes se realizaron mesas regionales de trabajo que concluyeron en el documento “La Modalidad de EIB en el Sistema Educativo Argentino”, el cual fue aprobado por Resolución N° 119 del Consejo Federal de Educación.

En el año 2010 se crea la Resolución CFE N°119/10¹⁰, que resuelve aprobar el documento “La Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”, con la necesidad de establecer la “gradual y progresiva incorporación de la modalidad de EIB en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo”. El documento, articulado en distintos seminarios y encuentros de carácter nacional y regional, fue trabajado entre los años 2008 y 2010, con la intención de “tender al logro de una relación pedagógica, y significativa, con alumnos y alumnas de las distintas comunidades y pueblos indígenas”. Una de las observaciones pautadas refiere al contexto socioeducativo de los pueblos indígenas de Argentina, donde se coincide en la correlación existente a nivel latinoamericano sobre el hecho de ser indígena y estar situado en las zonas más empobrecidas y vulnerables de la región.

Esta vinculación instala al analfabetismo como característica presente en poblaciones indígenas, y sus consecuencias en cuanto a los altos índices de repitencia y deserción escolar. Asimismo, se observa que “en ámbitos rurales y urbanos, donde la lengua

¹⁰ Resolución CFE N° 119/10. Consejo Federal de Educación, 30 de septiembre de 2010.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

indígena es de uso frecuente en la interacción social y comunitaria y donde la escuela ignora esta situación, los alumnos se ven prontamente expulsados del sistema educativo formal”. Incluso el documento plantea las dificultades, inserto en el imaginario social del país, de incorporar el entendimiento indígena en el concepto de identidad nacional, que pueda hallar sustento “en la multiculturalidad y la diversidad representada por sus culturas y lenguas ancestrales”.

De estas afirmaciones se desprenden dos situaciones análogas: resistencia de las propias comunidades para asumir la condición indígena -por la exclusión y discriminación generadas por la pobreza y la desigualdad- y diferencias sustanciales entre los indígenas urbanos y rurales para acceder a la escolarización, si se toma como ejemplos algunas comunidades qom de Chaco, Formosa y Santa Fe, quienes alcanzaron más del 80% de alfabetismo, mientras que los qom que viven en Buenos Aires alcanzaron aproximadamente el 98%. Sin embargo, se advierte que los índices más altos de pérdida de lengua materna se dan en contextos urbanos, donde residen comunidades migrantes. El documento plantea la correlación entre interculturalidad y bilingüismo como un componente social heterogéneo que incluye presencia política indígena, donde el entendimiento cultural resulta afectado dentro de una sociedad pluricultural.

Esta situación requiere la construcción de canales de comunicación para poder comprender las permanentes diferencias educativas, visibles en los planos culturales y lingüísticos de las comunidades que coexisten con lenguas criollas y extranjeras en zonas de frontera. En tal sentido, es destacable la recomendación de apoyo institucional para los procesos de recuperación lingüística, así como la creación formal de las figuras de profesorados interculturales para la formación de docentes titulados. Como dato complementario, se incluye abordar las proyecciones de la EIB hacia otras y otros sujetos de la diversidad cultural, que no se identifican como indígenas (Castiglia, 2016), personas que son portadoras de culturas ancestrales atravesadas por procesos de mestización y migraciones, en donde el bilingüismo no es un indicador de pertenencia a un linaje indígena, sino fruto de la diversidad cultural generada desde la creación de colonias extranjeras en territorio nacional.

En el año 2010, mediante Resolución Ministerial 1119/10¹¹, se propone el “Reconocimiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como órgano consultivo del Ministerio de Educación para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe”, donde se reconoce a este organismo como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación para la planificación y gestión de dicha modalidad educativa. En su anexo, el documento establece, de modo electivo, la composición del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas por período de dos años, con representantes de los pueblos mbyá guaraní, rankulche, kolla, diaguita-calchaquí, charrúa, mocoví, tupí guaraní, mapuche, tehuelche, wichí, huarpe, chané, pilagá, aymara, qom, tonocoté, ava guaraní y comechingón. En el año 2011, desde la MEIB se inició una línea de trabajo de visibilización y registro mediante un relevamiento y confección de un mapa de escuelas con población indígena.

En el año 2014 se crea la Ley 26.917¹², denominada “Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas”, que señala en su artículo 5 el “objetivo de impulsar, fomentar, y optimizar el desarrollo permanente de los servicios bibliotecarios, archivísticos, museográficos e informativos, atendiendo a la diversidad cultural y lingüística de las distintas comunidades que conforman el sistema educativo”. El texto implica un avance en cuanto a la inclusión del espacio de la biblioteca, así como el correcto funcionamiento de archivos escolares, centros de documentación y museos de escuelas, otorgando un amplio marco de elementos al contexto educativo. Se trató, en líneas generales, de un extenso derrotero jurídico recorrido a través de un contexto vulnerable, cuyas promulgaciones tuvieron por criterio garantizar, a las diferentes comunidades indígenas del país, el respeto a la identidad cultural y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

¹¹ Resolución Ministerial 1119/10. Ministerio de Educación, 12 de agosto de 2010.
<https://ceapi.info/index.php/2010/09/13/resolucion-11192010/>

¹² Ley N° 26.917. Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 9 de enero de 2014.
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/ley-bibliotecas-escolares/index.htm

8.1.1. Provincia de Chaco

En el caso del Chaco, territorio creado en 1872 en la región del Norte Grande Argentino -una de las más antiguas del territorio argentino- cuatro grandes ríos delimitan sus fronteras, al norte con el río Bermejo y su afluente, el río Teuco, que la separan de Formosa, al este con el río Paraguay que la separa de la República del Paraguay, y el río Paraná, que la separa de la provincia de Corrientes, luego al sur con Santa Fe, al oeste con Santiago del Estero y al noroeste con la provincia de Salta. La palabra Chaco (Dellamea de Prieto; Sbardella, 2005), tiene su origen en dos lenguas andinas de la Sudamérica Precolombina: la de los quechuas, que significaba “cacería” en el mundo incaico y la de los aymara (aludiendo a un tipo de arcilla muy apreciada en el mercado alfarero del Alto Perú). Según los autores, tanto para los quechuistas Pedro de Cieza de León y Pedro Lozano -dos cronistas muy reconocidos en el contexto de la historiografía jesuítica- cada “chaco” equivalía a una “Junta de naciones” que se congregaban por la cantidad abundante de vicuñas y guanacos dispersos en el territorio, en lengua quechua el término original fue “chacu”, que por deformación lingüística al castellano se transformó en Chaco.

Existe en esta región una numerosa población indígena: tobas/qom, mocovíes/moqoit y wichí, así como también se registra la particularidad que una parte de la población criolla es hablante guaraní y quichua (también se conoce como “quechua” o “Runa Simi”, en lengua inca qheswa, que significa “el hablar del valle”, idioma originario de los Andes peruanos). Se destaca la presencia de hablantes de lenguas amazónicas pertenecientes a las familias lingüísticas tupí-guaraní y arawak, lo que sugiere la presencia de pueblos “selváticos” o “brasílicos” en el Chaco (Comrie; Golluscio; González; Vidal, 2010), de los cuales se desprenden casos como el de los tonocotés (cuya lengua no ha quedado documentada) y los chanés (hablantes actuales de chiriguano –tupí guaraní– en el Chaco salteño). Por otro lado, hay hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2002).

En Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron tempranamente, después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas”¹³ en el año 1987, que destaca la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) y la

¹³ Ley N° 3258. Ley de mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades aborígenes. Creación del Instituto del Aborigen Chaqueño. Poder Legislativo Provincial, 29 de mayo de 1987. <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/pdf/27520.pdf>

promoción de la formación de docentes indígenas que habilitó la figura del auxiliar docente aborigen (ADA) y el maestro de grado no indígena, un logro que tiene por antecedente el anónimo legado de los ancianos líderes de la década de 1980 que iniciaron la lucha para diagramar la actual EIB (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016b). Cabe señalar algunas experiencias educativas registradas desde el siglo XVIII con misiones jesuíticas, que se prolongaron a comienzos del siglo XX, en el cual misioneros anglicanos (doctrina religiosa que representa un punto intermedio entre el catolicismo y el protestantismo) ingresaron al territorio chaqueño desde el oeste de la provincia de Salta, donde expandieron acciones evangelizadoras en colonias y reducciones instaladas en comunidades wichí de las provincias de Chaco y Formosa, inculcando valores propios de la religión cristiana. Mismo contexto se advierte a fines del siglo XIX, con intervenciones de misiones católicas y protestantes (Artieda; Rosso, 2003), cuyas prácticas educativas, civiles y sociales fueron aplicadas desde sociedades incomprendidas por los indígenas, mediante la creación de colonias y reducciones, lo que implicaba una tarea de disciplinamiento y asimilación para incorporar a la población al sistema de trabajo (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016), acciones que contaron con la lenta intervención del Estado desde inicios del siglo XX en adelante.

En esta etapa se advierte el enfoque de una educación bicultural más que intercultural, simplificando de algún modo los complejos escenarios sociales del Chaco, donde son reificadas las construcciones culturales y resultan negadas las dimensiones de contacto y heterogeneidad cultural, dada la complejidad lingüística trazada por las lenguas indígenas y las lenguas de migración existentes en la provincia (Hetch; Messineo, 2015). Con anterioridad a esta ley, se registran iniciativas escolares con escrituras bilingües de la mano de algunas órdenes religiosas (Hisch; Serrudo, 2010), cuya meta de alfabetización era la evangelización, mediante la creación de un sistema de escritura para las lenguas indígenas, con edición de cartillas de contenido bíblico publicadas por agrupaciones evangelistas y menonitas, y cursos de formación de líderes y representantes comunitarios, sin participación del Estado. Asimismo, tuvo una gran importancia la incidencia del denominado “Grupo de los Seis” (Hetch, 2015c) – movimiento étnico-político formado por dos miembros de cada pueblo originario del Chaco (qom, moqoit y wichí)– quienes en los años previos a la sanción de las primeras leyes educativas chaqueñas, plantearon en asambleas comunitarias la necesidad de una educación especial para sus hijos, por la evidencia vislumbrada en relación a las barreras comunicativas entre los niños que no hablaban español y sus maestros/as que desconocían las lenguas nativas.

En el año 1991, durante un Taller de Evaluación de ADA realizado por el PROEBI Chaco (Programa de Educación Bilingüe Intercultural), se realizó una categorización de los roles llevados adelante por el docente auxiliar aborigen en las escuelas (Gerzenstein; Acuña; Fernández Garay; Golluscio; Messineo, Armatto de Welti, 1998), distinguiéndose un amplio abanico de funciones, muchas de ellas sin relación con su conocimiento de la lengua materna. En el año 1993, el Consejo General de Educación de la provincia sanciona la Resolución N° 83¹⁴ en la que se resuelve, por un lado, aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una modalidad EIB, y por otro, crear el citado centro de investigación y formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Sin embargo, algunos autores (Petz, 2002; Hetch, 2015a), afirman que la orientación política neoliberal que tuvo esta ley profundizó las desigualdades bajo el amparo de un discurso que aseguró respetar las diferencias, paradigma que permitió una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, propio de un contexto cuyo alcance quedó reducido a los programas de políticas compensatorias en educación.

En este mismo año, el Consejo Qompi L'qataxac Nam Qompi, inicia como organización indígena una lucha por el Derecho a la Educación Bilingüe Intercultural, mediante la concreción de diferentes proyectos educativos, entre ellos la creación del Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural (B.L.A.B.I), la Formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA's), la creación de la Escuela de la Familia Agrícola Bilingüe Intercultural (E.F.A.B.I), la creación de la Tecnicatura Superior en Enfermería y la creación del Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural (CESBI), emprendimiento de Gestión Social Indígena, que vincula la cultura qom bajo el entendimiento de la propia identidad cultural. La propuesta del CESBI ha sido muy significativa por tratarse de un proyecto educativo bilingüe (qom y ro'qshe) que ofrece la posibilidad de estudiar carreras terciarias y universitarias a los Pueblos Indígenas (Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe Intercultural, Profesorado de Pedagogía Bilingüe Intercultural, Técnico Superior de Enfermería Comunitaria), con un criterio basado en la comprensión de la cosmovisión ancestral, y

¹⁴ Resolución CFE N° 83/09. Consejo Federal de Educación, 30 de julio de 2009. <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-83-09.pdf>

conducida por la propia organización Indígena. Esta iniciativa fue reconocida por la Cámara de Diputados de la Nación con un proyecto de resolución del año 2011¹⁵.

Entre los años 1987 y 1994, el Consejo General de Educación puso en marcha el primer curso de capacitación de ADA, que representaría la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)¹⁶, sancionado por el Consejo General de Educación en 1993, mediante Resolución Nº 83. La misma abrió sus puertas en 1995, lo que representó un ejemplo paradigmático en el país de institución educativa intercultural y bilingüe, con incidencia en el desarrollo de maestros y profesores de modalidad EIB para alumnos/as qom o qom'lek (también conocidos como “tobas”, exónimo impuesto por comunidades guaraníes que se traduce como “frentones”), moqoit (o mocoví, grupo étnico que integra con los qom el tronco lingüístico guaycurú) y wichí (cultura que pertenece a la familia lingüística mataco-mataguayo, autoidentificados como chomleley -abajeños- y phomleley -arribeños- término que significa “gente”. En este escenario se registran varios antecedentes, entre ellos formación de los primeros maestros bilingües interculturales para la Educación General Básica (EGB) en el año 1995, y la formación del profesor intercultural bilingüe (año 2000), lo que supuso un avance en cuanto a la transición de la pareja pedagógica al desempeño autónomo en el aula por parte de un maestro indígena.

El CIFMA tuvo una enorme importancia durante los inicios de la EIB (Acuña, 2004), cuyo eje vertebrador es la interculturalidad, con alumnos/as provenientes de Chaco, Salta y Santa Fe. La misión ha sido, desde sus comienzos, “la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, la capacitación de recursos humanos, la investigación sobre cultura y lenguas aborígenes del Chaco, con el objeto de adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos aborígenes teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje en las escuelas con población indígena se producen en la mayoría de los casos en el idioma castellano, y con un desconocimiento de las formas y prácticas propias de aprendizaje de las culturas originarias”. La institución, ubicada en el barrio Nalá, Presidencia Roque Sáenz Peña, es de gestión estatal, depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco y

¹⁵ Proyecto de Resolución Expediente 5594-D-2011. Cámara de Diputados de la Nación, 16 de noviembre de 2011. <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=5594-D-2011>

¹⁶ CIFMA. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. <https://cifma-cha.infed.edu.ar/sitio/>

trabaja en colaboración con el Área de Educación Aborigen, instancia que tiene como objetivo desarrollar políticas de Educación Intercultural Bilingüe dentro de los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales.

Ante la falta de regulaciones en la figura docente, en el año 1997 el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sanciona el decreto N° 275 en el que se establecen las funciones de los ADA, instancia que transitó, desde el punto de vista social, un campo de tensiones en los ámbitos educativos, en especial por la categorización a la que estuvieron sujetos los auxiliares aborígenes dentro de las escuelas, situación que generó, a partir del año 2013, una serie de debates por su incorporación dentro del estatuto docente (Hetch, 2015b). La necesidad de realizar planificaciones áulicas con materiales educativos, llevó al Poder Legislativo Provincial -dado el contexto de publicaciones con escrituras indígenas en ámbitos religiosos- a diseñar documentos que tengan como fin la escolarización laica, por tal motivo, se aprobó en el año 1995 una resolución por la que se recomendaba al Ministerio de Educación, la posibilidad de imprimir material bibliográfico para la educación aborigen (Artieda; Liva; Almirón, 2011). Esta situación permitió, entre 1992 y 2007, la elaboración y edición de un total de 23 títulos bilingües y monolingües en los que participaron hablantes qom, moqoit y wichí, cuyos resultados fueron discutidos por referentes comunitarios para decidir su utilización en espacios escolares.

En 2007 se sanciona la Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe”¹⁷, donde se focaliza la mirada en la pluralidad lingüística dentro del territorio chaqueño, propuesta que deja en un segundo plano las acciones referidas a la promoción de la “interculturalidad” como concepto integrador (Hecht, 2015c; Acuña, 2005). Este término reaparece a partir del Decreto N° 380 del año 2010, que cambia el estatus de dicho Programa y proclama la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. En el año 2008, en un documento publicado por el Centro de Documentación e Información Educativa, se resuelve actualizar el “Reglamento de Bibliotecas Públicas de Cultura General” Resolución 504/65-CGE-, el “Reglamento de Bibliotecas Escolares” Resolución N° 2778/87 –CGE- y el “Reglamento de Bibliotecas del Subsistema Bibliotecario”,

¹⁷ Ley N° 5905. Programa de Educación Plurilingüe. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 9 de mayo de 2007. <https://acortar.link/9U1HxU>

Resolución N° 25/08, para optimizar el funcionamiento de las mismas dentro del sistema educativo provincial¹⁸.

El reglamento incluye en el artículo 3, inciso c, un texto clave en cuanto al alcance del espacio bibliotecario en el contexto educativo, donde se puede leer lo siguiente: “Son aquellos espacios de carácter pedagógico que contribuyen de manera permanente a la innovación educativa. Reúne una variada gama de recursos de información en diversos soportes (bibliográficos, electrónicos, audiovisuales, etc.) organizándolo en función a los requerimientos del proyecto educativo de la comunidad y poniéndolos a disposición de sus usuarios y comunidad en general a través de sus variados servicios. Así también, se constituyen en un centro de producción de material educativo, propician la autoformación docente y realizan actividades de extensión bibliotecaria y cultural”.

Resulta imperativo analizar en detalle el alcance de este artículo en cuanto a la necesidad de producir conocimiento dentro del espacio de bibliotecas escolares, actividad que involucra tanto a los docentes y bibliotecarios/as como a las familias indígenas. Por otra parte, el artículo 9 que corresponde a las funciones del personal, establece que “las Bibliotecas estarán a cargo de docentes bibliotecarios que serán gestores de la información y co-gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cultural y comunitaria”, lo que implica una correlación con el artículo establecido en cuanto a la productividad documental y una correspondencia con los objetivos pautados en el artículo 7 que establece “Impulsar la utilización de los soportes de información para obtener la información e incentivar la investigación, como medio para alcanzar el pensamiento reflexivo, lógico-constructivo y crítico; Promover actividades de recuperación, resguardo y difusión de la cultura local, regional y nacional, atendiendo a la realidad multicultural”.

Asimismo, también en el año 2008, desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, se promulga la Resolución N° 400¹⁹, que establece que el Programa de Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización Docente será Regulado por la Dirección General de Desarrollo y Evaluación Curricular de acuerdo con los lineamientos

¹⁸ Resolución N° 25/08. Reglamento de Bibliotecas del Subsistema Bibliotecario de la Provincia del Chaco. Centro de Documentación e Información Educativa, 7 de enero de 2008. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/chaco/normativa/docs/reglamento-de-bibliotecas-de-chaco-2008.pdf

¹⁹ Resolución N° 400. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Resistencia, 19 de febrero de 2008. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/chaco/normativa/docs/res-400-chaco-2008.pdf

del Proyecto Educativo Provincial a fin de asegurar mejores niveles de calidad e inclusión educativa. La resolución, que reemplaza las anteriores N° 907/96, N° 276/98, N° 0285/98, N° 2713/98, N° 2714/98 y N° 1093/02 - M.E.C.C. y T., establece una serie de capacitaciones que incluyen cursos, seminarios, encuentros, jornadas, congresos, talleres, simposios, reuniones, convenciones, foros, clínicas, charlas y/o conferencias. A partir de esa época y hasta la actualidad, puede caracterizarse a esta provincia como una de las más progresistas en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en el ámbito escolar, destacándose las siguientes promulgaciones:

- Ley Provincial N° 1848, ex Ley N° 6604 del año 2010²⁰, que declara la oficialidad de las lenguas qom, moqoit y wichi y que establece asimismo la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas.
- Ley N° 6226 (luego 1677-E)²¹ que crea el Fondo Bibliotecario Chaqueño con el fin de sostener y actualizar los recursos bibliográficos y multimediales del Subsistema Bibliotecario Provincial para la prestación eficaz y eficiente de los servicios específicos de las bibliotecas.
- Ley 6691²² - Ley Provincial de Educación- que en su artículo 2° garantiza el Derecho Social a la Educación y establece pautas para implementar en la EIB a través de los artículos 87, 88 y 89, destacándose la necesidad de investigar sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas desde las propias comunidades, ítems que guardan algunas similitudes con la Educación Rural (artículos 84 y 85) en cuanto a diseñar propuestas que favorezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- Ley N° 7446²³. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, que reconoce a los establecimientos educativos ubicados en comunidades con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un

²⁰ Ley N° 6604. Reglamenta Ley 6604 (Declara lenguas oficiales de la Provincia a las de los pueblos Qom, Moqoit y Wichi). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2 de marzo de 2011. <http://www.saij.gob.ar/257-local-chaco-reglamenta-ley-6604-h20110000257-2011-03-02/123456789-0abc-752-0000-1102hvorpced>

²¹ Decreto 53/2011. Crea el Fondo Bibliotecario Chaqueño. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 12 de enero de 2011. http://www.saij.gob.ar/legislacion/decreto-chaco-53-2011-crea_fondo_bibliotecario_chaqueno.htm?bsrc=ci

²² Ley N° 6691. De Educación Provincial. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, 29 de noviembre de 2010. https://sinescuela.org/media/argentina:argentina_ley_pcial_chaco.pdf

²³ Ley N° 7446. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. Poder Ejecutivo, 13 de agosto de 2014. <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Ley/VistaPublicaLey/479533>

Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia (Barboza, 2019).

En el año 2011 se sancionó el Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco N° 226 con el cual se autorizaba la creación de dos Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI) y la Resolución N° 787 que determina la estructura organizativa de los consejos comunitarios en las EPGSI. En este contexto, se destaca un proyecto de resolución que expresa reconocimiento a la labor del "L'Qataxac Nan Qompi (Consejo Qompi) en defensa del derecho a la EIB en Pampa del Indio²⁴; la Ley Provincial N° 7446 del año 2014 (actualizada mediante promulgación de ley 2232-W)²⁵, que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena, bajo el entendimiento de educación comunitaria bilingüe intercultural indígena, que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades de pueblos originarios, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia, y en el que figura explícitamente la designación de directores y/o vicedirectores pertenecientes a un pueblo originario, y en donde al menos el 50% del personal debe ser indígena (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016; Barboza, 2019). Por otra parte, de la Ley Provincial de Educación N° 6.691, se destaca una serie de atributos que garantiza el derecho social a la educación, así como fortalecer el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, garantizar la inclusión educativa, asegurar a los pueblos indígenas el respeto a la lengua y a su identidad, destacándose en su artículo 36 la necesidad de crear gabinetes interdisciplinarios de acuerdo con la matrícula de la modalidad.

El capítulo XII dedica algunos lineamientos a la educación rural que instala objetivos similares a los pautados con la EIB, mientras que el capítulo XIII establece una serie de artículos tendientes a favorecer el desarrollo educativo, entre los cuales se destaca impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística desde las propias comunidades y garantizar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, respetando los códigos lingüísticos y culturales de la lengua materna. Es importante acentuar la seguridad, en el contenido jurídico del artículo, de la participación de

²⁴ Proyecto de Resolución Expediente 5594-D-2011. Cámara de Diputados de la Nación, 16 de noviembre de 2011. <https://www.diputados.gob.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=5594-D-2011>

²⁵ La Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco sanciona con fuerza de Ley N° 2232-W. (antes Ley 4446). Dirección de Información Parlamentaria, 13 de agosto de 2014. <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Documento/GetDocumentoFisico?nombreArchivo=L.2232.W.pdf>

representantes indígenas en la toma de decisiones educativas así como reconocer las diferentes variantes dialectales y usos lingüísticos de los pueblos wichi y moqoit asentados en contextos urbanos y rurales. Asimismo, resulta valioso que uno de los objetivos clave de esta ley haya sido considerar a los ADA como maestros bilingües interculturales, con igualdad de derechos con los profesores no indígenas, y con garantías de cargos públicos efectivos en todas las escuelas con población aborígen.

En 2014, se propone la Ley 7468 en adhesión a la Ley 26.917 sobre el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas, en el marco de lo prescripto en la Ley Nacional 26.206, que reconoce el rol fundamental de estas instituciones para la mejora en la igualdad de oportunidades que garantice el acceso a la información y el conocimiento a estudiantes, docentes, investigadores y familias. Se trata de una política pública que busca jerarquizar a bibliotecarios, archivistas y museólogos que desarrollan su tarea al frente de las unidades de información en pos de una sociedad lectora. El objetivo de la ley ha sido el de integrar los contenidos de todos los sistemas -como bibliotecas escolares, archivos escolares, museos de escuelas- a una red informática que permita el intercambio entre las diferentes unidades que la componen.

Por último, se registran algunos avances en las políticas de EIB (Artieda; Liva; Almirón, 2012), entre ellas el fortalecimiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), aumento de escuelas con matrícula de alumnos indígenas, inclusión de funcionarios indígenas en el Ministerio de Educación, mayor publicación de textos bilingües, escritura y estandarización de las lenguas qom, moqoit y wichí. Por otra parte, se habilitó la participación de comunidades y organizaciones indígenas en temas ligados a la educación y al derecho, como por ejemplo redacción de diseños curriculares y registro de nombres wichí en los Documentos Nacionales de Identidad. Se trata de una serie de acciones que cobraron otra dinámica con motivo del aislamiento social preventivo y obligatorio promulgado en el año 2020 en el país, a través del Decreto 488, que habilitó a la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a producir materiales didácticos para los alumnos/as chaqueños, en respuesta a las dificultades de conectividad y disponibilidad que presentaron los estudiantes indígenas en contextos urbanos y rurales.

8.1.2. Provincia de Corrientes

En la provincia de Corrientes (Taragüí en lengua guaraní), también ubicada en la región del Norte Grande Argentino, se da una situación especial, ya que es la única provincia del país que limita con 3 países (al este con Brasil y Uruguay, separados por el río Uruguay, al oeste y al norte de Paraguay a través del Paraná, río que también la separa de las provincias de Santa Fe y Chaco, completando el límite al noreste con Misiones y al sur con Entre Ríos). En 1982, la provincia de Corrientes sancionó la ley 3.723 del estatuto del docente²⁶, que determina los deberes y derechos del personal docente que se desempeñan en organismos educativos dependientes de la Provincia. Posteriormente, en 1991, con el objetivo de establecer las bases para la integración y el desarrollo de un Sistema Provincial de Bibliotecas Públicas, se sancionó la Ley N° 4556, que incluye una modificatoria bajo la Ley 4.869²⁷, con incidencia en los servicios bibliotecarios existentes en la jurisdicción de la Provincia.

Dicha ley establece, en su artículo 5, la integración de los servicios bibliotecarios, estructurada a través de bibliotecas públicas, escolares, especiales y centros de documentación e información. El artículo 10, que trata sobre bibliotecas escolares, no menciona actividades vinculadas al ámbito de una educación intercultural. El artículo 11, que hace mención a las bibliotecas especiales, declara que el servicio responde a las necesidades específicas de públicos determinados o que cuentan con un patrimonio bibliográfico y documental especializado. El texto no registra tipología de usuarios o comunidades.

En este escenario se registran diferentes connotaciones que vinculan a la provincia con la lengua guaraní. Entre ellas se destaca la Ley Provincial N° 5598 (2004)²⁸, en la cual el idioma guaraní fue declarado como "idioma oficial alternativo", dada la dualidad idiomática que se destaca en la provincia. Posteriormente, la Ley N° 6176 (2012)²⁹ instituyó el 28 de septiembre como "Día Provincial de la Lengua Guaraní", arbitrada por

²⁶ Estatuto del Docente. Ley 3723. Ministerio de Educación de Corrientes, 18 de septiembre de 1982. http://www.saij.gob.ar/legislacion/decreto_ley-corrientes-3723-1982-estatuto_docente.htm

²⁷ Modificatoria de la ley 4556 sobre sistema provincial de bibliotecas públicas. Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes, 27 de octubre de 1994. <https://acortar.link/O1rE68>

²⁸ Ley N° 5.598. Poder Legislativo Provincia de Corrientes, 19 de octubre de 2004. <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5598.pdf>

²⁹ Ley N° 6176. Poder Legislativo Provincia de Corrientes, 3 de diciembre de 2012. <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley6176-1.pdf>

el Ministerio de Educación y el Instituto de Cultura de la Provincia, para garantizar “la realización de acciones permanentes, generales y especiales orientadas a divulgar, incentivar y difundir en todo el territorio provincial, expresiones culturales de distinta índole referidas a la Lengua Guaraní”.

El guaraní fue la primera lengua indígena americana en alcanzar estatus de idioma oficial, y también la que tiene mayor número de hablantes a nivel latinoamericano, casi 8 millones de personas (Vera, 2016), incluso tuvo un papel preponderante, luego de la invasión paraguaya a Corrientes en el año 1865, en las comunicaciones estratégicas durante la Guerra de la Triple Alianza entre Argentina, Brasil y Paraguay. Si bien las Misiones Jesuíticas se instalan por primera vez en el año 1609, en el actual territorio paraguayo, es en Corrientes donde los sacerdotes ingresan por primera vez a nuestro país, más precisamente a la ciudad de Santo Tomé, en el año 1632, donde los misioneros tuvieron que aprender esta lengua indígena para poder reconvertir a los guaraníes al catolicismo a través de la evangelización. En total fueron 30 las misiones que los jesuitas instalaron en Argentina, Brasil y Paraguay, la mitad de ellas en territorio argentino (11 en Misiones y 4 en Corrientes).

Las lenguas guaraníes contemplan 8 subgrupos que pertenecen al tronco lingüístico tupí guaraní, de las cuales las que más se hablan en Argentina son chané, avá guaraní, mbya guaraní, guaraní correntino y guaraní paraguayo (se menciona el jopará como un híbrido o mezcla entre español y guaraní, variante sincrética del guaraní hablado en Paraguay) (Kallfell, 2016). Estas dos últimas lenguas presentan una particularidad, ya que, si bien son indígenas, las personas que los hablan no se autoidentifican como pertenecientes a un pueblo originario, sino que circunscriben su identidad al hecho de haber nacido en Corrientes. Por otra parte, la lengua guaraní, al ser considerada como lengua de “un país entero” (Paraguay), es elevada al rango de lengua nacional junto al español, lo que permite entender por qué buena parte de la sociedad bilingüe correntina no se identifica como indígena (Ministerio de Educación de la Nación, 2016a).

En la mayoría de los casos, se trata de un guaraní “entreverado” con el castellano, que varía según el hablante y su contexto, adquiriendo diferentes matices de bilingüismo, lo que habilita un entendimiento sobre la complejidad de la EIB en esta provincia. Por otra parte, al no haber datos oficiales de los censos nacionales, es muy difícil estimar la cantidad actual de hablantes guaraní correntino, ya que una de las formas más habituales para identificar hablantes de lenguas indígenas -tal como fue pautado en la última encuesta complementaria de pueblos indígenas realizada en 2004- es el

autorreconocimiento de las personas como indígenas o descendientes de un pueblo aborígen, por lo tanto, al no reconocerse como indígenas, la pregunta censal no fue aplicada en los hogares correntinos. A su vez, esta no pertenencia al linaje indígena deja al margen a muchos correntinos en cuanto a la legislación nacional sobre los derechos vinculados a las lenguas, esto significa que los derechos de los guaraní-hablantes que no se autoidentifican como indígenas, quedan por fuera del amparo de la Constitución y la Ley de Educación Nacional tal como están formuladas.

En este escenario, se incluye la incidencia de la prohibición del guaraní -en algunos contextos, sobre todo el hogar y la escuela, y en particular dirigido a los niños/as- como una ideología política compartida tanto por los hablantes del guaraní como por quienes no lo son, lo que representa una de las principales características de la situación sociolingüística de la provincia, sin embargo la lengua atraviesa el territorio, transmitida por una población que en su mayor parte es bilingüe (Gandulfo, 2007). En algunas escuelas primarias rurales de la provincia, en un contexto sociolingüístico signado por el discurso de la prohibición del guaraní, se desarrollaron actividades con materiales didácticos bilingües guaraní-castellano, realizado junto con niños/as, maestros y pobladores, lo que implicó de alguna manera la posibilidad de contemplar una educación bilingüe correntina cuyas colecciones permitan la revalorización de los saberes locales. En dicho marco, se consideró involucrar a los alumnos/as como productores de conocimiento legítimo, incorporando la lengua guaraní en su variedad correntina (Conde; Gandulfo, 2018), experiencia que fue implementada en cuatro escuelas públicas, rurales y urbanas, donde se trabajaron materiales audiovisuales para el uso en la formación docente, así como diseño de juegos didácticos con contenidos de hierbas medicinales y prácticas sanitarias familiares (Yausaz et al, 2003; 2006).

Es llamativo cómo, en estas circunstancias, perduró la raíz guaranítica entre los hablantes de la provincia, a pesar de las prohibiciones históricas instauradas desde el siglo XVIII, cuando el gobernador de Buenos Aires, Francisco de Paula Bucarelli y Úrsula, ejecutó la orden de expulsar a los jesuitas y ordenar la enseñanza del castellano en el territorio del Virreinato (Medina; Zurlo; Cayré Baito, 2020). A esta situación se suma, en 1853, la Ley de Educación Primaria en Corrientes, que pregonaba la enseñanza del “idioma patrio”, el castellano, sin necesidad de aclarar a qué lengua se refería la ley, prohibición que tres años más tarde cobró otra entidad jurídica bajo la Ley Parlamentaria del Gobernador Dr. Juan Pujol, impidiendo la práctica del guaraní en las regiones rurales y urbanas correntinas. En el año 2007, se oficializó en la provincia el Programa Intercultural Bilingüe con énfasis en la enseñanza del español/guaraní, y en

la enseñanza del español/portugués, por lo que se consideró incorporar el organigrama en todos los niveles del sistema educativo, a través de un programa de rescate y revalorización de la lengua guaraní (Argentina. Ministerio de Educación, 2011).

Otro aspecto muy particular, dada la situación transfronteriza con Brasil, fue plantear un modelo educativo común con énfasis en la enseñanza de las lenguas francas de ambos países, junto con escuelas brasileñas en situaciones análogas. Se trata de ciudades que presentan similitudes a ambos lados de la frontera, entre las que se destacan Monte Caseros (Corrientes) - Barra do Quarai (RS); Paso de los Libres (Corrientes) - Uruguaiana (RS); La Cruz / Alvear (Corrientes) - Itaqui (RS); Santo Tomé (Corrientes) - São Borja (RS); Isla Apipé (Corrientes) - Ayolas (RS). En este caso, existen antecedentes de intercambios interculturales en escuelas primarias, bajo el entendimiento de un acuerdo binacional argentino-brasileño para la construcción de una “Identidad Regional Bilingüe e Intercultural” en el marco de una cultura de paz y de cooperación interfronteriza (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Brasil. Ministério da Educação, 2007).

A partir del año 2005 se incorporó progresivamente este programa en diversos proyectos áulicos, en donde uno de los objetivos fue acrecentar el número de instituciones asociadas pedagógicamente, con el fin de lograr redes de comunicación y profundizar el trabajo sobre interculturalidad y bilingüismo. Dado el contexto de las llamadas ciudades gemelas internacionales, en las instituciones educativas se registraron experiencias frecuentes con presencia de idiomas extranjeros y nativos. Este programa promovió una educación intercultural bilingüe abierta a la incorporación de elementos y contenidos que rescaten por un lado la cultura guaraní, y por otro lado procura que todos los alumnos tengan la posibilidad de educarse y comunicarse en portugués y español, desterrando la forma ilusoria de comunicación que supone el “portuñol”.

Entre los objetivos de este programa figuran: promover actitudes biculturales positivas, desarrollar un bilingüismo aditivo y de bialfabetización, establecer enlaces con los padres o tutores y con la comunidad. Se trata de una provincia que cuenta con escuelas con matrícula de hablantes guaraníes, lo que habilita el entendimiento de una Educación Bilingüe que en algunos casos incluye el concepto de interculturalidad pero sin estar asociados a la pertenencia de pueblos indígenas. Por otra parte, la provincia cuenta con equipos técnicos vinculados desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, desde donde se plantean diferentes líneas de acción -muchas de ellas desde 2020 con

jornadas virtuales- en torno a los principales ejes de la modalidad: interculturalización de la escuela, alfabetización de lenguas originarias y adecuación de los materiales al nivel educativo (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2020).

El rumbo que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Corrientes ha tenido en cuenta, es el del trabajo con políticas lingüísticas que ayuden a conocer y sistematizar la lengua guaraní -considerada como lengua oficial alternativa en la provincia desde el año 2004- el portugués y las lenguas extranjeras con el español. Por tal motivo, el trabajo de la EIB es asistir pedagógicamente a las escuelas en las que se presenta el plurilingüismo, para que la enseñanza sea inclusiva y otorgue elementos que permitan fortalecer la propia cultura. Desde el Ministerio de Educación se registran un conjunto de escuelas que se encuentran asociadas pedagógicamente a la EIB, desagregadas por un total de 15 escuelas de frontera, 4 escuelas con maestros interculturales y 3 colegios secundarios con orientación bachiller en lenguas, en donde la premisa es pensar a la interculturalidad más como un verbo que como un sustantivo, como una tarea de toda la sociedad.

Es para destacar el camino paralelo que recorren las escuelas correntinas en cuanto al concepto de interculturalidad y bilingüismo, y el entendimiento de la modalidad EIB dentro del contexto educativo provincial, lo que constituye un caso que merece un análisis específico en cuanto al rol de la enseñanza y la autopercepción de las comunidades vinculadas con la comprensión del sentido de pertenencia al linaje indígena. En el año 2018, la provincia implementó la Ley 6475 de Educación Provincial³⁰, que en su artículo 16 inciso h plantea como objetivo “fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional promoviendo los valores y expresiones culturales de la región y los de los pueblos originarios, integrada a la cultura latinoamericana y universal”. Por otra parte, se busca “promover la igualdad de oportunidades educativas a los alumnos hablantes de otras lenguas maternas, a través de la formación de docentes bilingües especializados en alfabetización inicial” y “promover el conocimiento del idioma guaraní en los niveles obligatorios del sistema educativo a fin de revalorizar como bien cultural”.

Se considera válido examinar la situación planteada por algunos directivos y docentes correntinos, ya que si bien existe en la estructura organizativa de esta provincia una

³⁰ Ley N° 6475. Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes, 7 de noviembre de 2018.
<http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6475.pdf>

dirección de Educación Intercultural Bilingüe -con escuelas primarias que cuentan con maestros interculturales, escuelas de frontera y colegios secundarios con orientación en Lenguas- sus autoridades no consideran que dicha modalidad deba asociar el carácter bilingüe como signo de pertenencia a culturas indígenas. El bilingüismo es trabajado por los maestros interculturales donde enseñan la cultura guaraní, pero dado el plurilingüismo existente en la provincia, sería muy arriesgado afirmar que esta asociación no ocurre de la misma manera con los hablantes del resto de las lenguas guaraníes -que pertenecen a la familia de lenguas tupí-guaraní- como son los casos de las lenguas chané, ava guaraní y mbya guaraní.

8.1.3. Provincia de Formosa

También ubicada en el noreste del país, se trata de una extensa llanura que comparte la región del Norte Grande Argentino, en donde 4 ríos marcan los límites geográficos con un país y una provincia; al norte con el río Pilcomayo que la separa de Paraguay, al este con el río Paraguay que la separa del país homónimo, al sur con los ríos Bermejo y Teuco que la separan de Chaco, y al oeste con la parte oriental de la provincia de Salta, mediante un arco de meridiano que pasa por un mojón colocado en el año 1908 en el ex Fortín Belgrano o Fuerte General Belgrano (Ley N° 18372, 1969)³¹. La etimología del vocablo Formosa (o “Fermosa”), deriva de una locución latina que significa “hermosa”, atribuida por los conquistadores españoles al navegar por las curvas del río Paraguay. Desde el siglo XVI estuvo habitado por poblaciones guaraníes que buscaban expandirse a lo largo de los ríos Pilcomayo y Bermejo, se registran comunidades payaguás, qom'leks, pilagás, nivaklés y wichis, según las crónicas, los primeros europeos en arribar a estos territorios fue a partir de 1528.

Es para destacar, desde el punto de vista histórico, que luego de la Revolución de Mayo y las guerras de la Independencia, Formosa se mantuvo aislada como provincia, donde era común el tránsito de obreros en busca de maderas. La Guerra de la Triple Alianza, en la que Paraguay fue atacado por Brasil, Argentina y Uruguay, despertó el interés del gobierno de la República Argentina de ocupar esta provincia hacia la década de 1870. Una constante demográfica lo ha representado la migración paraguaya por motivos laborales, políticos (guerra civil y dictaduras) y económicos.

³¹ Ley 18372. Límites interprovinciales. Poder Ejecutivo Nacional, 24 de septiembre de 1969.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-18372-198355>

Una de las leyes fundantes del derecho indígena a la propiedad ha sido la Ley Integral del Aborigen, N° 426 (1984)³², la primera del país en otorgarles derechos legales a los pueblos originarios, allí establece la Modalidad Aborigen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario creadas en las comunidades indígenas. La propuesta legal tuvo por objeto la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones, y un acceso a un régimen jurídico que permitió garantizar la propiedad de la tierra en igualdad de derecho con los demás ciudadanos. Otro de los aspectos desarrollados por la Ley fue el reconocimiento legal de las comunidades por parte del Estado, otorgando personería jurídica en nombre del cacique de cada comunidad y con adjudicación gratuita de tierras fiscales.

En un apartado, vinculante con el contexto educativo, se establece la creación del Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA), con competencias para actuar en el campo del derecho privado, que entre varios lineamientos establece la promoción del rescate de la cultura aborigen, su patrimonio moral, espiritual y material (Ley N° 426, 1984, Artículo 18). De acuerdo a este organismo, la población aborigen que habita el suelo formoseño representa aproximadamente el 7,21% de la población provincial, lo que significa entender que es más de tres veces la media nacional. En Formosa, según estadísticas que se desprenden del relevamiento aportado por ICA, de un aproximado a casi 200 comunidades, el 60% de la población corresponden a la etnia wichi, el 26% aproximado es representado por la etnia qom, mientras que más del 13.5% pertenecen a la etnia pit' laxá (o pilagá).

En el área educativa, el ICA elabora una serie de pautas sobre enseñanza bilingüe (castellano-lenguas aborígenes), en donde busca establecer planes específicos con el objeto de reformular los contenidos pedagógicos, conforme con la cosmovisión e historia aborigen. Asimismo, se plantea llevar adelante campañas de alfabetización y coordinar un plan de ampliación del sistema de auxiliares docentes indígenas en el ciclo primario, otorgar becas y planes en relación a la formación docente, cuyos contenidos contemplen el conocimiento cultural, cosmovisión e historia aborigen. La ley establece la conformación de 8 núcleos educativos de la modalidad aborigen, en las comunidades Laishí el colorado, Pilcomayo Pilagás, Patiño, Pozo del Tigre, Las Lomitas, Yema Ingeniero Juárez, Ramón Lista y San Martín N°2, así como una detallada descripción

³² Ley Integral del Aborigen N° 426. Gobierno de la Provincia de Formosa, 14 de noviembre de 1984.
https://www.formosa.gob.ar/modulos/ica/templates/media/ley_comprimido.pdf

del total de comunidades de las 3 etnias registradas a fines de los años 80, con sus correspondientes delegados.

El documento finaliza de modo simbólico con una imagen de la Casa de la Artesanía, una construcción de estilo colonial que preserva y apoya el arte de las comunidades qom, pit'axá y wichi, donde es posible consultar objetos de dichas culturas, con la intención de promocionar la actividad artesanal rescatando antiguas técnicas ancestrales. En el año 2000 se registra un hecho sin precedentes, la Resolución N° 728/00³³, que establece desde el Poder Ejecutivo Provincial, la primera titularización de docentes indígenas en el Sistema Educativo. En total se registraron ciento diecinueve (119) Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA), que se desempeñaban como interinos en un total de cincuenta y una (51) Escuelas Primarias de Modalidad Aborigen, se destaca que de los tres pueblos indígenas existentes en la provincia, fueron designados sendos titulares en sus cargos (ENDEPA, 2018).

En el año 2005 se promulgó en Formosa la Ley 1470³⁴, que otorga los principios y fines de la educación provincial. En el capítulo 7, en el que se establecen los regímenes especiales, se incluye la modalidad EIB, contemplada en los artículos 46, 47 y 48, donde se plantean como objetivos “reafirmar con los principios constitucionales y leyes específicas la identidad multiétnica y pluricultural, con el objeto de plasmar el modelo formoseño”, “garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore la cultura de las comunidades indígenas, que viven en el territorio provincial” y “fortalecer la práctica del enfoque bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas a nivel oral y escrito, en las lenguas indígenas y en la lengua castellana”. Otro de los incisos plantea “asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de las otras culturas, promoviendo la convivencia armónica”, así como “establecer líneas de formación, capacitación docente continua y gratuita, con programas específicos para la educación Intercultural Bilingüe, destinados a docentes indígenas y no indígenas”.

³³ Documento marco de la modalidad de EIB. Educación Secundaria. Ministerio de Cultura y Educación de Formosa, 2012.
http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/pluginfile.php/6743/mod_folder/content/0/Documento%20Marco%20Secundaria.pdf?forcedownload=1

³⁴ Ley N° 1470. Poder Ejecutivo de Formosa, 9 de mayo de 2005.
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/formosa/normativa/docs/formosa.pdf

Siguiendo esta línea, el artículo 48 plantea coordinar acciones para permitir el acceso al conocimiento con el objetivo de favorecer la producción artesanal y agropecuaria, dado el contexto geográfico de la provincia, vinculando de este modo la inserción laboral con el cuidado del medio ambiente. Un documento marco publicado en el año 2012 por el Ministerio de Cultura y Educación de Formosa -la Resolución N° 2161³⁵- planteó aspectos muy puntuales para analizar sobre la Modalidad EIB, entre ellos la alfabetización intercultural bilingüe, el rol de la pareja pedagógica, el alcance del desarrollo curricular, las prácticas frecuentes dentro del espacio educativo y las prácticas de evaluación institucional participativa. Dentro de la publicación, se incluyen documentos de apoyo tratados en la modalidad de EIB, entre cuyas propuestas se destaca el concepto de “Investigación Escolar Participativa” que asocia la formación docente con la investigación académica en el análisis de las situaciones rutinarias de la escuela, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras.

Se trata de una instancia que contribuye a la construcción de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción en relación al conocimiento indígena, con la intención de generar entendimientos de instituciones escolares que puedan dar respuestas a los nuevos marcos socioculturales. Otro de los aspectos analizados es el desarrollo escolar del bilingüismo, que sugiere “deslindar entre una educación realmente bilingüe y la inclusión en la educación monolingüe de un componente de aprendizaje y enseñanza de un idioma indígena en el nivel que fuere”, lo que implica hacer uso de la lengua que se aprende como idioma vehicular de la educación. Dicho abordaje no puede disociarse del espíritu intercultural que la anima, razón por la cual no podría entenderse como intercultural un sistema educativo que utiliza la idea de bilingüismo solamente para vehicular contenidos oficiales y hegemónicos del currículo.

La interculturalidad tiene por naturaleza contribuir al desarrollo de una conciencia lingüística crítica, lo que redundaría en una enseñanza idiomática con recurrencia periódica a la cultura que subyace a las lenguas en cuestión, por lo tanto “bilingüismo e interculturalidad o enseñanza bilingüe y educación intercultural no son más que dos caras de una misma moneda” (Cuenca; Nucinkis; Zavala, 2007). El documento incluye el diseño curricular del Profesorado Intercultural Bilingüe y la necesidad de mejorar prácticas educativas a través de la investigación-acción, elementos que para los

³⁵ Resolución N° 2161. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa, 21 de mayo de 2012.
<http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/mod/folder/view.php?id=1021>

responsables del proyecto inciden en el cambio educativo que la modalidad EIB requiere (Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa, 2009). Asimismo, propone criterios derivados de la evaluación participativa, mediante métodos que permitan asociar los conceptos de verdad y conocimiento, así como los diferentes modos de emprender una evaluación, cuya objetividad asume el reconocimiento de cada participante en dicho proceso, como potenciales sujetos capaces de producir conocimiento, lo que implica concebir que este concepto se construye en la acción, situado en un contexto que integra y completa su significado.

En la provincia de Formosa, la Ley Nacional de Educación N°1613 (2014)³⁶, estableció una serie de artículos tendientes a favorecer la participación de las comunidades indígenas en la EIB. En dicho documento se menciona la necesidad de crear equipos de orientación escolar y apoyo psicopedagógico con carácter interdisciplinario, que garanticen el derecho a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer las pautas culturales, lengua materna, cosmovisión e identidad étnica de las familias pertenecientes a comunidades indígenas, criterio que incluye la educación rural campesina. El ciclo primario es uno de los niveles comprendidos en la estructura del sistema educativo formoseño.

Sin embargo, es para analizar, en el artículo 32, el porqué de la separación de modalidad EIB y modalidad de Educación Rural, ya que en ambos casos existen poblaciones indígenas en áreas donde están ubicadas escuelas, generalmente en zonas de difícil acceso y escasa conexión. Para la ley especificada en el artículo 43, la Educación Rural es la modalidad “destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”, que incluye criollos de raigambre campesina e indígenas de las étnias wichi, qom y pit'axá. Se destaca el contenido del artículo 44, en donde se menciona “La Educación Rural del Sistema Educativo Provincial asume los lineamientos políticos que sustentan al Instituto Provincial de Acción Integral para el Pequeño Productor Agropecuario (P.A.I.P.P.A.)”³⁷, organismo que implementa programas de promoción de la economía popular, social y solidaria presentes en la administración pública nacional, cuyo espacio depende del Ministerio de la Producción y Ambiente.

³⁶ Ley de Educación N° 1613. Legislatura de la Provincia de Formosa, 2 de octubre de 2014. <http://www.adfformosa.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/Ley-1613-adf.pdf>

³⁷ Instituto PAIPPA. Gobierno de Formosa. <https://www.formosa.gob.ar/paippa>

Entre sus principales destinatarios se encuentran las familias de pequeños productores, quienes sostienen su economía a través del trabajo en la chacra. Desde esta entidad se promueve el propio sostenimiento de las comunidades, la ocupación y la autogestión productiva del pequeño productor y su familia, la titularización de la tierra, la construcción de viviendas, el acceso a la educación y la salud, a la vez que provee insumos, asiste y capacita técnicamente, ofrece espacios de venta en los principales mercados del país y en las Ferias Francas, y promueve el agrupamiento de los productores. Los artículos, a pesar de favorecer una relación entre la ruralidad y el aprendizaje escolar, no indican presencia de las comunidades indígenas en dicho paradigma educativo.

Entre otros puntos, se contempla la noción de “afianzar el rol estratégico de la educación rural en el desarrollo de las comunidades del campo formoseño, acentuando la adecuación curricular para la adquisición de saberes, prácticas y formas de transmisión propias del entorno cultural, social y familiar, vinculándolo con los adelantos de la ciencia y de la tecnología”. Se trata de una serie de nociones que tienen por destinatario al pequeño productor agropecuario, para que pueda alcanzar, desde su identidad cultural, “el autosostenimiento a partir de la capacidad transformadora del trabajo”, en donde se promueve “una organización pedagógica y un enfoque intercultural de la currícula en todos los niveles del sistema que incluya saberes, competencias, capacidades y actitudes que rescaten y creen los valores de la cultura productiva, del trabajo y del esfuerzo personal y compartido”. No se incluye como destinatarios a las familias indígenas que integran estos territorios, a pesar de contar con núcleos humanos dispersos en dichas regiones.

Finalmente, la sección séptima, en sus artículos 56, 57 y 58, abarca la EIB como “modalidad de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho de los pueblos indígenas, conforme con la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley Integral del Aborigen N° 426, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua materna, su cosmovisión e identidad étnica”. Los lineamientos del artículo 57 están orientados a “garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore las distintas vertientes culturales, indígena, criolla e inmigrante, que conviven en el territorio provincial” así como “fortalecer la práctica del enfoque bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas a nivel oral y escrito, en las lenguas indígenas y en la lengua castellana”. Bajo este criterio se incluye la idea de asumir el concepto de

interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y la complementariedad con otras culturas, dado el carácter de culturas plurales insertas en el territorio.

Otro inciso clave es el f, que impulsa “la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica”, criterio que incluye la valoración de las propias prácticas culturales, lengua y conocimientos ancestrales de las familias indígenas. Por otra parte, se garantiza la formación docente específica, contemplada en este caso en el artículo 58, tanto para maestros/as indígenas como no indígenas. El texto incluye favorecer la producción artesanal y agropecuaria, para posibilitar la inserción laboral en conjunción con el cuidado del medio ambiente.

La Ley N° 687³⁸ estableció la sanción de la creación del Sistema Provincial Bibliotecario, integrado por “todos los servicios bibliotecarios del área de Cultura y Educación y los de otras jurisdicciones estatales o privadas que voluntariamente deseen incorporarse al mismo”. Este Sistema reconoció tres tipos de Bibliotecas: a) Bibliotecas Públicas b) Bibliotecas Escolares c) Bibliotecas Especiales, considerando a las bibliotecas escolares como “aquellas que desarrollen sus actividades con exclusividad en el ámbito de la institución educativa a la que pertenecen, contribuyendo a la formación y recreación del personal docente y alumnado respectivo”. Es para destacar que, en este ítem, el concepto “Bibliotecas Especiales” se limita a usuarios de particularidades específicas (bibliotecas para ciegos, bibliotecas de cárceles y de hospitales), sin incluir usuarios/as con pertenencia a culturas indígenas y/o minoritarias.

8.1.4. Provincia de Misiones

La provincia de Misiones, reconocida a nivel mundial por las Cataratas del Iguazú, considerada una de las 7 maravillas naturales, está ubicada en la región del Norte Grande Argentino, una de las 4 regiones para el desarrollo económico y social del país. Tiene por límite geográfico 4 ríos que la separan de Brasil al norte y este (Iguazú, San Antonio, Pepirí Guazú y Uruguay), el río Paraná que la separa de Paraguay hacia el oeste y 2 arroyos (Itaembé y Chimiray), que la separan al sur de la provincia de Corrientes. Dada su ubicación, escenario de la llamada “Triple Frontera”, situada en el cruce de fronteras entre Argentina, Brasil (Foz do Iguaçu, estado de Paraná) y

³⁸ Ley N° 687. Sistema Provincial Bibliotecario. Legislatura de la Provincia de Formosa, 6 de octubre de 1987. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/formosa/normativa/docs/ley_687.pdf

Paraguay (a través de las ciudades de Presidente Franco y Ciudad del Este, departamento de Alto Paraná), se registra una complejidad plurilingüe y multicultural, representada por los pueblos indígenas -especialmente los mbya guaraní- así como también colonias europeas asentadas en distintos puntos geográficos de la provincia, primordialmente eslavos y germánicos (alemanes, escandinavos, rusos, ucranianos, rusinos -grupo étnico eslavo oriental- y polacos), también se reconoce, dentro de la Triple frontera, un variado grupo de colectividades inmigrantes, en el que se destacan colonias árabes (en su mayoría libaneses, pero también sirios, egipcios, palestinos y jordanos), y por otra parte la comunidad China y de Corea del Sur quienes se asientan sobre todo en el binomio urbano Ciudad del Este/ Foz do Iguaçu (Páez, s/a ; Oviedo, 2021).

Muchos de los indígenas mbya, autodenominados jeguakâva tenonde porangue'í, traducido como "los primeros escogidos en llevar o adornarse con el gorro ritual" (Cadogan, 1959), según la ubicación geográfica, son trilingües, ya que también utilizan el guaraní criollo, el castellano o el portugués. Para las ceremonias religiosas utilizan un vocabulario especial denominado ayvu porã, otros registros incorporan elementos propios del panteón sagrado originario, el mastorpetupá (Gorosito Kramer; Achili; Tamago, 2005), que cuenta con versiones jesuíticas trasladadas al guaraní paraguayo. Este grupo étnico también recibió el nombre de monteses del Mba'everá, tarumá, y posteriormente apyteré, tembekuá, tambeaopé y baticola, reconocido este último como un dialecto.

Por otra parte, existe dentro de la cultura Mbya un grupo étnico que no figura incluido en el último censo de 2010, como es el caso de los Chiripá. En Misiones se registraron en ese año un total de 9521 Mbya, de los cuales el 72% se reconoce como tales, luego el 27% se considera tanto Mbya como Chiripá, mientras que el 0.26% se asumen pertenecientes a la cultura Chiripá. Sin embargo el censo englobó a dichas etnias bajo el grupo étnico Mbya Guaraní, distribuidos en aproximadamente 120 comunidades, cuya educación familiar está basada generalmente en la oralidad (Nuñez; Córdoba, 2020).

Se trata de una cultura que busca transmitir su conocimiento oral en forma comunitaria, donde los núcleos familiares participan desde la comprensión del tekoha como buen vivir de las comunidades (significado identitario que va más allá de una cuestión territorial), y en cuyo espacio el Opy ceremonial cobra una profunda importancia (templo de carácter religioso donde se resguarda el entendimiento de la espiritualidad guaraní a través de rituales vinculados al chamanismo). Sin embargo, en el contexto educativo,

dada la situación geográfica de triple frontera, en las escuelas bilingües los docentes hablan avañe'e -guaraní paraguayo- que a pesar de formar parte del mismo grupo de lenguas que el Mbya, posee notables diferencias. Asimismo, no incorporan las costumbres ceremoniales y/o rituales (a modo de ejemplo, la menarca entre las adolescentes), propiciando el abandono escolar, condicionando el rol de la mujer y generando conflictos entre las familias indígenas.

A este panorama, se le suma la nula capacitación a los auxiliares ADI para la preparación de materiales, así como de los docentes no guaraníes acerca de la cultura Mbya Guaraní. Como práctica que refleja parte de la identidad local, el consumo de la Yerba Mate -del quechua "Matí", calabaza- une culturalmente a la provincia de Misiones con la de Corrientes, a través de una serie de prácticas realizadas en los territorios que antiguamente ocupaban las Misiones Jesuíticas, desde donde se iniciaron los cultivos controlados de estos árboles nativos de la selva paranaense. En el plano escolar, existe un antecedente muy significativo, relacionado con una demanda educativa originada desde una comunidad indígena, tal es el caso registrado a mediados de 1969, cuando el cacique Dionisio Duarte, reconocido como mburuvicha guachu (gran cacique) por su gente, había solicitado al presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse, escuelas para los barrios con población aborígen, documentos de identidad y títulos comunitarios de tierras (Nuñez; Córdoba, 2020).

Según las autoras, "las primeras escuelas para niños y jóvenes indígenas se crearon a fines de 1970: el Instituto Paula Mendoza 0805, ubicado dentro del tekoha Fracrán (o "Tekoa", entendimiento de comunidad) y el Instituto Hogar Perutí 1206 (ubicada dentro del tekoha Perutí)". Se trataron de experiencias educativas dirigidas por miembros de organizaciones religiosas, que funcionaban con el trabajo de docentes paraguayos no indígenas, hablantes en su mayoría del avañe'e -comúnmente denominado guaraní paraguayo- que a pesar de formar parte del mismo grupo de lenguas que el mbya, poseen notables diferencias lingüísticas. Esta situación implica reconocer que, a través de la enfatización de la "igualdad" de los estudiantes, se promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos (Nuñez, 2018).

Los modelos pedagógicos atravesaron tres etapas, en primer lugar una etapa asimilacionista, con una fuerte presencia de la iglesia católica y la incorporación de docentes no indígenas, con ausencia de tratamiento bilingüe. Una segunda etapa bicultural, de carácter compensatorio, que incorpora docentes indígenas pero no los

incluye con participación genuina en las aulas. Por último, una tercera etapa intercultural, que consolida la función pedagógica de los docentes indígenas y genera políticas orientadas a su formación (Nuñez; Córdoba, 2020).

En cuanto a la población destinataria, el Estado misionero creó dos líneas de acción de la modalidad EIB, una destinada a la población indígena y otra a la población rural fronteriza, prácticas que registraron situaciones de relaciones asimétricas entre las lenguas y las culturas, sin incorporar las experiencias, cosmovisiones y demandas de los pueblos indígenas. Recién en 1996 comenzaron a formarse comisiones para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural, a través de diferentes proyectos educativos: entre ellos el 4º Plan Social Educativo: "Atención a las necesidades educativas de la Población Aborígen" (1997-1999); Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes (2000-2001) y Programa Integral de Equidad Educativa (2002-2003). Durante la primera década del 2000 se dio inicio a un programa intercultural de frontera (básicamente con las escuelas lindantes con Brasil) y unos años más tarde se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español y mbya-guaraní), en donde quedaron expuestas algunas limitaciones vinculadas a la ausencia de estandarización lingüística con relación a la lengua mbyá-guaraní, que en algunos casos contó con rudimentos del jopara en las comunicaciones (Nuñez; Córdoba, 2020; Rodas, 2021).

Por otra parte, la Ley General de Educación N° 4026 (2003)³⁹, en su artículo 4, inciso n, contempla la diversidad cultural al establecer el "Reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal". El artículo 38, que forma parte del capítulo IV sobre regímenes alternativos educativos, plantea los objetivos de la educación indígena, desde el derecho a la educación por parte de las poblaciones originarias, al respeto y reconocimiento de las culturas indígenas y especialmente "concretar la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de los proyectos educativos institucionales". Asimismo, dada la situación geográfica, el capítulo II establece una política educativa para el área de frontera, donde se considera el factor identitario de la población, el "espacio de

³⁹ Ley N° 4026. Ley General de Educación de la Provincia de Misiones. Ministerio de Cultura y Educación, 9 de diciembre de 2003.
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snipe/pais/misiones/normativa/docs/misiones.pdf

culturas en contacto" y la necesidad de recuperar la memoria colectiva desde la historia local, regional y nacional, lo que incluye el requisito de "preparar recursos humanos con formación pluricultural y plurilingüística para un eficiente desempeño en el área".

En cuanto a la diagramación del sistema educativo, la Ley contempla la integración de una estructura básica y de regímenes alternativos, en donde se ubica a la educación indígena como uno de los 5 regímenes (lo completan la educación especial, de jóvenes y adultos, artística y de "educandos en situación atípica". La educación aplicada a pueblos originarios contempla en el artículo 21 asegurar a las comunidades "el fortalecimiento de su cultura y su derecho a una educación bilingüe e intercultural", criterio que debe incluir como mínimo "un (1) docente indígena, auxiliar que acompañe al profesor intercultural de educación indígena". Esta normativa tiene por objetivo "efectivizar el derecho de las comunidades indígenas a una educación bilingüe intercultural; respetar, reconocer y fortalecer la cultura de las comunidades indígenas; concretar la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de los proyectos educativos institucionales".

A mediados de 2004 el Ministerio de Educación de Misiones inició el proyecto de EIB, a través de la Resolución número 5722 del Consejo General de Educación, desde donde se instituyó la EIB dentro del subsistema de Regímenes Alternativos, situación que se modificó en el año 2009, en el cual se modifica como programa en un Área de Modalidad EIB, mediante la Resolución número 768/08 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. De este modo, se crea el Área de la Modalidad EIB en la provincia, dentro del Programa Nacional (PNEIB), destinada a atender las demandas de la población originaria misionera y de la población circundante a la zona fronteriza con Brasil, región que registra la particularidad lingüística del "portuñol", hablantes guaraníes del español y el portugués. En el mismo año, el Consejo General de Educación promulga la Resolución 5828, que instituye el reconocimiento y se establecen perfiles de Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) (Nuñez; Córdoba, 2020).

Posteriormente, en el año 2007, la Resolución 2842 del Consejo General de Educación de Misiones, establece que las Unidades Educativas, cuya matrícula esté conformada por un 20% o más de estudiantes pertenecientes a Pueblos Originarios, se incluyan en la Modalidad EIB, lo que implica adoptar un conjunto de normas que complementa las diversas legislaciones promulgadas en la provincia de Misiones. Un año más tarde, se propone la Resolución 768 a través del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, que establece la creación del Área de la Modalidad EIB, a través del PNEIB,

donde se habilita la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI), para conformar una pareja pedagógica con el docente. Asimismo, desde el año 2020 se actualizó el Diseño Curricular Jurisdiccional a Nivel Primario, pautando su articulación con la Modalidad EIB, aportado por el Instituto de Política Lingüística (Nuñez; Córdoba, 2020).

Resulta un punto de inflexión la inserción de auxiliares bilingües en escuelas núcleo y/o aulas-satélite que promueven la bi-alfabetización, a través de un programa educativo provincial que creó la figura del ADI, con diferentes valoraciones en cuanto al sentido e incidencia de dicha tarea en el contexto áulico, posición que explica algunas problemáticas en cuanto a la brecha que se marca entre educación primaria, secundaria y superior entre las poblaciones guaraníes (Arce, 2009). Desde su concepción teórica, los ADI tenían por objetivo la preparación de materiales didácticos, interactuar con los docentes y los estudiantes guaraníes, sin embargo, la falta de capacitaciones y ausencia de actividades pautadas llevaron este entendimiento a la realización de tareas secundarias propias de un cadete o personal de mantenimiento. Esta situación llevó a plantear una controversia en cuanto al rol del ADI en el sistema educativo, percibido incluso en la denominación de “auxiliar”, lo que plantea en la realidad una evidente desventaja estructural con relación a los docentes no-guaraníes.

Si se considera que cada escuela misionera tiene que producir su propio material, la figura del ADI otorga oportunidades de colaboración educativa a los maestros aborígenes. Sin embargo, no se les brinda la necesaria capacitación para poder producir dichos materiales, a lo que se suma el frecuente desconocimiento de los docentes no guaraníes con respecto a la cultura mbya-guaraní, la deserción escolar de los alumnos/as (en especial con las mujeres indígenas), y la no consideración de los rituales culturales. Se evidencia un discurso que se aleja de la práctica cotidiana, lo que plantea un escenario crítico para el desarrollo del bilingüismo en las aulas a través de la implementación de dichas parejas pedagógicas.

En el año 2009 se declara política de Estado, a través de la Ley VI N° 141 (anteriormente Ley 4518)⁴⁰, la Planificación Lingüística en la Provincia de Misiones, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación. Esta ley incluye el concepto “Educación Intercultural Plurilingüe” destinada a fortalecer los vínculos de intercomprensión entre comunidades, estableciendo criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar

⁴⁰ Ley VI N.º 141 (Antes Ley 4518). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Misiones, 24 de junio de 2021. <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/Ley%20VI%20-%20N%20141.pdf?v=05122022183603>

es diferente a la española, articulada desde un sistema educativo público que habilite la convivencia e interrelación de culturas diferentes en igualdad de oportunidades. Dicha ley contempla la lengua castellana, lenguas indígenas (guaraní con sus variantes locales) y lenguas de inmigración (portuguesa, inglesa, francesa, italiana, alemana, rusa, japonesa y china, entre otras).

Por otra parte, un conjunto de normas sustenta las mencionadas legislaciones, entre ellas la Resolución 387/12⁴¹ del MCECyT de Misiones, que implementa el Área Educación Intercultural Bilingüe (EIB), mientras en el año 2013 queda validada la Resolución 644, que reconoce a la Junta Coordinadora de la Provincia de Misiones del CEAPI⁴². Asimismo, en el año 2019, desde el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, se elaboró un diseño curricular jurisdiccional para el nivel primario, en el que se establecieron ejes en el anexo 1 en relación con la reflexión intercultural, así como con la comprensión y la producción oral a registrarse desde las aulas. Entre las consideraciones pautadas figuran el percibir las particularidades culturales presentes en la lengua que se aprende y los materiales trabajados, asumir la variedad lingüística de las culturas insertas en el contexto geográfico de la provincia y construir gradualmente la propia identidad a partir de la identificación de los valores de otras culturas.

Cabe señalar que la Ley VI N°37 (antes Ley 2727, de 1989)⁴³, aplica la Ley Nacional 23.302⁴⁴ de reconocimiento de los derechos a la identidad, a través de un régimen de promoción integral de las comunidades indígenas guaraníes, fundamentado en el respeto de los valores culturales y espirituales, así como de las propias modalidades de vida. Resulta válido destacar que, en algunos casos, el modelo EIB propuesto en Misiones sigue reproduciendo un diferencial acceso a la educación (Nuñez; Córdoba, 2020), ya que quedan eximidos como destinatarios otras poblaciones presentes en el territorio misionero, como los afro-descendientes y los estudiantes transfronterizos. Asimismo, el calendario académico no contempla los tiempos rituales de la cultura

⁴¹ Actualización del Diseño Curricular Jurisdiccional - Nivel Primario (DCJ NP). Articulación con Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. <https://ameib.files.wordpress.com/2020/09/actualizacion-dcj-np-eib-2019-.pdf>

⁴² Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Primario. Consejo General de Educación. Jefatura de Gabinete Educativo. Provincia de Misiones, 2019. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DCJNP%204%20II%20DEFINITIVO%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DCJNP%204%20II%20DEFINITIVO%20(7).pdf)

⁴³ Ley VI N.º 37 (Antes Ley 2727). Régimen de promoción integral de las comunidades guaraníes. <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%2037.pdf>

⁴⁴ Ley N° 23.302. Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, 12 de noviembre de 1985. <https://acortar.link/2FV29v>

guaraní para equiparar su valoración a los de la cultura dominante, ni incorpora una explicación sobre la funcionalidad de dichos rituales y su importancia en la reproducción de la forma de vida guaraní, tal como lo afirman algunos mburuvicha de las comunidades.

8.2. Situación lingüística aborígen de la región noreste de Argentina.

La importancia de la inclusión de la lengua materna en los contenidos curriculares presentes en escuelas primarias con modalidad EIB, es de una trascendencia de enorme impacto. Se considera válido citar algunos ejemplos a nivel latinoamericano, para tener una idea del daño que puede ocasionar entre los alumnos y alumnas pertenecientes a pueblos originarios, la ausencia de materiales lingüísticos en el contexto educativo. Se trata de que el sistema de la educación tradicional, si bien en algunos casos cuenta con un currículo intercultural que incluye la práctica de la lengua materna, no logra ofrecer, sin embargo, una respuesta genuina a la problemática del fracaso escolar y la deserción, por no saber contemplar la compleja diversidad de sus pueblos originarios, factor en el que entra en juego el concepto de interculturalidad.

En muchos ámbitos, la pérdida de una lengua es, en mayor o menor grado, una muerte cultural (López, 1997). En estos términos, la lengua no solo representa funciones de identificación, sino que también es necesario recordar que actúa como instrumento del pensamiento. Desde el campo de la lingüística se reconoce que muchas de las cosas que pensamos (en nuestra lengua materna) son imposibles de traducir, en algunos casos por falta de costumbre, pero en otros porque simplemente no existen palabras que puedan expresar el sentido y la profundidad de lo que pensamos, porque no hay forma de decirlo en otra lengua.

En algunas comunidades, la práctica de la lengua materna se da entre los mayores como un valor identitario, de pertenencia cultural, mientras que los niños y niñas lo expresan con un nivel de comunicación básica. Los casos de revitalización lingüística, desplazamiento lingüístico y enseñanza de lenguas originarias en espacios de educación (Callapa Flores, 2020), requieren la consulta de los ancianos y ancianas de conocimiento, quienes por intermedio de la memoria y el lenguaje permiten recuperar algunos aspectos de la lengua originaria. A lo largo de la historia se han registrado muchas pérdidas de interlocutores nativos, quienes desde el bilingüismo han podido nombrar los diferentes elementos de una cultura, en la mayoría de los casos sin

posibilidades de documentar las prácticas lingüísticas, a pesar de contar con programas específicos diseñados desde los ministerios educativos.

La lengua es un elemento de definición de la identidad, porque nos refiere a un grupo humano, a un territorio, a un pasado y a un futuro, se trata de un componente irremplazable que nos diferencia dentro de una sociedad (López, 1997). Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible ilustrar el escenario de la escuela primaria intercultural y bilingüe, con alumnos/as hablantes de una lengua indígena por costumbre familiar, con rudimentos del castellano, un entendimiento que se irá disgregando con el ingreso a la escuela secundaria, para finalmente tener como destino el monolingüismo en lengua franca. La ausencia de apoyo lingüístico en el contexto de la universidad, o de los medios de comunicación (exceptuando algunas experiencias de radios indígenas), explica en parte el carácter compensatorio que tuvo la EIB en sus inicios, situación que plantea un interrogante en cuanto al impacto positivo que pueda tener entre los pueblos originarios (Canosa, 2006).

El discernimiento de una educación endógena requiere la concepción de un sistema de enseñanza a partir de lo que los alumnos ya saben, para de este modo fortalecer el interior de su propio mundo cultural, potenciando sus habilidades preexistentes y desarrollando las distintas formas de conocimiento que los estudiantes conservan desde sus propios hogares. Si en este contexto, la respuesta de la educación al problema de la multiculturalidad se reduce a la enseñanza en la lengua materna y a los contenidos del currículo, lo que termina quedando fuera de consideración es la lógica intercultural. La comprensión de la pluralidad requiere un intercambio de conocimientos que puedan enriquecer la propia identidad cultural, sin ningún tipo de imposición y menosprecio por culturas minoritarias o consideradas inferiores (Guerrero Ortiz, 2007).

En este punto, cobra sentido la inclusión de una problemática analizada desde el campo de la antropología lingüística, una experiencia educativa ubicada en una comunidad mbya guaraní de Misiones, donde fue posible analizar el conflicto que suscita la tradición oral y la escritura en lenguas indígenas. Se trata de un contexto geográfico en donde conviven comunidades mbya guaraní, colectividades de origen inmigratorio europeo, campesinos y migrantes urbanos, en el que se presentan diferentes niveles de lengua: el castellano, sobre todo utilizado por los hombres, en algún caso por las mujeres y los niños que se inician en el proceso de lecto-escritura; el portugués, en especial los que se encuentran próximos al río Uruguay, y el guaraní que es comprendido generalmente

en su vertiente campesina paraguaya, que no es el mbyá (Gorosito Kramer; Achili; Tamago, 2005).

Cabe señalar, en dicho escenario, la inclusión de vocabularios aportados por lingüistas sin pertenencia a la cultura originaria, pero que fueron paulatinamente aceptados en las comunidades, en donde se eliminaron las referencias religiosas impuestas por los jesuitas. Se trata de un guaraní campesino que tiene una serie de significados que están muy lejos de los entendimientos de la lengua mbyá, complejidad que incluye otros elementos lingüísticos propios del panteón sagrado indígena (mastorpetupá), en el cual ciertos términos son traducidos desde parámetros religiosos jesuitas trasladados al guaraní paraguayo. Este plano lingüístico es afrontado por docentes que pertenecen en un alto porcentaje a subculturas de origen inmigratorio (ruso, polaco, ucraniano), así como de docentes argentinos que no contemplaron dentro del esquema educativo de formación académica la atención a la diversidad.

La situación registrada plantea la necesidad de establecer un diálogo con una cultura originaria de la que poco se comprende, no solo la lengua, sino también aspectos históricos, sociales y geográficos de conocimientos que son impartidos desde la educación familiar. Un escenario en el que se niega la diversidad y la realidad, lo que implica de alguna manera que los niños se tornen eruditos de lo ajeno e ignorantes de la propia cultura. Lo que tenemos en consecuencia -ejemplo que no es privativo de la región noreste exclusivamente- es una problemática educativa cuya intervención docente habilita los casos de fracaso escolar a través de deserciones y repitencias, donde no existe una correspondencia entre la práctica intercultural y la comunicación bilingüe (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Educ.ar, 2004).

Resulta válido señalar que, en muchas comunidades indígenas, el lenguaje y el pensamiento se originan en la memoria, a través de una comunicación oral que establece un vínculo directo entre hablante y oyente, en detrimento de lo que ocurre entre la escritura y la lectura, donde por lo general se registra una ausencia del lector cuando el escritor escribe, así como una ausencia del escritor cuando el lector lee su obra (Ong, 1982). La intervención de la escritura en el rescate de tradiciones y leyendas, en algunos casos representa un intento de comprender la tradición oral como una especie de texto que solo espera ser puesto por escrito, donde es posible generar una folclorización de la propia cultura si en la misma no participan los lingüistas y referentes de la comunidad. Muchas obras, dentro del plano de la religión y de la literatura épica, poseen antecedentes orales que establecen en algún momento la necesidad de fijar a

través de la escritura el sentido plural y dinámico de dichas construcciones pautadas desde la oralidad (Eloy Martínez, 2004), lo que de alguna manera permite enfatizar la noción de pérdida que se experimenta cada vez que se registran casos de últimos hablantes originarios o desaparición de antiguos dialectos por falta de referentes lingüísticos, situación que ha llevado, en algunas comunidades de migrantes urbanos, a considerar la importancia de adquirir un conocimiento de la escritura.

En Argentina, el Censo Nacional del año 2010 (INDEC, 2010), arrojó la cantidad de 955.032 personas que se reconocen descendientes de pueblos indígenas, lo que representa el 2.4% de la población total. Si sumamos a los ciudadanos que integran la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los 24 partidos del Gran Buenos Aires, y las ciudades y pueblos al interior de la provincia, la capital de la Argentina sería la provincia que cuenta con mayor cantidad de población aborígen, un total de 660.498 personas, dato que deja en evidencia el contexto de las migraciones forzadas por quita de tierras o por urgencias laborales efectuadas desde las provincias hacia los centros urbanos.

Posteriormente sigue Salta, con 79.204 personas, Jujuy con 52.545, Córdoba con 51.142, Santa Fe con 48.265, Río Negro con 45.375, Neuquén con 43.357, Chubut con 43.279 (representa el porcentaje más alto de población indígena según cantidad total de la provincia, el 8.7%), luego sigue Chaco con 41.304 y Mendoza con 41.026, entre los más numerosos del país. De la población indígena que se analiza en este trabajo, Formosa representa el mayor porcentaje de la región noreste, con el 6.1%, le sigue Chaco con el 3.9%, luego Misiones con 1.2% y por último Corrientes con el 0.5% del total censado en 2010, concretamente unas 39.671.131 personas que habitaban por entonces en el territorio argentino. Del total desagregado de población indígena, casi un 3.7% es analfabeta.

Según la encuesta complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) desarrollada en el período 2004-2005 (INDEC, 2005), que sirvió como análisis del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001, hubo 600.329 personas que se declararon pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas, de los cuales el 76.2% se auto reconoce como indígena, mientras que el 23.8% registró ascendencia en primera generación por parte de madre y/o padre. De ese cuadro estadístico, los pueblos mapuche, kolla, qom y wichí en conjunto agruparon cerca del 50% de la población relevada. Cabe señalar que, entre las respuestas, hubo personas que ignoraron si pertenecían a un pueblo indígena o directamente no respondieron la consulta, un total de 102.247 personas, cifra que representa casi el 17% de la población.

Por otra parte, un porcentaje mínimo (0.64%) declaró pertenecer a otros pueblos no clasificados en el listado censal, datos que por su escasa cantidad no permitieron dar una estimación con la suficiente precisión, entre ellos los siguientes grupos étnicos:

- Abaucán (nombre que recibe una cuenca en el oeste tinogasteño de Catamarca).
- Abipón (integra la familia lingüística de los guaikurúes, denominación que engloba a esta lengua con los tobas y mocovíes).
- Ansilta (cultura de origen andino que habitó las cumbres de la actual provincia de San Juan).
- Chaná (vinculados a la etnia charrúa).
- Inca (asentamientos del imperio incaico en el noroeste argentino).
- Maimará (etnia ubicada en la Quebrada de Humahuaca)
- Minuán (o guenoas, ubicados al sur de Entre Ríos).
- Ocloya (habitan los valles de la provincia de Jujuy).
- Olongasta (antigua etnia de aborígenes diaguitas).
- Pituil (localidad ubicada al norte de la provincia de La Rioja).
- Pular (grupo multiétnico conformado en su origen por mitmakunas o mitimaes incaicos).
- Shagan (Yagán o yámanas, antiguos nómades canoeros del sur).
- Tape (vinculados en su origen con la cultura guaraní y las campañas jesuíticas).
- Tilcara (o fiscaras, se encuentran en la Quebrada de Humahuaca).
- Tilián (ubicados originalmente en la Quebrada de Humahuaca).
- Vilela (parte de su pequeña población se ubica en comunidades de Chaco y Santiago del Estero).

En cuanto al porcentaje de personas que hablan y entienden su lengua materna, en base a muestras censales tomadas a poblaciones de 5 años en adelante, la encuesta ofreció una serie de datos que otorgan elementos para analizar el contexto lingüístico en las aulas de escuelas EIB. Con respecto a la población wichí, ubicada en la región muestral de las provincias de Chaco, Formosa y Salta, de un total de 34.240 personas, el 83% habla y entiende la lengua materna, casi el 1.3% no habla pero entiende, mientras que el 14.6% no habla ni entiende una lengua indígena. De ese mismo listado, más del 70% habla la lengua wichí en su casa, casi el 11% habla en forma bilingüe mientras que el 18.5% solo habla castellano u otras lenguas no indígenas.

Si aplicamos el mismo patrón para analizar la lengua qom, ubicada en la región muestral de las provincias de Chaco, Formosa, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires y los 24

partidos del Gran Buenos Aires, los datos ofrecen algunas diferencias, ya que, de un total de 60.267 personas, el 50.45% habla y entiende la lengua materna, casi el 8% no habla pero entiende, mientras que un aproximado al 42% no habla ni entiende una lengua indígena. De ese mismo listado, prácticamente el 33% habla la lengua qom en su casa, el 11.3% habla en forma bilingüe mientras que el 55.53% solo habla castellano u otras lenguas no indígenas.

Dentro del arco de la zona noreste, la lengua moqoit presenta datos más críticos, censada en la región muestral de las provincias de Chaco y Santa Fe. De un total de 13.946 personas, casi el 20.45% habla y entiende la lengua materna, el 7% no habla pero entiende, mientras que el 73% no habla ni entiende una lengua indígena. De ese mismo listado, el 10.32% habla la lengua moqoit en su casa, solo el 6% habla en forma bilingüe mientras que el 83.65% solo habla castellano u otras lenguas no indígenas.

En cuanto a la lengua guaraní, la región muestral fue recogida en las provincias de Jujuy, Salta, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Santa Fé y una región muestral en la Ciudad de Buenos Aires junto con los 24 partidos del Gran Buenos Aires. Allí, de un total de 20.355 personas, el 24.5% habla y entiende la lengua materna, el 15.67% no habla pero entiende, mientras que casi el 60% no habla ni entiende una lengua indígena. De ese mismo listado, el 10.32% habla la lengua guaraní en su casa, solo el 6% habla en forma bilingüe mientras que el 83.65% solo habla castellano u otras lenguas no indígenas.

En este registro, tiene sentido desagregar los datos de tres pueblos vinculantes con la lengua guaraní, por un lado, la población tupí guaraní fue censada con 14.578 personas, población que en el censo contó con 3 regiones muestrales, que abarcó las provincias de Jujuy, Salta, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Santa Fe y Buenos Aires. En ese caso, del total censado, casi el 29% habla y entiende la lengua materna, sólo el 9% no habla pero entiende, mientras que prácticamente el 62% no habla ni entiende la lengua tupí guaraní. En cuanto al uso lingüístico en los hogares, el 7.77% habla la lengua en su casa, solo el 5.78% lo hace en forma bilingüe, mientras que un 86% de los censados sólo se comunican a través del castellano u otras lenguas no indígenas.

Por otro lado, la población avá guaraní contó con 18.975 personas, también con muestras censales en las provincias de Jujuy, Salta, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Santa Fe y Buenos Aires. De esa encuesta, la tendencia se mantiene: el 27% habla y entiende la lengua originaria, el 20% no habla pero entiende, mientras que el 53.76% no habla ni entiende la lengua indígena. En dicho contexto, no se contaron con datos

estimados en relación con la lengua materna hablada en los hogares, sin embargo, un 7.4% declaró hablar en forma bilingüe en sus hogares, mientras que más de un 89% afirmó hablar en castellano u otras lenguas no indígenas, lo que deja en evidencia un deterioro en la comunicación en lengua materna.

Por último, la lengua mbya guaraní registra en comparación un mayor entendimiento lingüístico. La muestra se encuentra presente mayoritariamente en la provincia de Misiones, de una población censada de más de 7000 personas de 5 años o más, casi el 53% habla y entiende la lengua mbya, mientras que un 42.69% no habla ni entiende la lengua indígena. En los hogares, el 32% habla en lengua materna, casi un 8% lo hace en forma bilingüe y un 60% solo en castellano u otras lenguas no indígenas.

Estos resultados indican que, si sumamos las cuatro variantes del tronco lingüístico guaraní, tenemos una población de 60.953 personas hablantes de las lenguas guaraní, tupí guaraní, avá guaraní y mbya guaraní, cifra que supera mínimamente la lengua de la población qom, lo que la ubica entre las más habladas del país. En cuanto a la cultura Chulupí, presente en la región muestral de las provincias de Salta y Formosa, los datos son escasos, ya que solo el 0.09% habla y entiende la lengua originaria, mientras que poco más del 45% no habla ni entiende la lengua materna. En cuanto a la lengua hablada habitualmente en su casa, el 25.66% lo comunica en su lengua indígena, mientras que un 63.86% solo habla castellano u otra lengua no indígena.

Finalmente, la lengua pilagá, visible en la región muestral de la provincia de Formosa, presenta un contundente 87.83% de población que habla y entiende su lengua materna, en detrimento de un 11.71% que no habla ni entiende la lengua indígena. En los hogares se mantiene la tendencia, ya que el 85.45% habla en lengua materna, mientras que casi un 13% solo habla castellano u otras lenguas no indígenas. Este escenario dinámico, de enorme complejidad, representa un gran desafío para la Educación Intercultural Bilingüe, y en especial para sus bibliotecas, ya que brindan un marco estadístico sumamente útil que permite entender la situación de las prácticas orales llevadas a cabo por las diferentes culturas originarias, cuyas comunidades están insertas en los territorios donde cuentan con escuelas públicas en ámbitos tanto rurales como urbanos.

8.3. Sistematización de experiencias en escuelas EIB del noreste argentino

Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Dirección de Información y Estadística Educativa. Red Federal de

Información Educativa), figura como fuente el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021). Allí se indica, tomando como parámetro información actualizada al 31 de marzo de 2021, que existen en el país 63.362 escuelas, de las cuales 9618 corresponden a la región noreste del país (3143 en Chaco, 1737 en Formosa, 2056 en Corrientes y 2682 en Misiones). De ese total, 212 instituciones educativas corresponden a escuelas primarias con modalidad EIB, desagregadas por las siguientes provincias: Chaco (72) - Corrientes (18) - Formosa (100) - Misiones (22), cabe señalar que a nivel país el 72% de las escuelas se encuentra en áreas urbanas, mientras que el 28% se encuentran en áreas rurales.

En el año 2004, un relevamiento de datos sobre EIB publicado desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, bajo el título “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias”, registraron un total de 114 experiencias educativas de modalidad EIB a nivel federal (región noroeste, noreste, centro y sur). Los proyectos escolares examinados dentro de las comunidades indígenas, ubicadas en zonas aisladas, pequeñas localidades rurales y grandes centros urbanos, permitieron describir trabajos en contextos áulicos, con muy poca presencia de bibliotecas, y de bibliotecarios/as en las prácticas analizadas. Es interesante señalar que solo en 4 escuelas se menciona el espacio de la biblioteca en proyectos específicos, lo que representa el 3.5% del total.

Dentro de esta sistematización, 9 casos registraron experiencias con radios indígenas bilingües (7.89% del total), mientras que, en su mayoría, prevalecieron proyectos con actividades de alfabetización y promoción de la lectura. En menor medida, se utilizaron museos, talleres de artesanías, música y teatralización de textos con temáticas indígenas. Cabe señalar la importancia del tratamiento de la interculturalidad con relación al currículo intercultural y su aplicación en el desarrollo escolar del bilingüismo.

Las 4 experiencias de bibliotecas que formaron parte de algún proyecto de modalidad EIB en la región noreste, se realizaron todas en la provincia de Chaco:

- Escuela EGB 821, localidad El Zauzalito, Departamento General Güemes. Propuesta de alfabetización wichi-castellano con colaboración de auxiliar docente aborigen (ADA). Se trabajaron registros de los pueblos indígenas en ambas lenguas, con ubicaciones de las comunidades en un mapa chaqueño, descripción de historias y nombres propios de las familias, ludoteca y recuperación de tradiciones orales. Se destaca en segundo y tercer grado la

formación de una biblioteca en el aula con textos en wichi, especialmente cuentos.

- Jardín de Infantes N° 147, localidad El Zauzalito, Departamento General Güemes. Programa de radio en una FM local, con recitado de cuentos en wichi y traducción al castellano. La escuela contó con una biblioteca donde se resguardaron cuentos en ambas lenguas, fotografías de los alumnos/as con traducción de los nombres originarios y señalización bilingüe de los materiales educativos.
- EGB N° 895. Localidad Gral. José de San Martín. Departamento Libertador Gral. San Martín. Programa radial sobre cultura qom. Revista escolar y Talleres de reflexión comunitaria, involucró la participación de bibliotecarios.
- Escuela N° 926 El Vizcacheral, localidad El Sauzalito, Departamento General Güemes, inclusión de una biblioteca donde se resguardo un libro bilingüe trabajado en clase, junto con juegos didácticos bilingües, calendarios, alfabetos ilustrados y paneles entre otros.

Por otra parte, en el documento se destacan algunas actividades educativas que, si bien prescindieron del espacio bibliotecario, sus prácticas habilitan incorporar el servicio de una biblioteca bilingüe a intercultural:

Provincia de Chaco

- Escuela N° 852, Paraje Tres Pozos. localidad El Zauzalito, Departamento General Güemes. Proyecto de alfabetización en lengua wichi y castellano con incorporación de juegos didácticos, entre ellos rompecabezas bilingües, letras ilustradas móviles y naipes. Se destaca la confección de un plano del paraje donde se encuentra la escuela junto con una maqueta del mismo documento, la realización de un fichero de animales del monte chaqueño con nombres bilingües, y la elaboración de un pequeño atlas del cuerpo humano con dibujos y textos en wichi. Este trabajo contó con la participación de una pareja pedagógica: maestro no aborigen y auxiliar docente aborigen.
- UEP N° 30 “Aída Zolezzi de Florito”, localidad San Fernando, Departamento Resistencia. Taller de trabajo con participación de maestro aborigen, compaginación e impresión de textos literarios con leyendas tobas, relatos míticos, cartillas con información sobre uso de plantas, relatos históricos sobre prácticas culturales de la comunidad, recopilación de nombres propios,

- grabaciones de entrevistas a familias, confección de láminas con información de flora y fauna, y registros de textos con reflexiones sobre la identidad cultural.
- Escuela EGB N° 418 “Niño Mocoví”, localidad Villa Angela, Departamento Mayor Luis Fontana, en este espacio, con motivo de una feria artesanal y cultural mocoví, la escuela participó de la organización del evento con espacios dedicados a las danzas indígenas, peñas folklóricas y representaciones cantadas con rituales de la cultura.
 - Escuela EGB N° 850, localidad El Sauzal, Departamento General Güemes, enseñanza de la lengua wichí bajo criterios bilingües, tanto en la lectura como la escritura.
 - Unidad Educativa Privada (UEP) N° 72. Escuela Bilingüe Intercultural “Cacique Pelayo”, localidad Comandante Fontana, Departamento San Fernando, propuesta de EIB para evitar el abandono escolar, para lo cual se trabajaron en clase conocimientos y valores de la cosmovisión qom, que incluyó la elaboración de un material didáctico.
 - Escuela EGB 821 1era. ZUE4, localidad El Sauzalito, Departamento General Güemes, propuesta de alfabetización en lengua wichí y castellano, con prácticas de escritura en ambos idiomas.
 - Escuela EGB N° 170, localidad Charata, Departamento Chacabuco, se trabajó la lecto-escritura con cuentos, fábulas, historietas y canciones, con traducción del castellano al mocoví. Cooperación de las familias con las traducciones y pronunciaciones.
 - Escuela EGB N° 963, localidad Resistencia, Departamento San Fernando, realización de talleres con padres, docentes y alumnos para elaborar textos de aplicación en el aula, entre ellos saludos y frases en lengua qom, incluye análisis de lectura e interpretación de leyes.
 - Escuela EGB N° 821, localidad El Sauzalito, Departamento General Güemes, en este espacio se realizaron entrevistas a los padres y ancianos para registrar la información y clasificarla según temáticas culturales. Se elaboraron folletos bilingües (wichi-castellano) con prevención de enfermedades. Traducción al wichi de artículos legislativos y elaboración de un diccionario regional bilingüe. Redacción y traducción de glosas en wichi, y creación de afiches y carteles en ambos idiomas.

Provincia de Formosa

- Centro Educativo N° 2 de Nivel Medio, localidad El Potrillo, Departamento Ramón Lista, institución establecida para comunidades autóctonas y sectores marginales. Se destaca la realización de cuadernos de actividades en lengua wichí y castellano para el nivel inicial y EGB1, con asistencia de docentes wichí, quienes registraron por escrito relatos de la tradición oral, lo que derivó en la publicación de un material con recopilación de cuentos, costumbres y creencias de la cultura criolla.

Provincia de Misiones:

- Escuela N° 766, localidad El Pocito, Departamento Capioví. Experiencia docente de elaboración de una cartilla de lecto-escritura bilingüe mbya guaraní-castellano, con colaboración de los ancianos y ancianas de conocimiento, donde se tomó por criterio adoptar como aula no solo el salón de clases sino también el espacio circundante: el arroyo, el monte, la chacra, el tataypy (fogón).

Estos ejemplos de actividades con materiales representativos de las culturas originarias han sido motivados por inquietudes propias del rol social de la función docente. En algunos casos, se destaca la elaboración de documentos producidos en clase junto a los alumnos/as sobre aspectos esenciales del patrimonio cultural indígena, sin la inclusión de criterios bibliotecológicos que permitan organizar, recuperar y preservar el acervo generado desde sus propios integrantes. El análisis de la realidad indígena ha favorecido un debate sobre derechos de las comunidades, que incluyó en algunas experiencias áulicas la interpelación del concepto de identidad.

Por otro lado, se registran 12 experiencias en 7 provincias (Buenos Aires, Chaco, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan y Santa Fe, un 10.5% del total) que, si bien no incorporan el espacio concreto de un museo dentro de la escuela EIB, sus proyectos habilitan la posibilidad de incluir esta unidad de información dentro de la escuela intercultural. Cabe resaltar que en más del 66% de esas experiencias, los docentes organizaron talleres de artesanías, telares, alfarería, instrumentos musicales, murales, máscaras y vestimentas entre otros, lo que implica considerar un espacio para la salvaguarda de expresiones culturales propias de un museo tribal, que incluyen en otros casos tareas de recolección de materiales arqueológicos, construcción de una vivienda como aula-taller, y clasificación de objetos, artefactos y materiales sobre la cultura. Las

experiencias analizadas en esta área corresponden a las culturas huarpe, mapuche, mocoï't, qom, wichi y comunidades de migrantes bolivianos.

Este panorama permite comprender un rasgo generalmente ausente en el amplio territorio de la modalidad EIB: el sentido que tiene desarrollar un museo dentro de la escuela primaria bilingüe e intercultural, que incorpore documentación personal de las familias indígenas, así como la posibilidad de asignar un contexto a los artefactos, objetos y materiales conservados en una vitrina. Es necesario pensar este espacio como un testimonio crítico de las resistencias, luchas y reclamos de los pueblos indígenas, para desde ese lugar interpelar el contenido de una colección que tenga por objetivo interrogar el pasado y el presente de las comunidades. Por otra parte, la naturaleza de un museo comunitario habilita recuperar información fragmentada y dispersa, mediante múltiples recursos didácticos, informativos y educativos para articular la identidad como una construcción social, histórica y plural. (De Amézola, G.; Dicroce, C.; Garriga, M.; Pappier, V., 2018).

Por fuera de esta sistematización, entre los pocos ejemplos registrados en el noreste argentino -en donde se vincula la incidencia de la biblioteca escolar EIB- se destaca una experiencia en la provincia de Misiones: la Escuela Intercultural Bilingüe N° 905 en la Comunidad Guaraní de Tekoa Chafaríz⁴⁵, donde asisten más de 180 alumnos cuyas edades rondan de 4 a 19 años, ubicados según los niveles Inicial, Primario y Secundaria Rural. Allí, el 40% de los alumnos son de la Comunidad, con mayoría de inmigrantes polacos, alemanes y criollos. Esta institución cuenta con un Proyecto Pedagógico Comunitario con orientación en oficios, que integra el arte, la música, los juegos, la producción orgánica de miel, huerta, vivero y educación ambiental, así como un entendimiento cultural del trabajo asociado con actividades, aprendizajes e intercambio de conocimientos (El Orejiverde, 22 de septiembre de 2021).

La escuela EIB llevó adelante desde el año 2013, un proyecto de audioteca, conformado por una biblioteca oral en lengua mbya guaraní, que contó con la coordinación general de la escritora, investigadora, tallerista y promotora de lectura Laura Roldán Devetach. Los registros del monte misionero fueron realizados con el coro de la aldea Tekoa Chafaríz, con colaboraciones de chamanes, caciques, docentes, jóvenes de la comunidad y maestros guaraníes, con quienes grabaron canciones de cuna, canciones tradicionales, danzas, recetas, juegos, relatos e historias de vida. Un aporte específico

⁴⁵ Escuela EIB N° 905, El Soberbio, Misiones, Argentina. <https://www.facebook.com/Escuela-EIB-N%C2%BA-905-El-Soberbio-Misiones-Argentina-272530502947251/>

del proyecto lo generó la publicación de un libro con textos en lengua guaraní, en castellano y en menor medida en portugués, utilizando palabras e imágenes que reflejaban la historia oral de toda una aldea cuyo legado quedó integrado al acervo del colegio para que las nuevas generaciones puedan aprender en dichas lenguas.

Por otra parte, la situación limítrofe de Argentina con Brasil ha permitido el vínculo entre escuelas de frontera de ambos países, entre ellas se destaca la Escuela Intercultural N° 604 Juan Carlos Leonetti, Bernardo de Irigoyen, designada por el consejo Nacional de Educación como la primera Escuela Nacional de la región oriental misionera. La misma se encuentra separada solo por 12 cuadras de distancia, mediante un control aduanero, de la escuela brasileña Theodureto Carlos de Faria Souto de Dionisio Cerqueira, con quienes comparten la modalidad EIB, en el cual se integran contenidos culturales, religiosos, sociales y educativos, en forma bilingüe. A partir de 2005, donde la institución cambia el nombre por “Escuela de Frontera de Jornada Completa N° 604 – Bilingüe Intercultural N° 1”, se crea el Programa Intercultural Bilingüe, con el cual los docentes de Nivel Inicial dejan sus aulas y se trasladan a la escuela del país vecino para dar clases en portugués y de castellano respectivamente, con inclusión de asistencia alimentaria, dado el carácter humilde de la mayoría de las familias cercanas.

Una alternativa para solucionar los problemas lingüísticos y las barreras idiomáticas, lo representa el espacio de las radios escolares ubicadas en escuelas EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004), tal el caso de la Escuela Unidad Educativa N° 4528 de Misión Chaqueña, en donde sus docentes pudieron trabajar el aprendizaje del castellano con estudiantes wichí, incorporando a través de una serie de estrategias metodológicas, aspectos significativos de la cultura local, con inclusión de la biblioteca, prácticas de lectura, ejercicios de modulación de voz y diferentes técnicas radiofónicas en general. Situación análoga se registró en la EGB N° 300 de Colonia Aborigen en el departamento de Quitilipi (Chaco), donde se pudo gestionar la adquisición de un equipo transmisor de FM, consola de sonido, micrófonos, pasacasetes, grabador profesional, compactos, casetes y bafles, con el objetivo de elaborar una programación en la que participaron todos los alumnos de la escuela primaria, incluidos dos auxiliares docentes aborígenes. El fin de este emprendimiento era lograr que los alumnos perdieran su timidez, practicasen la lengua y la escritura, bajo la reafirmación de su cultura y costumbres.

Cabe señalar que buena parte de estas experiencias fueron compartidas a través de relatos enviados por los docentes, cuyas prácticas dan cuenta del contexto de pobreza

en el cual se encuentran muchas de las escuelas incluidas en la modalidad EIB. Se trata de proyectos educativos que buscan revertir las situaciones de ausentismo, repitencia y abandono escolar, con la intención de mejorar el rendimiento de los alumnos, utilizando elementos del conocimiento tradicional de las familias. El abordaje pedagógico del multilingüismo y la interculturalidad han presentado dos aspectos recurrentes en las comunidades educativas: por un lado la capacitación docente, por otro el trabajo con materiales didácticos adecuados, situaciones que en líneas generales han registrado pocas experiencias que vinculen los entendimientos y pautas culturales de las comunidades, lo que lleva a la necesidad de interpelar el alcance y sentido de la EIB entre los grupos étnicos del país.

8.4 Bibliotecas en comunidades indígenas de Argentina: registro cronológico

La primera Biblioteca Pública del país, creada a principios del siglo XIX en los albores de la Revolución de Mayo, sentó un precedente que incorporaría numerosas prácticas bibliotecológicas en contextos educativos, sociales, políticos y religiosos (Parada, 2009). Más de 200 años después, comenzaron a registrarse en Argentina algunas experiencias de bibliotecas con diferentes grados de documentación sobre las culturas originarias, que incluyeron el trabajo con materiales impresos y la creación de fondos orales en comunidades aborígenes. De este modo, se intentó representar a través de las colecciones y servicios, el componente bilingüe de algunas culturas que poblaron el país.

Una de las primeras experiencias de bibliotecas con materiales referentes a culturas originarias, ocurrió a fines de los años 80' en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires, donde se encuentra la Biblioteca Inti Huasi (casa del sol en quechua) que incluye en su interior el Museo Indoamericano (El Orejiverde, 25 enero 2018). La colección integra simbologías y valores de los pueblos originarios, con una amplia variedad de objetos de alfarería, instrumentos musicales autóctonos, estatuillas de dioses de la mitología andina, tapices, prendas tejidas en telares manuales, cuadros, folletos, ilustraciones, murales, mapas, partituras, banderas, mates y artefactos que recrean tiestos de culturas cuyas voces y sonidos se fueron extendiendo a lo largo del tiempo. Inti Huasi representa un espacio de aprendizaje y de resistencia cultural, en el que los descendientes de pueblos aborígenes suelen compartir lo que saben, recreando tradiciones, ceremonias y rituales. La Biblioteca formó parte del Movimiento en Defensa de la Memoria de los Pueblos Originarios y de los Humedales, participando en distintas jornadas sobre las culturas indígenas, con recreación de antiguas ceremonias como la Pacha Mama (Madre Tierra) y el Inti Raymi (Fiesta del Sol o Año Nuevo). Se desconoce

si se trabajaron documentos orales propios sobre la cultura, así como criterios bibliotecológicos utilizados en la colección.

Desde los años 90' en adelante, se registraron en la provincia de Jujuy algunas experiencias de bibliotecas indígenas públicas de la cultura kolla, creadas por Zixto Zuleta "Toqo", en comunidades de Tilcara, Humahuaca, el Aguilar y alrededores. Por otra parte, el fundador estuvo vinculado con la instalación de pequeñas radios indígenas y la particular creación del primer canal de televisión indígena del país (TV Indio Canal Omaguaca) cuya señal llegó a los hogares de los pueblos vecinos de Humahuaca, Uquía, Coctaca, Hornaditas, Roderio, Varas, Calete, San Roque y Chorrillos, tanto a usuarios indígenas como no indígenas. Se trata de un referente cultural que ha sido considerado un libro viviente entre sus conciudadanos, con quienes compartió, entre variados temas, profundas reflexiones sobre lectura, racismo, discriminación y presencia de los collas en la literatura (Toqo, 1985; Vázquez Zuleta, 2007; El Orejiverde, 26 de julio de 2018).

En las bibliotecas, el referente cultural incorporó colecciones donadas por reconocidos autores locales (poetas, historiadores, cuentistas, novelistas, ensayistas, músicos, investigadores), originarios de localidades jujeñas. El autor, cultivó a lo largo de su vida diferentes disciplinas, entre ellas maestro rural, escritor, periodista, funcionario, profesor, asesor de instituciones culturales, restaurador de obras de arte, investigador, museólogo e inventor. Ha sido fundador, en el año 1969, del Museo Folklórico Regional en Humahuaca, y el primer indígena en dictar, a nivel oficial, cursos en quechua en la Dirección Provincial de Cultura de Jujuy, un trabajo compartido desde el conocimiento del patrimonio intangible de los pueblos collas del norte.

El primer antecedente de una biblioteca ubicada en una institución educativa dentro de una comunidad indígena, se dio en el año 1995 con la creación del CIFMA (Centro Integral de Formación en la Modalidad Aborigen), un instituto de nivel terciario que tuvo por referencia los reclamos de las comunidades indígenas del Chaco entre los años 1986 y 1987 (en su mayoría qom, mocoit y wichí), quienes habían solicitado a través de asambleas populares una educación que los reconozca y valore como pueblo, demanda que tuvo por respuesta estatal la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) desde el año 1987. La Biblioteca Especializada BP N° 345 IES (Instituto Educación Superior) del CIFMA se encuentra ubicada en el barrio Nalá, Presidencia Roque Sáenz Peña, provincia del Chaco. En el año 2022 se decidió, desde el Ministerio de Educación, nombrar a la biblioteca "Salón Biblioteca Especial N° 345 Maestro Ilustre Dr. Orlando

Sánchez Paxaguenataxanaxaic maye ÿacteec da ÿóoxoraq”, en reconocimiento por su labor cultural y educativa dentro del pueblo qom. Según la lingüista Ana Medrano, Paxaguenataxanaxaic son los que enseñan el idioma, ÿacteec se entiende como “grande” o “profundo” mientras que ÿóoxoraq se puede traducir como “el primero” (que enseña”) (El Orejiverde, 19 de septiembre 2022).

El eje vertebrador de la institución es la interculturalidad, desde donde se trabajan contenidos en colaboración con el Área de Educación Aborigen, instancia que tiene como objetivo desarrollar políticas de Educación Intercultural Bilingüe dentro de los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales. Esta institución tuvo por misión “la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, la capacitación de recursos humanos, la investigación sobre cultura y lenguas aborígenes de la provincia, con el objeto de adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos aborígenes”. El campo de trabajo tuvo en cuenta los diferentes procesos de aprendizaje en las escuelas públicas con población indígena, en donde en la mayoría de los casos se producen contenidos pedagógicos en el idioma castellano, con un desconocimiento de las formas y prácticas propias de aprendizaje de las culturas originarias.

Desde el espacio académico del CIFMA se otorga el título de Profesor Intercultural Bilingüe para Educación General Básica (EGB) niveles 1 y 2- Modalidad Aborigen-avalado documentalmente por el Consejo Federal de Educación. Los egresados colaboran con el maestro titular, traduciendo los contenidos de las diferentes disciplinas que forman parte del programa educativo. Los alumnos, pertenecientes a las tres culturas originarias de la provincia, no solamente provienen de Chaco (en su mayoría de los barrios Nalá y Nam Qom), sino también de las provincias de Salta y Santa Fe (Acuña, 2005).

La Biblioteca cuenta con materiales especializados en EIB, incluye trabajos de campo y grabaciones sobre eventos comunitarios, documentos bilingües sobre la etnia y la cosmología tradicional -entre ellos relatos producidos por el proyecto Nate’elpi Nsoquixana Xanapi en versión Qoml’aqtaqa-castellano y cuentos populares- libros, diccionarios, revistas, fotocopias anilladas, mapas, materiales en VHS y CD, documentales sobre escuelas rurales, temas forestales, agroecológicos y de salud, así como elementos propios de un museo tradicional indígena. El acervo, en líneas generales, cubre distintas disciplinas relacionadas con la pedagogía y la formación docente, donde se incluye la enseñanza de la lengua madre, en algunos casos en forma

bilingüe, a través de vocabularios y gramáticas. Entre los objetivos específicos que se plantearon figuran el sentido de pertenencia y arraigo a la identidad indígena, ser respetuosos de la diversidad sociocultural, promover la investigación cultural y el diálogo intercultural, que los alumnos sean promotores de participación comunitaria, y sobre todo críticos desde una perspectiva bilingüe intercultural, para lo cual desde la institución exigen un aval de las comunidades para presentar sus aspirantes en los cargos docentes.

En el año 2005 se inauguró la Biblioteca Andina Ñawpa Yachaykuna (vocablo de origen quechua que significa “nuestros conocimientos ancestrales”), en la localidad de Abra Pampa, Departamento de Cochínoca, provincia de Jujuy, tierra de copleros y poetas. Cuenta con un acervo bibliográfico sobre la temática de los Pueblos del Tawantinsuyu (la región de los cuatro soles), cosmovisión, espiritualidad, cultura local, registro de eventos, reclamos y propuestas comunales que sirven de antecedente para la consulta. Ubicada en un territorio que hace de nexo entre la puna del oeste y las yungas –o bosques nublados– hacia el este jujeño, nace del proyecto de Wawquekuna (Hermanos), Panakuna (Hermanas) de Abra Pampa y de otras comunidades, del grupo originario Qolla Chasquis y de ciudadanos unidos bajo el entendimiento del Abya Yala (América) y el respeto a la Pachamama (Indymedia, 2005).

Quienes organizan la biblioteca integran un “Amayu Runa” (Círculo de hermanos), buscando reivindicar la cultura ancestral, que incluye la histórica lucha por la reafirmación territorial del pueblo Colla y del Tawantinsuyu, guiados por el camino trazado por los abuelos/as (Apus-Achachila-Awicha), donde reconstruyen desde la biblioteca la comprensión del Qollasuyo (La región de la nación Kolla). Cuentan con una página Facebook que actualiza información en forma permanente, donde suelen difundir informes sobre asambleas barriales, denuncias sobre desalojos, noticias nacionales e internacionales, comunicados, reclamos, jornadas y convocatorias en relación a temas que los afectan. Suelen ser intermediarios de reclamos vecinales sobre minería a cielo abierto, litio, contaminación ambiental, respeto a la pachamama, tratamiento de recursos renovables, agua, derechos territoriales, desmontes clandestinos, incendios forestales, desarrollo sustentable y ceremonias ancestrales entre otros.

Sus referentes comparten el entendimiento de principios éticos comunitarios propios de la vida andina. En dicho territorio, la biblioteca busca representar un espacio de reflexión y de encuentro con los llamados “wawakuna, lloqallas, taytakuna y mamakuna” de las comunidades del norte, pero el rol de esta casa de la cultura queda subsumido al

contexto de las luchas originarias y campesinas. La Biblioteca no suele integrar a su catálogo las intervenciones sociales de sus integrantes, ni parece necesario documentar la memoria oral y patrimonial que hace a la identidad andina, de vital importancia por la ubicación geográfica y por el vínculo cultural que la une a la población.

En el año 2006 nació un proyecto cultural en una comunidad migrante qom ubicada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, que se oficializó dos años más tarde con el nombre “Biblioteca Qomlaqtaq”⁴⁶, espacio llevado adelante por un grupo de trabajo coordinado por la licenciada en antropología Marcela Valdata (Grgic, 2016), en donde colaboraron jóvenes de la comunidad Qom, ubicada originalmente en la Cooperativa Na’añaGak, dentro del Barrio Roullion. Allí establecieron un vínculo asociativo con la Universidad Nacional de Rosario. El proyecto tuvo por objetivo desarrollar una biblioteca popular en lengua Qom, que contempló diferentes modos de representar la colección: como biblioteca parlante, virtual, impresa y lúdico investigativa, incluyendo capacitación a indígenas para poder recopilar, seleccionar, documentar y preservar información de la propia comunidad.

La Biblioteca Qomlaqtaq tuvo su propio espacio compartido en el barrio toba, desde el año 2006 hasta 2010. Posteriormente, tuvieron que mudarse al Obrador (Centro Cultural dependiente de la Municipalidad de Rosario, proyecto dirigido por Marcela Valdata) hasta el año 2015, lapso en el que se establecieron momentáneamente en el Centro de Estudios de la Universidad Nacional de Rosario, más precisamente el Centro de Estudios Aplicados a Problemáticas Socioculturales, trasladando sus libros, documentos, objetos y carpetas. El proyecto siguió adelante con el apoyo de Marcela Valdata y la colaboración del estudiante de antropología Andrés Honeri, perteneciente a la cultura Qom, a quienes se sumaron los libros vivientes Ruperta Pérez y Arsenio Borges (Biblioteca Étnica Qom Laqtaq, 2007; El Orejiverde, 31 de enero 2020).

Entre las prácticas se destacan los materiales lúdicos realizados con los maestros de la Escuela primaria intercultural bilingüe Ralagaic Quitagac, la exposición de los documentos en ferias, congresos, escuelas y radios locales, las entrevistas a los ancianos Qom de la comunidad y la toma de capturas fotográficas del barrio. Es en esta biblioteca donde se realizó uno de los documentos más auténticos generados en la bibliotecología indígena de Argentina, el cuento digital “El zorro y el tigre salen de caza”, una escritura colectiva basada en la memoria oral de los abuelos (donde se destaca el

⁴⁶ Biblioteca Étnica Qom Lactaq. https://bibliotecaqomrosario.blogspot.com/p/blog-page_33.html

aporte de los libros vivos Sixto Flores, Roberta Catori, Arsenio Borges, Angel Fernández y Ruperta Pérez), motivado por una serie de talleres de edición multimedia con participación de adolescentes Qom. Posteriormente en el año 2013, el grupo se renueva con la participación de Andrés Honeri y Agustín López, quienes retomaron el cuento con una nueva versión que tuvo por título “El astuto tatú” (So Tapinec lachigui), que habla de la relación entre el zorro, el tigre y el tatú.

Esta publicación fue realizada en formato libro y luego como libro multimedia (donde fue posible leer y escuchar el relato en ambas lenguas, incluyendo efectos sonoros, posibilidad de interactuar con el texto y ampliar el significado de algunos términos a modo de hipertexto), en el que se agregó más tarde un juego de cuento-rompecabezas y una lotería infantil. La primera versión incluía un cuento ancestral en formato papel más un rompecabezas hecho en cubos de madera con las escenas del texto, a esto se le sumaba un CD donde el mismo relato estaba registrado en forma oral y bilingüe qom-castellano. La segunda versión contenía un tablero y fichas con imágenes de las aves representativas del pueblo qom, con sus nombres en castellano y en lengua materna, detrás de los tableros había una breve descripción de dichas aves, se construyeron con fines didácticos, especialmente diseñado para compartir en escuelas, ferias y eventos culturales.

Entre los materiales trabajados por la biblioteca -cuya imagen simbólica corresponde a un pavo real de cuerpo celeste y plumas verdes- se destacan registros de plantas del Chaco, conceptos de ciencias naturales, animales, fenómenos naturales, relatos con cultivos y cosechas, descripción de partes del cuerpo humano, ilustraciones de cuentos infantiles, el cuento digital Qasogonaga, diosa de la tormenta (realizado entre docentes y alumnos de 4to grado), el relato Tacnatck (desde adentro, cuento de Roberto Arce que refiere una historia del tigre antiguo), y registros de grupos musicales formados en el barrio, con recopilación de instrumentos musicales y entrevistas a artesanos y referentes comunitarios. En 2019, ya sin espacio físico propio, el nombre Qomlaqtaq continuó asociado a proyectos comunitarios, entre ellos la presentación de un documento, a través del Programa Provincial de Juventud, sobre los Qom que fueron a Malvinas. Asimismo, han realizado visitas a escuelas donde cuentan la experiencia de la biblioteca, y el alcance de los cuentos digitales en la comunidad, ejemplos que representan la necesidad de seguir recuperando, a través del conocimiento, las raíces identitarias de la cultura.

En junio de 2007 se inauguró la Biblioteca Mapuche y Pueblos Originarios Ñimi Quimun (en mapuche zungún “pensamiento revalorizado”), ubicada dentro de la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro), en la localidad Fishcüg Menuco del partido de General Roca, un centro de documentación que pertenece al ámbito de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (sur argentino), donde colaboran y participan miembros de la comunidad indígena “Elel Quimun” ((Quilaqueo Rapimán; Fernández; Quintriqueo Millán, 2010; El Orejiverde, 13 de julio de 2015). Se trata de un espacio bibliotecario que se encuentra atravesado por un carácter reflexivo por parte de sus referentes (los docentes Lucas Curapil y Elisa Tripailaf), ya sea en cuestiones lingüísticas, socioculturales, ambientales o políticas, en donde cada situación habilita un encuentro, que a su vez interpela, desde el conocimiento, los criterios de verdad instalados en los discursos ajenos a la cultura. Entre las acciones desarrolladas por el equipo de trabajo se destaca la recopilación de textos y relatos sobre la cultura mapuche, audios con instrumentos ancestrales, cantos entonados en ceremonias sagradas por mujeres -conocidos como “taiel”- y grabación de rogativas en lugares abiertos, como el “coike purum” o danza del ñandú.

El surgimiento de la biblioteca mapuche estuvo motivado por un fuerte apoyo por parte de la Biblioteca Ernesto Sábató, perteneciente a la Universidad del Comahue, donde es posible acceder a material bibliográfico, multimedial y sonoro sobre la cultura (CD, DVD, libros, revistas, carpetas con recortes de diarios, fotocopias). Asimismo, abundan apuntes sobre el idioma, aspectos legislativos, etnobotánica, seminarios, cátedras y jornadas sobre interculturalidad, foros regionales sobre biodiversidad, convenios sobre pueblos indígenas y reflexiones sobre cosmovisión mapuche. En el año 2015 los referentes de Ñimi Quimún presentaron un trabajo al Ministerio de Educación, obteniendo un subsidio para llevar adelante un proyecto de Documentación Científica de la Memoria Central Mapuche, donde se registraron conocimientos de hablantes mapuche zungún de Río Negro y Neuquén (se entienden variables del concepto como mapuchedungun, mapuzungun-mapudungun, chezungun-chedungun), trabajo que concluyó en un documental netamente hablado en mapuche y subtitulado en español.

Muchas de las actividades se hacen en el predio arbolado de la biblioteca, ya que es frecuente que se realicen ceremonias con plantas y trabajos con mandalas mapuche. Tanto Curapil como Tripailaf, además de responder consultas a los usuarios, publican documentos, diagraman materiales para los talleres de lengua y realizan investigaciones sobre la cultura. Una de las problemáticas analizadas en Ñimi Quimún ha sido las situaciones de hablantes mapuche con prácticas de diferentes variedades dialectales,

en especial la pronunciación, encontrándose divergencias entre los jóvenes y los ancianos, producto de la migración campesina, del desplazamiento de las comunidades de Neuquén y Río Negro, tanto en zonas rurales como urbanas, incluyendo en este contexto las corrientes migratorias registradas en comunidades de Chile y Argentina.

Es interesante el trabajo multimedial que se advierte en las colecciones de la biblioteca, cuyos contenidos incluyen ceremonias espirituales, entrevistas a líderes mapuche - algunos ya fallecidos- cantantes reconocidos, audiovisuales sobre machis, referentes comunitarios (Logko, Inan Logko, Pijan Kuse, Wewpife, Werken), charlas sobre historia y cosmovisión mapuche, cursos de lengua y gramática, simbología de los colores, información sobre la wenufoye (bandera), instrumentos musicales, telares indígenas, cerámicas, artesanías, platería y mandalas. Buena parte de los primeros documentos han sido escritos, para luego acompañar dicho soporte con audios y videos subtitrados, al principio en español y más tarde en lengua mapuche. La cantidad de documentos orales con ejercicios gramaticales es abundante, y brindan soporte para la cátedra de lengua mapuche que se realiza tres veces por semana en la Facultad.

Es para contemplar el conflicto que representa la escritura en lengua materna, ya que tal como lo ha expresado Lucas Curapil (ECIM, 2022), la escritura de algún modo homogeneiza, congela y restringe la biodiversidad del idioma, pero por otro lado no deja de ser un hecho, que el día que todos hablen en lengua materna no hará falta esa herramienta. Por ende, en Ñimi Quimun esta situación es todo un dilema: se trabajan los vocabularios, los alfabetos, los verbos y las conjugaciones con la escritura, incluso las entonaciones, para desde allí propiciar una emancipación de la oralidad a través de las prácticas lingüísticas, apropiación que tiene un fin en sí mismo: poder algún día no tener que utilizar la escritura para comunicar conocimiento.

La situación de pandemia, vivenciada desde el año 2020, habilitó la articulación de la biblioteca con un bibliotecario de ascendencia mapuche, Silverio Ortiz, para crear un espacio cultural en la Biblioteca Digital de la Facultad, más específicamente un Repositorio Digital de Lenguas Originarias y Español de la Patagonia, donde se trabajaron estándares de metadatos de dublin core, para que los materiales puedan ser cosechados por otros repositorios. En este archivo en línea se pueden consultar entrevistas, cantos, música y danza, fotografías, clases virtuales de la cátedra de lengua mapuche, material didáctico, artículos de investigación e informes. Una de las particularidades resaltadas por este trabajo de documentación es respetar los criterios

pautados en la Educación Intercultural Bilingüe, en el sentido de trabajar los idiomas milenarios de manera holística y sistemática.

Para los autores, el bilingüismo es una exigencia ética de la interculturalidad (ECIM, 2022; El Orejiverde, 24 de junio 2022). Según los ancianos que frecuentan la biblioteca, la oralidad encuentra en la identidad un sentido para recordar valores, preservarlos a través de registros bibliográficos es una clave que Ñimi Quimun afronta desde los estudios sobre la cultura y la lengua, un acto que permite fortalecer la noción de identidad. En este contexto, la biblioteca resulta un instrumento de socialización, probablemente provisorio, para preparar el trenzado de un puente que les permita cruzar hacia el pasado, lo que alguna vez fue cultura y territorio, tradición y resistencia, conocimiento y aprendizaje, y que aún hoy espera interpelar, alojado en algún lugar de la memoria, qué lugar ocupará la biblioteca en ese amanecer.

En el año 2009 nació en la provincia de Jujuy la Biblioteca Sisa Jan Inakt' Tiri (Flor inquieta) (Grgic, 2019), ubicada al norte de la Argentina, lo que representó para su gente un primer paso en el camino de la revalorización étnica de la cultura Colla. Se trató de un emprendimiento comunitario que contó previamente con el surgimiento de dos radios indígenas, las cuales terminaron asociadas con el espacio de la biblioteca: Radio Indígena Libertad 104.1 (fundada en el año 2004 en Humahuaca, localidad de Cerro Negro), y Radio Indianista Luna Azul 97.7, emisora que nació en 2007 y que lamentablemente dejó de transmitir desde marzo de 2017, por cuestiones ligadas a la ausencia de apoyo estatal (El Orejiverde, 10 de agosto 2018). Ambos espacios fueron creados en forma complementaria por Sergio González, cuyo nombre originario es Ser Jatún Inti (significa gran sol en quechua), un artista plástico que también incursionó en la fotografía, la producción y edición de videos, y la docencia.

Con el tiempo, se registraron colaboraciones de escritores locales, quienes donaron sus libros sobre investigaciones históricas, folklore tradicional andino, expresiones artísticas collas y géneros literarios como cuentos, novelas y poemas. Se incorporaron diferentes soportes, entre ellos una colección de videos relacionados con la lucha indígena, una colección en DVD sobre minería (que a su vez generó debates sobre los conflictos de extracciones a cielo abierto), y también un archivo fotográfico y sonoro con temas de la quebrada y puna, contexto surcado por pastores y copleros. La colección de Flor inquieta cuenta con materiales donados por los principales pensadores e investigadores del pueblo y la cultura, entre ellos verdaderas leyendas como el poeta puneño Domingo Zerpa, el poeta y músico Germán "Churqui" Choquevilka, el legendario Sixto Zuleta

Vázquez “Toqo” (cuya biblioteca personal ronda los 1000 ejemplares), el escritor y músico Fortunato Ramos, el profesor Osvaldo Maidana (reconocido docente de escuelas puneñas, con intereses en Arqueología) y el periodista Darío Aranda, quien publicó notas sobre pueblos originarios (Massara; Guzmán; Nallim, 2011).

Los inicios de Flor Inquieta estuvieron vinculados con la Radio Luna Azul, dentro del propio domicilio de Ser Jatún Inti, quien recorriendo pueblos de Jujuy fue adquiriendo libros de temática indígena para su biblioteca, a la vez que tomaba registro de consultas que hacían los oyentes sobre costumbres alimenticias andinas, leyendas autóctonas, cuestiones geográficas e históricas de los pueblos de la Quebrada. La biblioteca ha sido también un espacio recreativo para los alumnos de escuelas primarias de la zona, donde podían conversar, utilizar computadoras con acceso a Internet, ver películas infantiles en video y hacer la tarea que les daban las maestras (Grgic, 2016). El responsable de la Biblioteca tiene una activa participación relacionada con el conocimiento del mundo andino, suele realizar ponencias, formar parte de encuentros literarios y radiofónicos, y ayudar con trabajos colectivos en beneficio de las comunidades.

Una de las particularidades de Flor Inquieta, es que comparte con otra biblioteca indígena, Ñawpa Yachaykuna, ubicada en Abra Pampa, Departamento de Cochínoca, recursos informativos por correo electrónico, el dato es relevante ya que no suele haber comunicaciones entre las bibliotecas indígenas conocidas en el país, lo cual plantea un interrogante en cuanto a las redes bibliotecarias y los servicios de préstamo entre bibliotecas. Este caso representó el único ejemplo en el país de bibliotecas indígenas compartiendo información de carácter interbibliotecario. El espacio de esta iniciativa permitió a los jóvenes originarios de la cultura Colla de Humahuaca una oportunidad para debatir ideas, problemas y propuestas.

En el año 2009 se inaugura la Biblioteca Qomllalaqpi Noyec Touxanaqui (Casa de la memoria de los hijos de la gente)⁴⁷, en una comunidad migrante Qom ubicada en Derqui, Partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. Sus integrantes partieron desde distintos barrios de la provincia de Chaco, como paraje El Colchón, El Espinillo, Paraje Paso Sosa, Las Palmas, Pampa del Indio, Yollopi, Presidente Roque Sáenz Peña y Castelli, llegando en distintos grupos a Rosario y posteriormente Buenos Aires, donde recalaron al principio en Ciudad Oculta y Fuerte Apache. Se la consideró desde la propia

⁴⁷ Biblioteca Indígena Qomllalaqpi. Centro Comunitario Daviaxaiki. Derqui, Buenos Aires
<http://qomllalaqpi.blogspot.com/>

comunidad como una casa de la memoria creada en colaboración con un bibliotecario, desde donde se implementó un circuito de producción documental, permitiendo la conformación de una colección de audio que preservaba algunos aspectos del patrimonio cultural intangible de las familias migrantes instaladas en Derqui (Roncagliolo, 2011; Grgic, 2016).

En sus inicios contó con el apoyo de la hoy extinta Fundación Desde América, institución forjada por los antropólogos Carlos Martínez Sarasola y Ana María Llamazares, quienes habilitaron a través de su trabajo las convergencias entre la sabiduría de los pueblos originarios y la nueva conciencia occidental. La biblioteca, ubicada enfrente del Centro Comunitario Daviaxaquí, tuvo por objetivo contar la “otra historia”, testimonios de vida que han agregado los conocimientos propios de la cultura, cuya preservación corría riesgo de desaparición. Gran parte de la emigración comunitaria se debió a quita de tierras con falsos títulos de propiedad, tala indiscriminada del monte chaqueño (para el Qom el monte es el almacén y la farmacia de la cultura, extraen variedad de plantas para la curación de diversas enfermedades, además obtienen el sustento alimenticio que provee el algarrobo y otras especies) y dramáticas condiciones sanitarias, conformando un cuadro de situación marginal.

El proyecto de colaboración con el Centro Comunitario Daviaxaquí y la Fundación Desde América finalizó de común acuerdo en junio de 2011, con lo cual se discontinuó el servicio de biblioteca. Entre las tareas realizadas se cuenta la confección de un listado con los datos de contacto de los artesanos, trabajo que permitió facilitar la venta de productos locales, en especial artesanías, cestería, tejidos, instrumentos musicales, arcos y flechas, collares y canastos entre otros, dado que en el barrio más del 90% de las familias tienen por único ingreso la venta de artesanías. Por otra parte, se confeccionaron carteles bilingües para el fondo bibliográfico, un archivo oral en CD y la realización de un censo comunitario que incluía un mapa con las viviendas de la comunidad.

La biblioteca tuvo por anhelo el fortalecimiento de la identidad local a través de la conformación de fondos orales registrados bajo un carácter colaborativo y asociativo, con entrevistas a libros vivos, noticias periodísticas sobre el Centro Comunitario, recopilación de ilustraciones infantiles, fotografías de las familias y un conjunto de reflexiones en torno a la bibliotecología comunitaria y el rol social del bibliotecario. La misión de la biblioteca fue “brindar servicios bibliotecarios a la comunidad Qom, perteneciente al Centro Comunitario Daviaxaquí de Derqui, facilitando el acceso a

información pertinente, considerando el conocimiento ancestral, las prácticas lingüísticas y la difusión de sus trabajos”. Mientras que la visión fue “constituirse en una casa de la memoria autogestionada por la propia comunidad, que permita al pueblo Qom producir sus propios documentos, para resguardar conocimiento comunitario representativo de su patrimonio cultural”.

Se registran dos espacios que interrumpieron sus servicios en el barrio: el jardín de infantes Mañec (que llegó a contar con 25 alumnos, entre ellos migrantes bolivianos y paraguayos) y una sala de primeros auxilios. En el espacio bibliotecario se trataron situaciones profundamente vinculadas con procesos de socialización y desplazamiento lingüístico, producto de una migración y posterior asentamiento urbano que modificó las prácticas de los niños en relación con los procesos educativos con los cuales tuvieron que adecuarse. La maestra Ana Medrano ha podido sostener la enseñanza de la lengua materna a través de dos actividades que se retroalimentaron: las clases de lengua qom y el taller de canciones del grupo Qomi Qompi, quienes han llegado a grabar un disco con aportes externos (El Orejiverde, 23 de marzo 2017).

Entre las fortalezas del proyecto Qomllalaqpi se encuentra la construcción del fondo oral realizado bajo un criterio interdisciplinario, donde se grabaron documentos sobre etnomusicología, historias de vida, origen y desarrollo del Centro Comunitario Daviaxaiqui, farmacopea ancestral, plantas medicinales, etnobotánica, chamanismo, pi'oxonaq's, cacicazgos, traducciones bilingües de artículos de la Constitución Nacional, interpretación jurídica de leyes argentinas, traducciones bilingües del cuerpo humano, recuerdos, anécdotas, juegos infantiles, comidas tradicionales, técnicas para trabajar las artesanías, reflexiones sobre Educación Intercultural Bilingüe, mitología, tradiciones, cuentos populares, leyendas y creencias. En el año 2010 se registró una traducción del esquema clasificatorio de la CDU (Clasificación Decimal Universal) que contó con la participación de tres lingüistas qom y un bibliotecario, quienes con la ayuda de un diccionario de la Real Academia Española y un vocabulario toba (realizado por Alberto S. Buckwalter, edición 2001), propusieron un acercamiento a la etimología de algunos conceptos. En los dos primeros años la Biblioteca contó con la colaboración de estudiantes de Bibliotecología, quienes aportaron búsquedas bibliográficas y carga de registros en el catálogo, con utilización de folksonomías y descriptores.

En cuanto a la colección impresa hubo algunos integrantes de la comunidad que aportaron documentos personales sobre la cultura, con lo cual se preservaron en carpetas anilladas algunos folletos, imágenes con participación en seminarios, jornadas

y encuentros sobre la etnia, y artículos periodísticos sobre la cultura qom en general y el Centro Comunitario Daviaxaquí en particular, asimismo se resguardaron carpetas con fotocopias de las entradas del blog, dibujos infantiles y un mural artesanal con fotografías de algunas familias. Desde el año 2011 el espacio de la biblioteca es permanentemente utilizado por el Centro Comunitario Daviaxaquí para organización de asambleas, encuentros, así como realización de talleres sobre música tradicional, realización de cortos cinematográficos, capacitaciones y cursos. Las tareas que se han continuado en forma periódica son las clases de lengua qom y la organización de merenderos comunitarios con colaboración de las familias (El Orejiverde, 13 de julio 2015).

En el año 2012 se inaugura en la provincia de Salta, la Biblioteca Comunitaria “Ambrosio Casimiro”, ubicada en la Comunidad Originaria Diaguíta Kallchakí “La Aguada” de Las Pailas, que representa otro caso de resistencia identitaria. Este proyecto ofrece un paradigma en cuanto a la vinculación del espacio bibliotecario con aspectos ligados a la espiritualidad indígena y la reivindicación de los derechos. El lugar pasa a representar tanto un símbolo de los rasgos genuinos de la cultura, como también una conquista de la defensa del territorio, a través de una unidad de información que tuvo por deseo el vínculo de la comunidad.

Desde el año 2015 la comunidad cuenta con la inauguración de la Radio FM Diaguíta 89.3 Ambrosio Casimiro (Indymedia Argentina, 17 de mayo 2022), bajo el entendimiento de vincular información con identidad. La emisora se encuentra en la Comunidad La Aguada, lo que permite a los pobladores, ubicados en zonas inaccesibles de valles y montañas, estar informados sobre organización de asambleas, solicitudes y avisos en relación a los derechos indígenas, sobre todo territoriales. Ambrosio Casimiro (1981-2011), es considerado la máxima autoridad de la comunidad (Unión de los Pueblos de la Nación Diaguíta Salta, 2014, 2016), un líder indígena que murió luchando por los derechos de su pueblo.

En su memoria, la Biblioteca tuvo por objetivo el fortalecimiento de la reorganización de la comunidad Las Pailas, donde se consideró esencial incentivar a la lectura a los niños, jóvenes y adultos. La situación de conflicto territorial motivó la organización, por parte de la Universidad Nacional de Salta (Facultad de Humanidades), de un intercambio cultural con estudiantes de la Carrera Ciencia de la Educación, Cátedra de Psicopedagogía de la Alfabetización, desde donde se consignaron propuestas, dentro de una actividad de extensión universitaria, para articular la biblioteca con la escuela y

la promoción de la lectura en la comunidad Las Pailas. En dicho contexto los estudiantes y los asambleístas compartieron entendimientos y reclamos del Pueblo Diaguita, sentando las bases para la clasificación e inventario del acervo bibliográfico de la Biblioteca Ambrosio Casimiro (integrado por diarios, revistas, enciclopedias y libros).

La resistencia territorial convirtió a la Biblioteca en un símbolo del desalojo, pero también en un espacio donde fuera posible la igualdad de oportunidades. Los comuneros contaron con la participación del Consejo de Mujeres y el Consejo de Ancianos, quienes permanentemente acompañaron a los estudiantes ofreciendo testimonio de las historias locales. Entre las actividades propuestas, se compartieron ceremonias tradicionales indígenas, como la ofrenda a la Pachamama y la construcción de una apacheta, donde se honró la memoria del líder Diaguita con un montículo de piedras blancas, recogidas de los cuatro puntos cardinales.

En el año 2013 surge la Biblioteca de la Pacha (Quilmes, Provincia de Buenos Aires), proyecto que llevó por nombre “Colectivo Kilmeño Patria Grande” (Cosnard, 2018), organización que inició sus actividades con un carromato, especie de bibliomóvil, con el que realizaban actividades de extensión cultural en plazas y espacios públicos del distrito de Quilmes. Se trata de un lugar de encuentro que enarbola las resistencias culturales originarias, en donde los libros son un pretexto para reflexionar sobre la realidad de los descendientes indígenas del conurbano. En él contaban con una colección de libros y revistas de diversas temáticas, que no estaban clasificados ni inventariados, siendo su propósito acercar la lectura recreativa a los sectores populares.

Posteriormente el municipio de Quilmes le cede un espacio físico en comodato, al que accedieron tras un arduo trabajo de limpieza y desmalezamiento, en una zona geográfica que cuenta con un alto índice de mestizaje étnico, con un contexto social que ignora o niega sus raíces indígenas (la cultura Quilmes -o Kilmes- tributaria de los incas, nace con un éxodo involuntario, impuesto por los conquistadores españoles por negarse a ser dominados, un derrotero del cual se desconocen muchos aspectos históricos y sociales). La biblioteca nace merced al proyecto “Bibliotecas en marcha” que vincula, desde 2014, a la Biblioteca Laura Manzo de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) con organizaciones barriales cercanas a la misma, logrando promover la creación de bibliotecas comunitarias. El propósito consistió en acercar herramientas bibliotecológicas adecuadas para capacitar integrantes designados por cada institución y contribuir a su formación como cabales referentes de la democratización del acceso al conocimiento.

En junio de 2016 (coincidente con la festividad del Inti Raymi, ceremonia anual incaica y andina), se inaugura formalmente un sector especializado en Pueblos Originarios, que contó con la participación del bibliotecario Marcelo Rafael Cosnard, y la docente Vilma Villalba (Cosnard, 2016). Tuvo por propósito representar, a través de la colección y los servicios de extensión, los valores de las cosmovisiones indígenas basadas en el equilibrio, la convivencia y la complementariedad, tomando como referencia el espíritu de la Pachamama. No se trata específicamente de una biblioteca conformada por referentes indígenas, sino de un espacio urbano que busca reivindicar la cultura Quilmes en particular y de los pueblos originarios en general.

Es frecuente la colaboración de docentes vinculados con la enseñanza de prácticas originarias, materiales pedagógicos trabajados en las aulas y donación de libros sobre temáticas indígenas, coordinado por el bibliotecario desde la UNQ. Por la amplitud de las actividades que ofrece el Centro Cultural -que incluye festivales y talleres sobre arte, danza y música entre otros- la Biblioteca de la Pacha (sin paredes, cubierta con dos carpas, similar en su composición a los puestos de ferias artesanales) acompaña la propuesta difundiendo temas estrictamente indígenas, entre ellos la wiphala, celebración de la Pachamama, el “descubrimiento” de América, la crisis ambiental entendida desde la coyuntura desarrollo/progreso vs suma qawsay (concepto buen vivir), tarea que en ocasiones incluye presentaciones en escuelas, bibliotecas populares, centros culturales, institutos de Bibliotecología, peñas y exposiciones. El horario de atención de la Biblioteca se encuentra restringido a un solo día a la semana, generalmente los sábados en el que se desarrollan los talleres de lengua quechua, sikus y charango.

Sus responsables suelen comunicar a los usuarios/as –vía red Facebook⁴⁸- sobre las actividades y talleres que hacen a la perspectiva indígena, prestando atención a la visibilización de los pueblos originarios de la región metropolitana de Buenos Aires (especialmente querandíes, guaraníes y kilmes) y buscando despertar el interés por el conocimiento de las culturas ancestrales. Si bien la biblioteca no documenta el quehacer del Centro Cultural, resulta un aporte, desde el punto de vista bibliotecológico, el trabajo de descripción temática que realizó el bibliotecario con la colección, en relación al listado de términos peyorativos presentes en los lenguajes controlados, que en algunos aspectos tergiversan o invisibilizan sucesos históricos, razón por la cual optó por

⁴⁸ Biblioteca de la Pacha - Pueblos Originarios.

<https://www.facebook.com/Espacio.de.INTERCAMBIO.y.REFLEXION/>

describir los registros catalográficos con términos representativos del entendimiento indígena. Se trata de un cruce de caminos entre los movimientos sociales reivindicativos de las culturas originarias, y el rol social del bibliotecario en contextos multiétnicos.

En el año 2012, un agricultor uqueño, Leónides Guzmán (El Orejiverde, 8 de febrero 2019), con intereses en filosofía, metafísica, parapsicología, viajes astrales, ingeniería electrónica y energías renovables, entre otros conocimientos, conocido en la región jujeña por cultivar frambuesas y zarzamoras en altura, creó una biblioteca con libros de su propia colección más otras donaciones, ubicada sobre la calle Viltipoco, a pocas cuadras de la legendaria iglesia de San Francisco de Paula. Tuvo por denominación “Biblioteca Nativa del Pueblo Aborigen de Uquía”, ubicada en el departamento de Humahuaca, provincia de Jujuy, norte de Argentina. Llegó a contar con una colección de unos 500 libros, de temáticas variadas, que incluyó algunos autores locales y cuestiones ligadas a las culturas originarias.

La intención fue favorecer el acceso al material bibliográfico a los vecinos y en especial los alumnos de las escuelas rurales cercanas, sin cumplir horarios específicos de atención, con documentos propios de cualquier biblioteca pública o popular de la quebrada humahuaqueña. Dicho emprendimiento cuenta con un antecedente embrionario de un proyecto individual que nace en el año 2007, cuando una bibliotecaria, Sandra Benedetti, crea la Casa Intiwatana, un hostel que incorporó más tarde una pequeña colección de libros para los huéspedes. Posteriormente, Guzmán continuó con el proyecto con ayuda de su familia, atendiendo consultas, prestando material de lectura y cuidando los documentos.

Ante la falta de apoyo de los pobladores, la biblioteca comunitaria cerró sus puertas. Al poco tiempo, una Comisión Directiva del barrio traslada sus materiales a un local ubicado enfrente de una cancha de fútbol perteneciente al Club Defensores de River Plate de Uquía. En ese contexto se agregaron computadoras y libros recibidos en donación, sin posibilidades de ofrecer atención a la comunidad por falta de habilitación municipal, razón por la cual ha discontinuado su servicio.

En el año 2016, nace la Biblioteca Popular Madre Tierra, ubicada en la localidad de Marcos Paz, zona oeste del conurbano bonaerense, una unidad de información que sin ser autodeclarada indígena por quienes la gestionan, ha brindado servicios bibliotecarios a familias pertenecientes a la Comunidad Qom 19 de Abril -quienes migraron de Chaco a Isla Maciel (barrio Dock Sud, Avellaneda) para luego instalarse en

Marcos Paz- así como migrantes aymaras de Bolivia y comunidades guaraníes que llegaron provenientes de Paraguay. Buena parte de las novedades bibliográficas sobre pueblos originarios generaron una colección cuyos títulos fueron comentados en el sitio Facebook de la biblioteca, en especial cuentos clásicos de la literatura infantil traducidos para la comunidad qom, así como la organización de cursos de lengua Quechua Runa Simi, y Qomlaqtaq. Las propuestas incluyen talleres de cerámica aborígen, sikus, bombo legüero y cosmovisión Andina-Amazónica (destacándose las charlas sobre el concepto Buen Vivir).

Su responsable, el maestro Leandro Cledou (El Orejiverde, 13 de noviembre de 2020), integrante de la comunidad de Sikuris de la Chakana, ha buscado rescatar el conocimiento ancestral habilitando la difusión de documentos bilingües y la participación comunitaria, donde se comparten nociones vinculadas con el equilibrio armónico de los saberes indígenas. La Biblioteca Popular Madre Tierra forma parte de ese tipo de unidades de información que simbolizan un grado de pertenencia hacia la historia de los pueblos aborígenes, consustanciados con la comunidad. Suelen adherir, en forma permanente, a la difusión de causas relacionadas con reclamos políticos, en contextos tanto locales como latinoamericanos, desde donde suelen transitar el entendimiento de la espiritualidad nativa.

En agosto del año 2018 se crea, dentro del territorio Punta Querandí⁴⁹ -ubicado entre el Canal Villanueva y el Arroyo Garín, Paraje Punta Canal, Localidad Dique Luján, Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires- una biblioteca con el propósito de resguardar una colección de libros específicos sobre culturas indígenas, con eje en la descolonización cultural y el cuestionamiento al sistema actual que oprime a los pueblos originarios y a las mayorías populares. El antecedente de este espacio lo constituye el Museo Autónomo de Gestión Indígena, inaugurado en mayo de 2017. Tal como lo afirman sus líderes espirituales, Punta Querandí es una comunidad indígena pluriétnica enclavada entre barrios privados, en una zona ancestralmente habitada por querandíes, chanás y guaraníes, donde tuvo peligro de desalojo mediante un juicio iniciado por el presidente de una desarrolladora inmobiliaria (Punta Querandí, 2017).

Esa amenaza jurídica implicaba resignar una inevitable destrucción del equilibrio ambiental de la región, especialmente en la Cuenca del Río Luján (noreste de la provincia de Buenos Aires), ya que debido a la construcción de countries náuticos, se

⁴⁹ Punta Querandí <https://puntaquerandi.com/>

terminaron arrasando miles de hectáreas de humedales, lo que puntualmente derivó en el incremento de las inundaciones, el desplazamiento de pobladores históricos y la devastación de cementerios indígenas anteriores a la conquista europea. Las publicaciones presentes en la biblioteca, con foco en la antropología, permiten analizar las diferentes luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas, donde se incorpora información de las etnias que poblaron estos contextos geográficos, así como de migrantes de otras culturas (entre ellas querandí, chaná, guaraní, diaguita, wichi, quechua, aymara, qom). En sus paredes de madera, con mapas, fotos, textos y dibujos, el Museo Autónomo de Gestión Indígena invita a un recorrido desde los tiempos anteriores a la invasión europea, las resistencias de los pueblos originarios a la primera y segunda fundación de Buenos Aires y el pasado reciente de las localidades cercanas, con la llegada del tren, la fábrica de formio y la aparición del cuerpo de la militante de izquierda Ana María Martínez en 1982 durante la última dictadura cívico-militar.

Se trata de un museo que refleja y denuncia el abandono estatal y las consecuencias del modelo capitalista de desarrollo en los humedales del río Luján, con la invasión de barrios privados que destruyeron casi 15 mil hectáreas en las últimas dos décadas, proceso que generó más inundaciones y diversas problemáticas sociales y ambientales. Se puede afirmar que el museo cumple un rol activista en defensa de un patrimonio, en donde los restos arqueológicos, junto con los libros, habilitan una mirada crítica del pasado y del presente, en una provincia que a través de actos concretos, intentó tapar con tierra los restos de una cultura ancestral. Con el paso del tiempo, y merced al voluntariado y los anhelos genuinos por desarrollar una construcción social de conocimiento, Punta Querandí fue incorporando nuevos espacios identitarios, tradicionales y educativos, como el salón comunitario, la apacheta (altar indígena que representa los valores sagrados de las ofrendas a la Pachamama), la Maloka (construcción semejante a una vivienda colectiva que recupera una tradición milenaria) y el Opy de kapi'i ñarõ (paja brava) y barro, punto de encuentro ceremonial que invita a la reflexión y al acercamiento de lo que alguna vez se denominó "la tierra sin mal" (Canosa, 2019).

En el año 2019 se inauguró el Monumento al Yaguareté, mítico emblema de las culturas que pueblan el territorio, paulatinamente el predio incorporó una huerta, vivero, gallinero y un horno de barro. El primer registro que se tiene de la necesidad de recuperar este espacio, fue haber encontrado en el año 2004 restos de cerámica pertenecientes a las culturas indígenas, piezas de vasijas que datan aproximadamente de mil años de antigüedad, hallazgo que dio origen a la idea de museo. El segundo indicio lo representó

la confirmación de restos de un cementerio indígena, ubicado dentro de un barrio privado, mientras que en paralelo tomaron conocimiento de la existencia de un antiguo cementerio indígena destruido a fines de los años 90, por los responsables del barrio privado Santa Catalina, a escasos metros de distancia de los nuevos hallazgos.

Ante estas situaciones, los integrantes del barrio imaginaron que ese patrimonio correría idéntica suerte si la comunidad no intervenía, desde allí, las banderas y los símbolos se enclavaron como modo de resistencia ante los embates judiciales y las órdenes de desalojo. De ese modo había nacido Punta Querandí, un paradigma de la lucha por el territorio que buena parte de las culturas indígenas del país habían perdido a lo largo de la historia. El espacio cuenta con un Consejo de Ancianos quienes, junto a varios colaboradores, y tomando como eje la espiritualidad, han podido reconstruir aspectos esenciales de las culturas preexistentes.

No deja de ser un proceso muy complejo, porque lo que se está reconstruyendo es un mundo que en algún punto ha perdido su cadena de conocimiento. Lo que hace Punta Querandí es similar a lo construido por la Comunidad Lof Vicente Catrunao Pincén⁵⁰, la necesidad de recuperar ceremonias ancestrales durante distintos momentos del año, como el Inti Raymi (junio), las ofrendas a la Pachamama (agosto), Ara Pyhau (septiembre), Aya Markay Quilla (noviembre) y Nemomgarai (enero). Se trata de una serie de acciones que tienen por criterio volver a equilibrar la tierra, volver a equilibrar la propia comunidad, volver a equilibrar en forma interdisciplinaria los valores de la cultura.

Los máximos referentes comunitarios son Reinaldo Roa, perteneciente al Pueblo Guaraní, Santiago Chara, de la Comunidad Cacique Ramón Chara de Benavidez (Tigre), ambos miembros del Consejo de Ancianos de Punta Querandí, Jesica Zalazar (de Raíces Guaraní) y Soledad 'Jasuka' Roa, las dos pertenecientes al Consejo de Mujeres, asimismo prestan su ayuda Rosiene Bissoni y Pablo Badano como responsables del Consejo de Comunicación, cada uno con un rol determinado, pero colaborando con las tareas de fortalecimiento y preservación del territorio de la comunidad. La biblioteca ubicada dentro del museo cumple una función de apoyo al conocimiento registrado en diferentes soportes, las publicaciones refieren exclusivamente a documentos relativos a las culturas indígenas del país: historias de vida, valores, factores ligados a la identidad, a los derechos y a la educación de otras formas de conocimiento. Es posible afirmar que en cierto modo la biblioteca cumple,

⁵⁰ Comunidad Lof Vicente Catrunao Pincen. <https://lofcatrunaopincen.wixsite.com/pincen>

junto con el museo, una función pedagógica, ya que sus ilustraciones y textos enmarcados en las paredes, cuentan sobre el pasado histórico y el futuro de la comunidad, por ende no deja de ser una toma de conciencia y a la vez un recordatorio de lo realizado hasta el momento.

En la biblioteca-museo coexisten instrumentos musicales autóctonos, artefactos de caza, restos de cerámicas, fotografías y mapas, junto con el acervo bibliográfico obtenido en donación, en la mayoría de los casos por los propios autores. Sus referentes comunitarios han debatido e interpelado sobre las antiguas tradiciones de sus ancestros, buscando recrear las construcciones milenarias, las tareas agrícolas y los entendimientos educativos. Se destaca la participación comunitaria a través de un Taller de Producción, que suele recibir visitas y colaboraciones de cooperativas, desde donde apuestan al desarrollo económico autogestivo con realización de oficios tradicionales de las culturas originarias.

En julio de 2022, se inauguró en Napalpí (“lugar de descanso” en lengua qom), provincia de Chaco, la Biblioteca Popular Juan Chico (Riedel, 2022), experiencia que representa, desde el punto de vista cultural y educativo, un reconocimiento al docente, investigador y militante de los derechos humanos de los Pueblos Indígenas. Se trata de un referente de la cultura qom que investigó el genocidio contra los Pueblos qom y mocoví cometido por el Estado Nacional en 1924, en donde registró testimonios de los descendientes que padecieron una de las mayores masacres de la Historia Argentina con relación a los pueblos originarios. A través de la organización “Renacer Napa'alpí” -conformado, en su mayoría, por un grupo de docentes bilingües interculturales indígenas nacidos en Colonia Aborigen- se impulsó la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia sobre los hechos ocurridos a principios de siglo en esta región chaqueña, en donde la sentencia consideró aquella matanza como un crimen de lesa humanidad cometido en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas.

Por último, un caso aparte que merece especial atención, lo constituye la Biblioteca personal del libro viviente wichi Laureano Segovia, ubicada en Misión La Paz, (Salta, noroeste argentino), donde se conservó una colección oral en soportes magnéticos sobre conocimiento tradicional indígena sin precedentes en el país. Este referente cultural representa probablemente un caso único en Argentina, la de un escritor y docente indígena que ha rescatado un importante acervo cultural, grabando información monolingüe wichi y publicando textos bilingües sobre la cultura originaria de su entorno social, geográfico y cultural (Quattrini; Antico, 2007). Con la simple ayuda de un

grabador portátil, un cuaderno y una bicicleta, recopiló más de 300 casetes con historias redactadas por ancianos y caciques a la vera del Río Pilcomayo, en el límite con Formosa, Paraguay y Bolivia.

Por mucho tiempo su tarea consistió en recuperar la mitología oral que perduró en la memoria de los antiguos, cultivada en el monte, pero también dejando registro de los acontecimientos históricos suscitados en las comunidades, situación que lo llevó a confeccionar un mapa desde donde trazó variadas denominaciones en sus lenguas originarias. Se trata de un observador de la cultura que ha dejado testimonio de las prácticas que se fueron perdiendo, lo que transforma su colección personal en un patrimonio invaluable para la cultura wichi. No existe en el país semejante cantidad de registros orales de carácter endógeno, de gran valor para historiadores, docentes, bibliotecarios, investigadores, lingüistas y antropólogos.

Su tarea mereció la atención de la Secretaría de Cultura de Salta, que en 2005 editó algunas publicaciones traducidas al castellano, entre ellos “Otichunaj Ihayis tha oihi tewok” (Memorias del Pilcomayo), “Olhamel Otichunhayaj” (Nuestra memoria), “Lhatetsel” (Nuestras raíces-nuestros antepasados) y “Och’a tilhis lhamtes” (Raíces del Chaco Salteño). Pero indudablemente, lo que en periodismo se suele llamar “material en crudo”, es la importancia de su fonoteca, que representa en forma genuina el patrimonio cultural intangible de la cultura wichi del Pilcomayo, cuyas grabaciones fueron realizadas en contextos geográficos inaccesibles y conservadas en condiciones precarias. Parte de los relatos recuperados han sido difundidos en forma bilingüe en el programa radial “Nuestra Memoria”, FM Chaco 102.7, Santa Victoria Este, lo que prueba una vez más el incalculable valor de la radio indígena en vinculación con el acervo generado en bibliotecas indígenas.

En este caso la radio, que suele compartir con su audiencia mensajes rurales en chorote, wichi y chulupí, pasa a ser difusora de un conjunto de memorias documentadas que representan el conocimiento de sus propios oyentes. Los documentos orales e impresos de la colección personal de Segovia simbolizan un paradigma de la Biblioteca Indígena, materiales de incalculable valor para trabajar contenidos en la EIB, que habilitan un trabajo interdisciplinario entre historiadores, lingüistas, escritores indígenas y maestros bilingües. Se trata de un modo de fortalecer la lecto-escritura a partir del conocimiento compartido, y a la vez una oportunidad de recuperar memorias que corren riesgo de desaparición (Canosa, 2019).

En Argentina, en líneas generales, la atención bibliotecaria en comunidades indígenas no cuenta con bibliotecarios/as pertenecientes a una cultura originaria. El único caso registrado hasta el momento, de un profesional de la información recibido en una institución educativa argentina con un título bibliotecológico, ha sido el de Maralyn Shailili Zamora Aray, descendiente de las etnias wichi (Argentina) y kariña (Venezuela). La bibliotecaria forma parte del Centro de Documentación Indígena No'Lhametwet "Lugar de Nuestra Palabra"⁵¹, perteneciente al Instituto de Cultura del Chaco, organización civil sin fines de lucro que desde el año 2016 tiene por misión recopilar, organizar y promover la producción documental generada por autores, referentes e instituciones vinculadas con los Pueblos Indígenas, apoyando el acceso a la información y la investigación desde las comunidades (El Orejiverde, 14 de marzo 2016).

En muchos casos, los responsables de este tipo de unidades de información -líderes sociales, referentes políticos, guías espirituales, profesionales de distintas disciplinas- no son conscientes de que brindan un servicio específico a la comunidad. Sin embargo, este tipo de bibliotecas, populares, comunitarias, rurales, suelen centralizar la información dispersa que sobre la cultura se difunde, ya sea desde la recolección de documentos personales hasta la recopilación de artículos periodísticos divulgados por revistas locales o barriales. Cabe señalar que en el país, se desarrolló en el año 2003 un proyecto ejecutado por el Senado de la Nación, la Biblioteca del Congreso de la Nación, la Asociación Indígena Argentina y el Parlamento Indígena Argentino, que derivó en la creación de la denominada "Biblioteca de los Pueblos Indígenas" (Argentina. Secretaría de Innovación Pública, 2021), basado en la compilación de materiales de diversos autores sobre pueblos originarios, con acceso a registros analíticos de publicaciones periódicas sobre culturas indígenas.

El abordaje de las distintas experiencias sobre bibliotecas indígenas de Argentina, habilita concebir un modelo de unidad de información que puede replicarse en las bibliotecas escolares ubicadas dentro de la modalidad EIB. En ambos escenarios, el aporte de las familias es fundamental para poder articular un circuito de producción documental basado en la memoria y la oralidad, donde sea posible resguardar los conocimientos, experiencias y verdades de los descendientes de pueblos originarios. En Argentina no se registraron hasta el momento, experiencias de bibliotecas indígenas en las siguientes provincias: Santa Cruz (Tehuelche), Chubut (mapuche), Mendoza

⁵¹ Centro de Documentación Indígena No'Lhametwet "Lugar de Nuestra Palabra".
<https://centrodedocumentacionindigenadelchaco11860556.wordpress.com/>

(rankülche, huarpe), San Juan (huarpe), Córdoba (comechingones, sanavirones), San Luis (rankülche), Catamarca (diaguita calchaquí), Santiago del Estero (tonocotés), Entre Ríos (charrúas), Tucumán (diaguita calchaquí), La Rioja (diaguitas), Corrientes (guaraníes), La Pampa (rankülche), Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur (selk'nam) (El Orejiverde 13 de julio 2015).

9. Diseño metodológico

Se llevó a cabo una investigación de tipo cuanti-cualitativa, con un diseño metodológico semiestructurado y transversal. El estudio ha sido descriptivo, mientras que el enfoque fue exploratorio, por considerar que el problema de investigación es poco estudiado, con escasos datos y sin inclusión de la temática en el campo educativo. Se determinó realizar el análisis sobre las bibliotecas escolares de modalidad EIB insertas en la región noreste de Argentina, conformada por 4 provincias: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones, dado que representa una de las regiones con mayor población indígena en el contexto educativo.

Para obtener la información necesaria, se elaboraron dos herramientas de ingesta de datos: un cuestionario mediante un formulario de Google Drive (ver anexo 14.1) y un cuestionario mediante entrevistas dirigidas, enviadas por correo electrónico en formato Word y Whatsapp, con transcripción de audios (ver sección 10.2).

9.1 Procedimientos aplicados a la encuesta

Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Dirección de Información y Estadística Educativa. Red Federal de Información Educativa), figura como fuente el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos, un nomenclador unificado de escuelas, que se desarrolla a partir de la información reportada por las Unidades de Información y Estadística jurisdiccionales bajo la coordinación de la Dirección de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. En ese listado, utilizado como insumo para este estudio, se indica la totalidad de unidades desagregadas por provincia, modalidad, nivel educativo e información de contacto, tanto en entornos rurales como urbanos. Al momento de iniciar este trabajo (agosto 2020), en la República Argentina se encontraban registradas un total de 758 escuelas con modalidad EIB, que cubrían los niveles inicial, primaria y secundaria. De ese listado, 364 escuelas corresponden a la región noreste (23 en

Corrientes, 91 en Chaco, 222 en Formosa y 28 en Misiones), de las cuales 212 son escuelas primarias modalidad EIB.

En primera instancia, se realizó una prueba piloto de la encuesta sobre una de las instituciones seleccionadas con la intención de medir la precisión de la herramienta, recibir sugerencias y perfeccionar su funcionalidad. Dicha herramienta se estructuró en base a preguntas abiertas y cerradas, enviadas por correo electrónico a través de un formulario Google. El alcance temporal abarcó desde agosto de 2020 hasta diciembre de 2021. Las encuestas fueron pautadas para los responsables de las bibliotecas que respondieron la consulta: bibliotecarios/as, docentes, preceptores, auxiliares bilingües.

En esta etapa inicial de consulta, se registró que el 43% de las escuelas que forman parte del padrón no contaron con teléfono o correo electrónico, lo que hizo imposible el envío de la encuesta. Con el resto de las instituciones, se envió un correo electrónico a las escuelas cuya información de contacto se encontraba disponible en el Padrón Oficial mencionado anteriormente, para solicitar la participación de los bibliotecarios/as o docentes en esta investigación. En aquellas escuelas en que sólo estaba disponible el dato de contacto telefónico, se efectuó la llamada correspondiente.

Una vez consignadas las instituciones, se enviaron las encuestas a cada una de las escuelas de las 4 provincias del noreste argentino. Dado el escaso número inicial de respuestas recibidas -situación dada por la pandemia en líneas generales y en particular por la inaccesibilidad de las escuelas ubicadas en contextos rurales- se optó por enviar una segunda tanda de solicitudes a los destinatarios, mayoritariamente a través del correo electrónico y llamados telefónicos. Luego de dos meses, se clasificaron las respuestas recibidas, y se envió una comunicación a los representantes de los ministerios educativos para solicitar un aviso de carácter institucional que aliente la participación de aquellas escuelas que no respondieron la encuesta.

En forma paralela, se contactó a referentes de organizaciones indígenas, quienes aportaron números telefónicos de maestros/as, preferentemente por medio de la aplicación Whatsapp. El criterio elegido favoreció la comunicación con instituciones cuyos datos no figuraban en el padrón oficial, en donde muchos docentes prefirieron contestar la encuesta desde sus celulares, mientras que un número mínimo optó por responder a través de sus correos electrónicos.

Un caso particular se registró en la provincia de Corrientes, en donde referentes del Ministerio de Educación de la provincia, al ser consultados por el padrón donde

figuraban escuelas correntinas bajo la modalidad EIB, desconocieron la pertenencia a dicho registro, por entender que se trataba de un criterio asignado por el Ministerio de la Nación. Esta situación llevó a considerar la inclusión de un listado de instituciones que figuraban en el Padrón Oficial de Establecimientos con alumnos/as hablantes de lengua guaraní, sin estar incluidas dichas escuelas bajo la modalidad EIB. En este caso, luego de agregar a las nuevas instituciones, y de corroborar la escasa participación global, se consideró no reiterar el envío de las encuestas, y realizar un informe del contexto evaluado.

En el caso de la provincia de Formosa, se envió una consulta a la Subsecretaría de Educación Modalidad EIB, para iniciar un trámite de solicitud de autorización. La misma incluyó datos personales del solicitante, tipo de información requerida, formato, objetivos del relevamiento y destino de la información. Una vez aprobada dicha solicitud, la Subsecretaría envió la encuesta a un listado de escuelas primarias ubicadas en el padrón oficial de la Nación.

9.2 Procedimientos aplicados a las entrevistas

Para la etapa de las entrevistas se tomó una muestra intencional dirigida a los principales referentes, gestores culturales y coordinadores de la modalidad EIB en cada provincia, cuyos responsables tienen incidencia en la toma de decisiones políticas y culturales dentro del contexto educativo. El criterio consistió en recabar información sobre los materiales, recursos, servicios y atención bibliotecaria de las bibliotecas insertas en las escuelas con modalidad EIB, con especial énfasis en los documentos orales, la investigación escolar y los servicios de extensión bibliotecaria. La herramienta se estructuró en base a preguntas abiertas, mediante una entrevista semiestructurada enviada por correo electrónico a través de un archivo Word.

Las entrevistas dirigidas fueron enviadas entre los meses de agosto y septiembre de 2022. Las respuestas fueron analizadas en forma cualitativa, representadas con gráficos de nubes de palabras, donde se registraron los conceptos mayormente mencionados y, a su vez, relacionados con los objetivos principales de la investigación. Se consideró incluir 4 entrevistas a referentes de culturas indígenas y de investigadores vinculados con cada una de las provincias que forman parte de la región noreste. Los entrevistados fueron los siguientes: Laura Roldán Devetach (provincia de Misiones), Clarisa Godoy Scherf (provincia de Corrientes), Adrián Aranda (provincia de Formosa) y Miriam Ledesma (provincia de Chaco).

10. Análisis de datos

Del total de encuestas enviadas se recibieron 110 respuestas por parte de los responsables de escuelas primarias de las 4 provincias que forman parte del noreste argentino. La provincia de Chaco, con 72 escuelas primarias registradas, (que representa casi el 34% de la región), tuvo una impactante participación de dichas instituciones educativas, ya que el 100% de esas 72 escuelas respondieron la encuesta, motivado en buena parte por la difusión realizada desde el Ministerio de Educación de la provincia.

La provincia de Corrientes, con 18 instituciones educativas, representa más del 8% del total, que tal como fue analizado, la poca participación responde a la no pertenencia del entendimiento que tiene la modalidad EIB con respecto a los pueblos originarios. Aun así, teniendo en cuenta que la encuesta había sido enviada al total de escuelas, el 16% la respondieron.

Por su parte, la provincia de Formosa, que representa el 47% del padrón del noreste argentino, cuenta con 100 escuelas que la ubican como la provincia con más instituciones de educación primaria EIB (si tomamos como referencia los niveles jardín maternal, inicial, primaria y secundaria, la cantidad total es de 222 escuelas, la mayor a nivel país), sin embargo, solo el 14% accedió a responder la encuesta.

Por último, la provincia de Misiones, que representa aproximadamente el 10.37% del padrón (22 escuelas), tuvo una alta participación en la encuesta, con un 61.7% de escuelas primarias EIB.

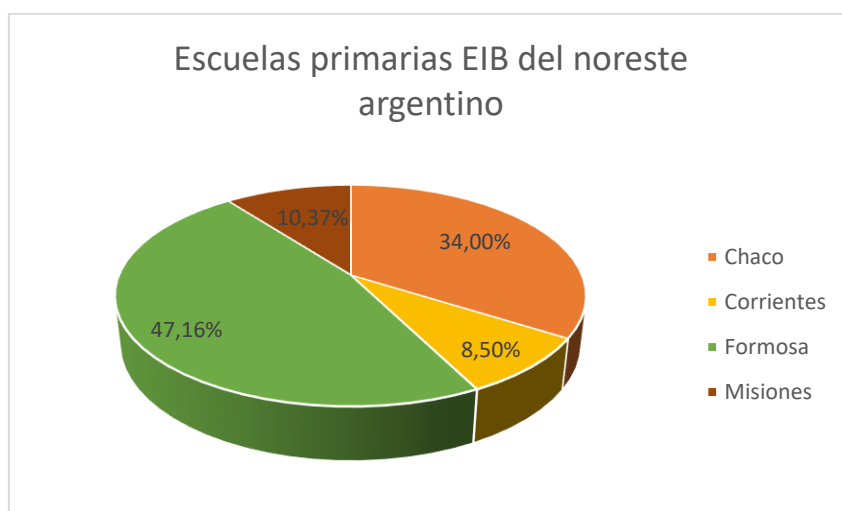


Gráfico 1. Cantidad de escuelas primarias modalidad EIB noreste de Argentina

10.1 Resultados de las encuestas enviadas a las escuelas EIB del noreste argentino

Del total de encuestas enviadas, el 65.45% pertenece a la provincia de Chaco, seguida por la provincia de Misiones con un 19.1% y Formosa con un 12.72% de participación, en el caso de la provincia de Corrientes, el 2.72% explica en parte la no pertenencia al entendimiento de la interculturalidad con relación a los pueblos indígenas.

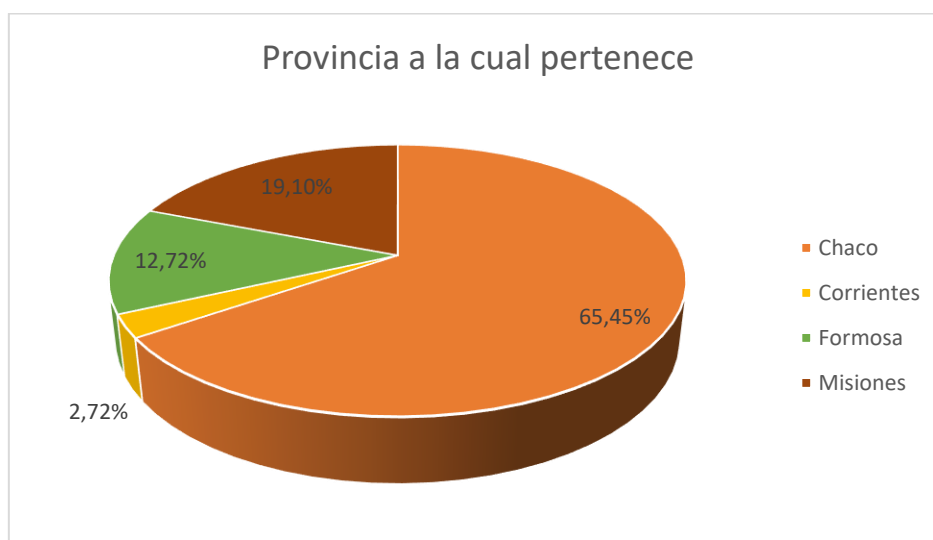


Gráfico 2. Provincia a la cual pertenece la institución educativa

La segunda consulta consistió en indicar si la escuela primaria contaba con algún servicio bibliotecario (sin importar si la escuela no tenía su propio espacio físico de biblioteca), si la respuesta era negativa, la encuesta finalizaba, con lo cual solo restaba enviar el formulario. Si la respuesta era positiva, debía continuar con el resto del formulario.

En este caso, un contundente 90% contó con algún tipo de servicio bibliotecario, entendiéndose por biblioteca un estante de libros en un aula, salón, pasillo, mueble, caja o materiales. Se debe aclarar que no se consideró en esta pregunta si la escuela contaba con un espacio propio de biblioteca.

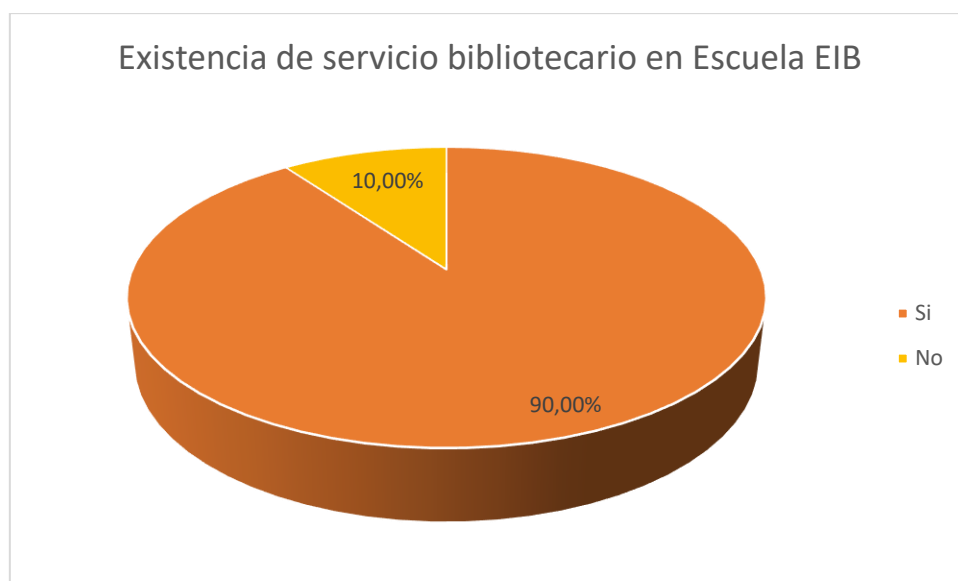


Gráfico 3. Existencia de servicio bibliotecario en Escuela EIB

La tercera pregunta buscó indagar en el propio espacio físico de la biblioteca, con lo cual se diferencian aquellas instituciones que cuentan con servicios y documentos, de aquellas escuelas que tienen su propia biblioteca. En este caso, el 73.7% confirmó la existencia de bibliotecas dentro de las escuelas primarias, lo que permite afirmar que el 26.3% de las escuelas primarias brindan algún tipo de servicio pero sin espacio propio de biblioteca.

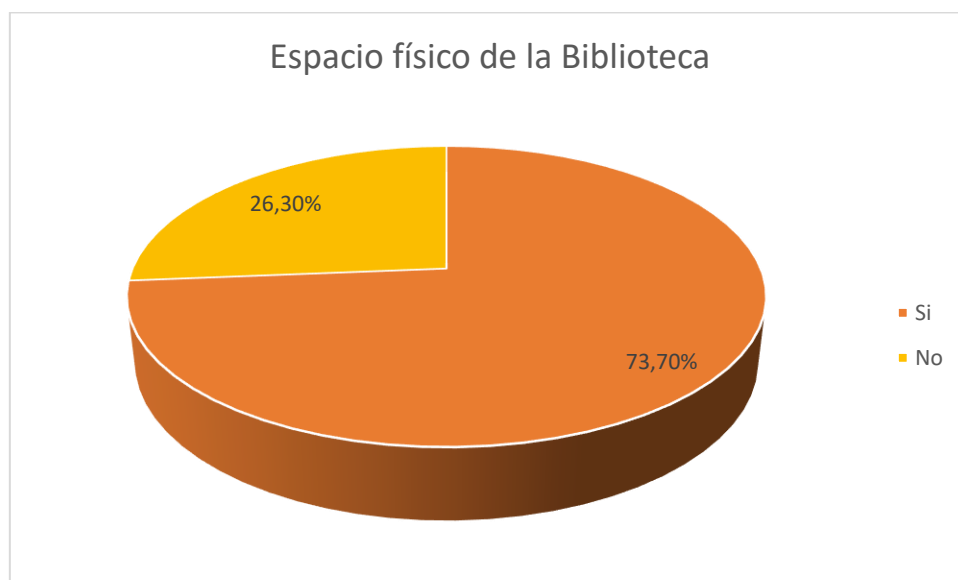


Gráfico 4. Espacio físico de la Biblioteca

Un punto muy interesante para discernir era saber si las escuelas contaban con bibliotecarios/as en la atención a la comunidad educativa. Allí, el 70% del personal

educativo encuestado afirmó que la biblioteca contaba con bibliotecarios/as titulados, mientras que el 22% sostuvo que la misma se encuentra a cargo de los maestros/as.

Un dato de interés es que el 13% de esas bibliotecas estaba a cargo de los auxiliares bilingües, quienes en diversos contextos fueron considerados como personal administrativo o a cargo de tareas que guardaban poca relación con su puesto dentro de la institución. Finalmente, solo un 2% registró a colaboradores y “otros” a cargo de la atención de la biblioteca.

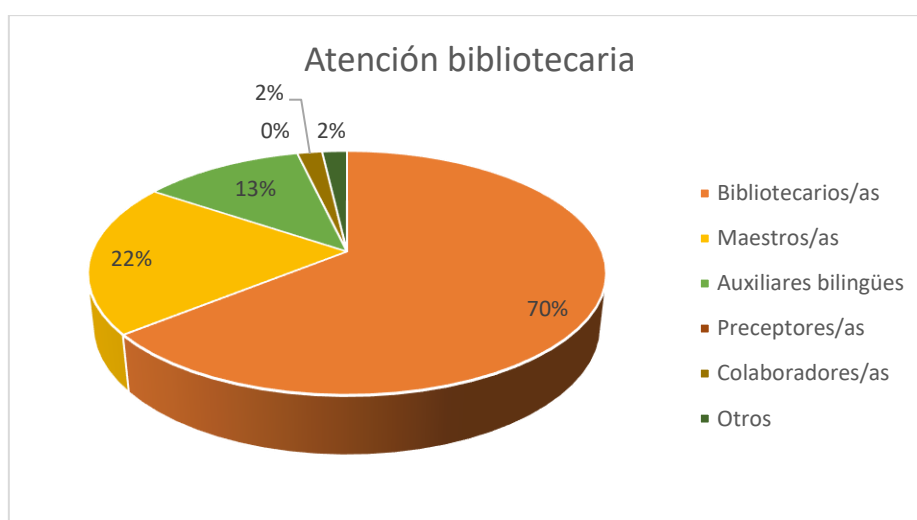


Gráfico 5. Atención bibliotecaria

Una consulta clave ha sido indicar aproximadamente la cantidad de libros disponibles en la biblioteca, más allá de su contenido. Allí, un 69.7% de los encuestados afirmó que la biblioteca cuenta con más de 500 ejemplares (lo que hace a una colección estándar propia de las bibliotecas públicas o populares, un mínimo deseable para contemplar la atención a una comunidad educativa).

Un 16.3% tiene entre 100 y 500 libros, mientras que el 4% tiene de 50 a 100 libros. En este caso es interesante analizar el bajo porcentaje (10%), de quienes tienen apenas hasta 50 ejemplares en sus estantes, si se tiene en cuenta la población estudiantil, y más aún la perspectiva de la modalidad educativa.

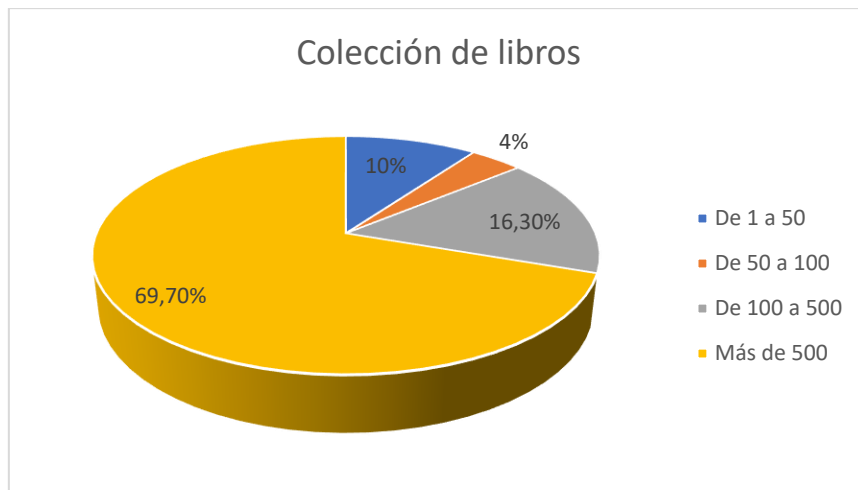


Gráfico 6. Colección de libros

Con la siguiente pregunta, se consultó si la biblioteca cuenta con documentos en lenguas indígenas -más allá de su formato y cantidad estimada de los mismos- lo que representa un indicio a considerar, dado el enfoque bilingüe e intercultural que deberían tener las colecciones. Resulta una medida de cómo cada biblioteca trabaja desde el conocimiento de la cultura. En este caso, el 55.6% registró materiales en lenguas indígenas, lo que plantea un escenario alentador en cuanto al tipo de documentos que deben incorporarse, y sobre todo crearse, entre las bibliotecas que forman parte de una modalidad que, en líneas generales, no trabaja materiales endógenos en lengua materna. Por lo tanto, es para analizar el 44.4% que no cuenta con documentos en lenguas indígenas, siendo parte de una modalidad educativa que atiende a estudiantes de comunidades pertenecientes a pueblos originarios, muchas de ellas con prácticas orales de traspaso de conocimiento a nivel familiar, en el que deben enfrentar una educación sin materiales idóneos para consultar en clase.

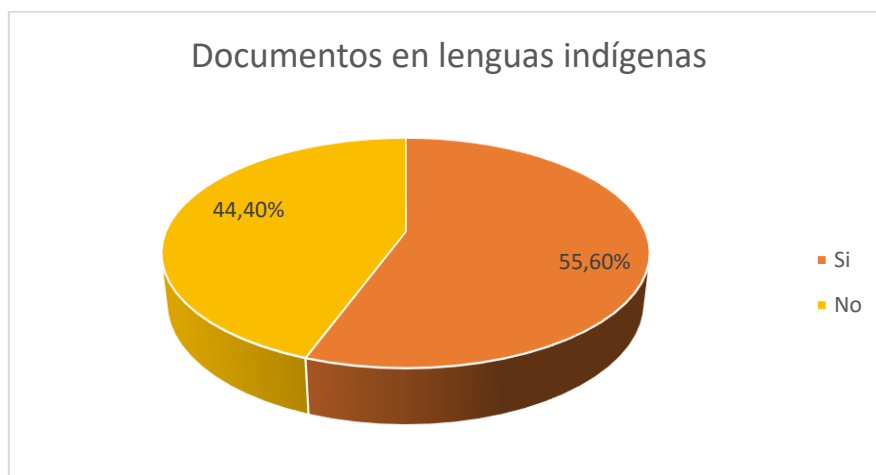


Gráfico 7. Documentos en lenguas indígenas

La siguiente consulta ha sido la más relevante y compleja de analizar, ya que indaga en la tipología documental de los materiales bilingües o monolingües indígenas, sin especificar la cantidad de los mismos. En cuanto al material librario, se registran 17 escuelas con libros en lengua qom, 6 en wichi, 5 en lengua mbya, 5 en guaraní paraguayo y 3 en moqoit, datos que declaran el porcentaje de respuestas según las provincias encuestadas (con un 16.51% representa el material que más presente se encuentra en las escuelas primarias EIB). Cabe señalar que entre las opciones se incluyeron las siguientes lenguas originarias: qom/toba, mbya, guaraní paraguayo, guaraní correntino, ava guaraní, wichi, quechua, moqoit/mocoví, pilagá, otras lenguas.

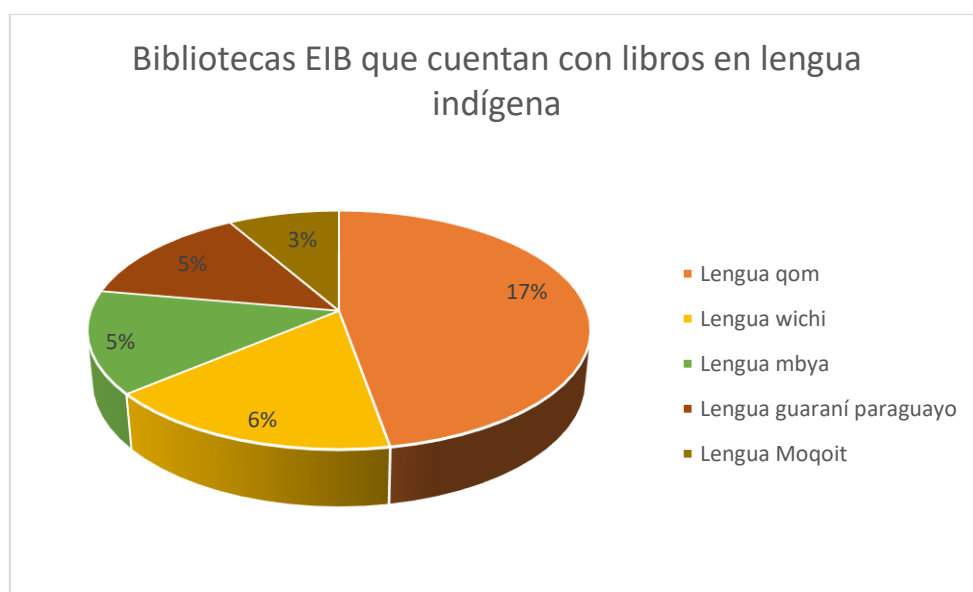


Gráfico 8. Tipología documental – Libros en lengua indígena

Con relación a las revistas -material que puede estar sujeto a discusión por la variedad de contenidos de cada publicación- se consideró si las mismas incluyen problemáticas a tratar en el aula o si se utilizan solo para recreación. Simboliza un 8.25% de la tipología documental. La mayor cantidad se registra sobre la cultura wichi, con 7 experiencias educativas, luego se registran 6 en qom, 2 tanto en mbya como en guaraní paraguayo y 1 en moqoit.

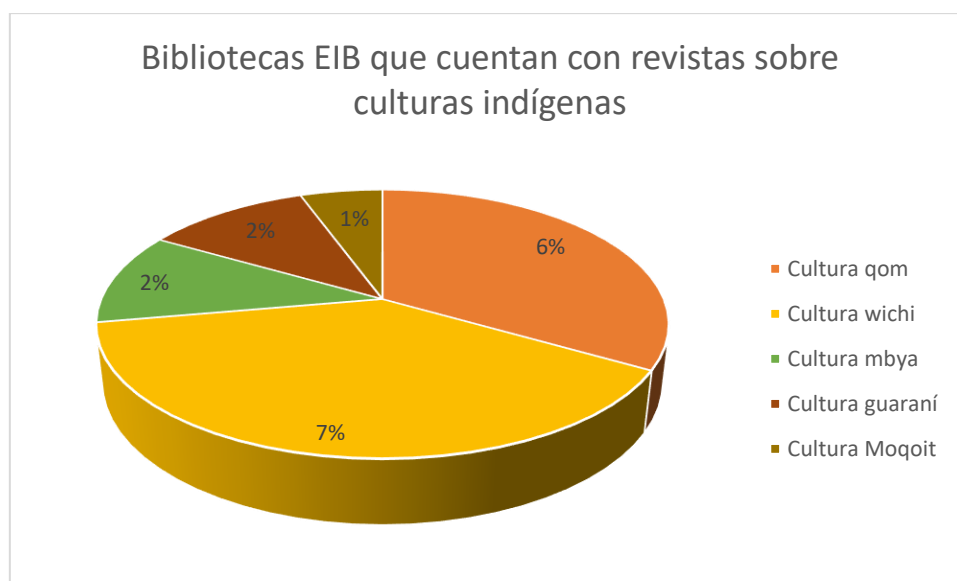


Gráfico 9. Tipología documental – Revistas sobre culturas indígenas

Un soporte por demás interesante son los mapas y/o planos, en especial si los mismos contemplan información local, que fue el sentido de la consulta. En este caso el porcentaje es muy bajo, se registran 2 escuelas con mapas sobre aspectos de la cultura mbya, y solo una con algún contenido cartográfico en qom y guaraní paraguayo. Por otra parte, se registraron 2 escuelas con mapas en otras lenguas, que no eran ava guaraní, quechua y pilagá, tal como fueron las opciones propuestas según la correspondencia geográfica de las culturas involucradas en la encuesta. A nivel global, los mapas y/o planos representan un 2.75% del total de la tipología documental.

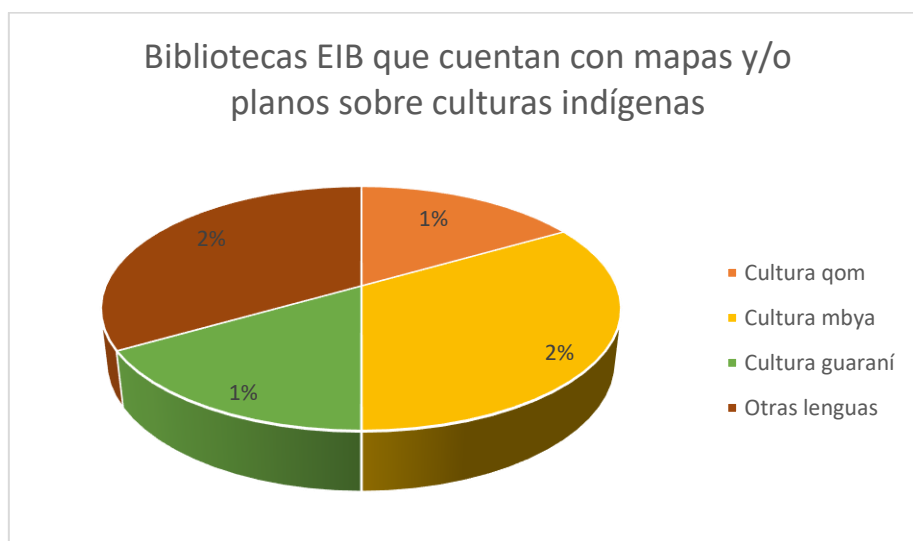


Gráfico 10. Tipología documental – Mapas y/o Planos sobre culturas indígenas

Otro soporte infrecuente, pero de un gran valor, suelen ser las fotografías, en especial si las mismas son generadas por los propios docentes y/o estudiantes, o desde las propias comunidades, con registros del entorno geográfico y poblacional de las familias. En este punto, sin especificar cantidades o tipologías de fotos, se registraron 4 casos tanto sobre la cultura qom como en la cultura wichi, luego 2 en la cultura mbya y 1 en guaraní paraguayo (a nivel global, las fotografías representan al 5.04% de la tipología documental presente en bibliotecas). Existen antecedentes en este campo (Biblioteca Qomlaqtaq de Rosario, provincia de Santa Fe; Biblioteca Qomllalaqpi de Derqui, provincia de Buenos Aires) donde este tipo de material ha generado una toma de conciencia de la noción de documento, en especial con captura de imágenes de familias y barrios, cuyas geografías se fueron modificando por casos de emigración comunitaria y parcelamiento de terrenos.

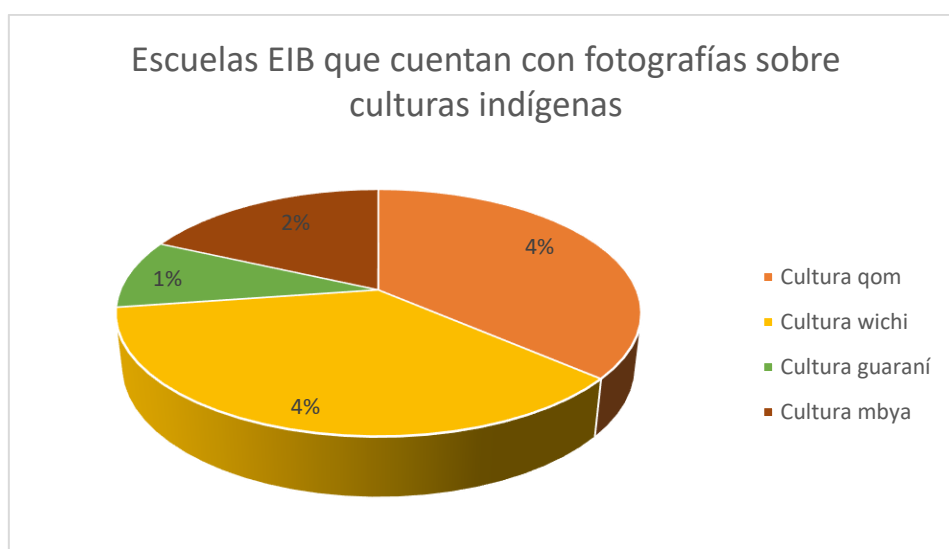


Gráfico 11. Tipología documental – Fotografías sobre culturas indígenas

Un material de referencia infaltable en las escuelas son los diccionarios y/o enciclopedias, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos lingüistas indígenas necesitan consultar diccionarios en castellano para poder traducir, desde el entendimiento de la etimología del término, la correspondencia gramatical en su propia lengua. Aquí, 15 escuelas cuentan con algunos de estos documentos, de los cuales 4 abordan las culturas qom, guaraní paraguayo y wichi, mientras que 1 lo hace sobre las culturas mbya y moqoit. En este caso, casi un 14% de escuelas cuentan con material de referencia en sus colecciones, y a nivel global, representan el 7% de la tipología documental.

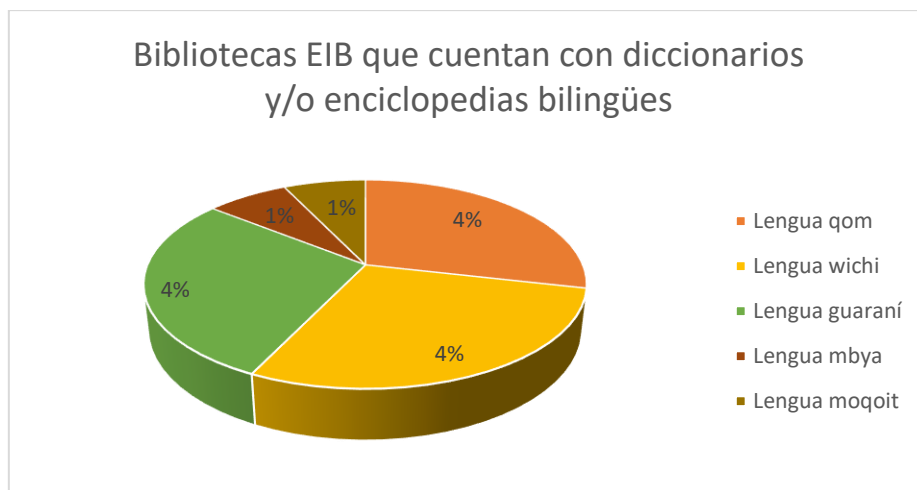


Gráfico 12. Tipología documental – Diccionarios y/o Enciclopedias bilingües

Los folletos suelen estar presentes en instituciones educativas pero su análisis es muy complejo por la diversidad y utilidad que puedan tener en las aulas. En este caso 22 escuelas cuentan con algún tipo de folleto en sus bibliotecas, aludiendo a contenidos de temáticas indígenas. En la cultura wichi se registran la mayor cantidad de casos, 8 escuelas cuentan con este tipo de documento, mientras que 6 escuelas cuentan con folletos sobre las culturas qom y mbya, se registra por último un caso con información en guaraní paraguayo. En total, significa que el 22% de las instituciones educativas cuentan con este tipo de material. Como dato de valor, los folletos son los materiales que más presentes se encuentran en las bibliotecas, luego de los libros, con un total del 10% de la tipología documental existente.

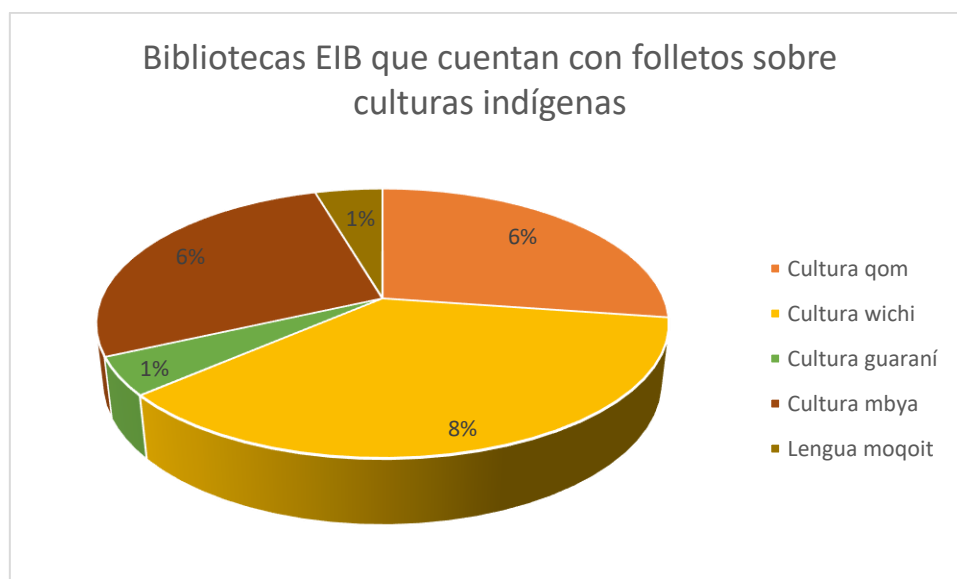


Gráfico 13. Tipología documental – Folletos sobre culturas indígenas

Idéntica situación se encuentra con las láminas, materiales que pueden resultar muy didácticos en el aula, especialmente si contienen información sobre temáticas de culturas originarias. En total hay 10 escuelas que tienen láminas en wichi, 5 en qom y 4 en mbya, mientras que una escuela registra este tipo de documento con información en guaraní paraguayo. Este material es el tercero más utilizado en bibliotecas, en total un 9.17% de la tipología documental consultada.

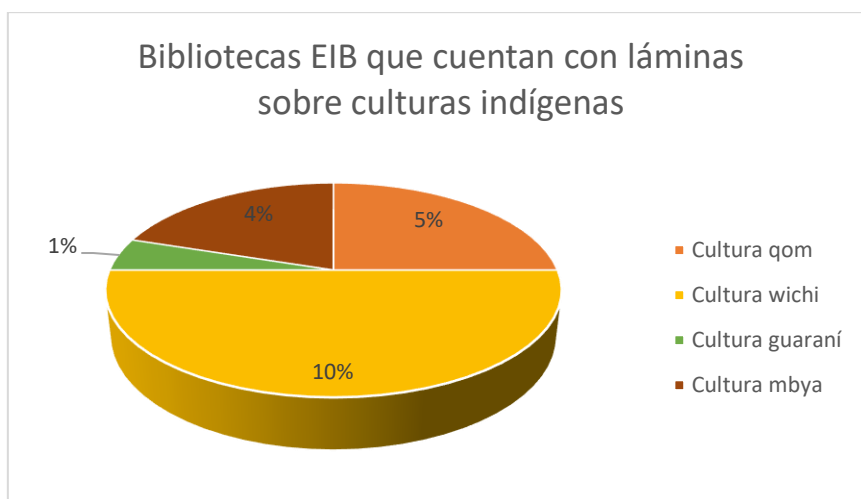


Gráfico 14. Tipología documental – Láminas sobre culturas indígenas

Con las cartillas suele ocurrir algo similar a los folletos y láminas, resulta de importancia por la utilidad que puedan tener para los alumnos/as, pero aquí el porcentaje es mucho más bajo, 5 escuelas cuentan con cartillas sobre la cultura qom, 3 sobre mbya, 2 en wichi y una escuela con cartillas en guaraní paraguayo. Representa el 5.04% de la tipología documental.

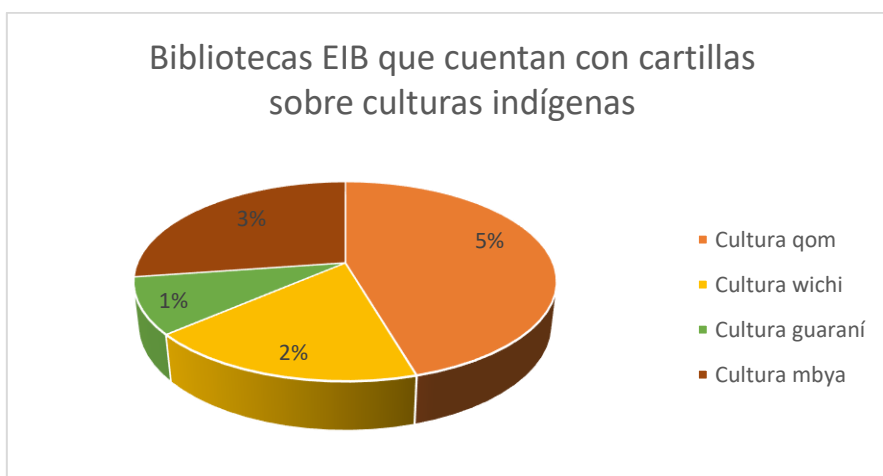


Gráfico 15. Tipología documental – Cartillas sobre culturas indígenas

Por otra parte, las maquetas no suelen ser frecuentes, pero pueden aportar mucha información, la realidad es que el porcentaje de escuelas que cuentan con este tipo de materiales es muy bajo, solo 3 escuelas registran este tipo de documentos, sobre la cultura guaraní paraguayo y wichi, el otro caso corresponde a "otras lenguas". En líneas globales, representa el 1.37% de la tipología documental.

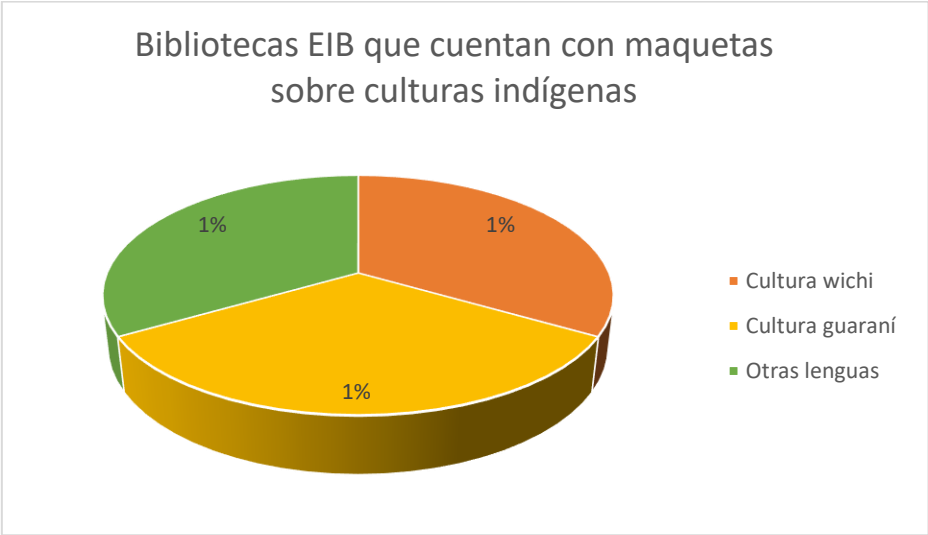


Gráfico 16. Tipología documental – Maquetas sobre culturas indígenas

Otros de los materiales que se incluyeron en la encuesta fueron los afiches y carteles. Con relación a los primeros, 3 escuelas cuentan con afiches en qom, mbya y wichi, mientras que una escuela tiene este material en guaraní paraguayo (representa el 4.58% del total de la tipología documental registrada).

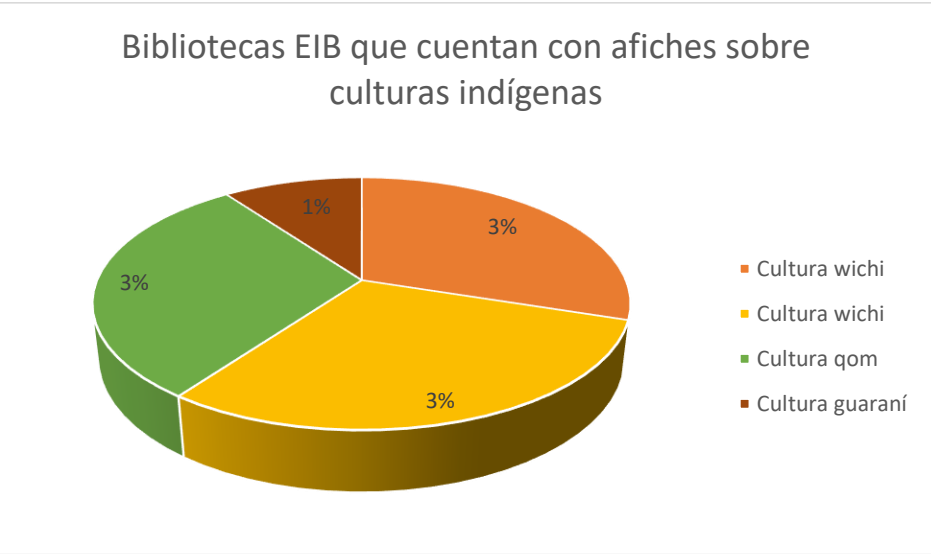


Gráfico 17. Tipología documental – Afiches sobre culturas indígenas

En cuanto a los carteles el porcentaje es prácticamente similar, 5 escuelas cuentan con cartelera en wichi, 3 en qom y mbya y una en guaraní paraguayo. Por lo general, este tipo de materiales se utilizan para efemérides o divulgación de eventos artísticos y culturales, desde las propias instituciones, por lo que resultan de suma utilidad para dar a conocer contenidos y noticias entre los estudiantes. Representan el 5.50% de la tipología documental.

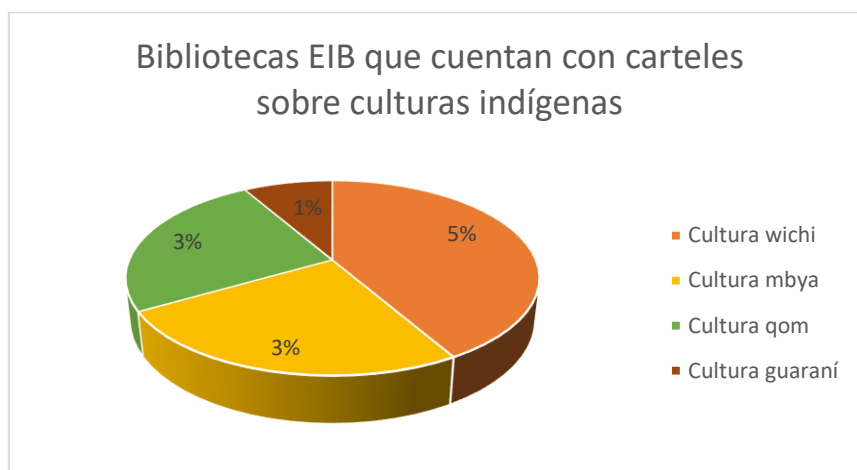


Gráfico 18. Tipología documental – Carteles sobre culturas indígenas

Los calendarios son muy difíciles de hallar en este tipo de establecimientos, su utilidad es de gran importancia porque refieren a información cronológica de cada cultura, donde se destacan las fechas que tienen relación con eventos históricos de las culturas originarias. Apenas 6 escuelas cuentan con calendarios, 2 de ellas sobre la cultura wichi, 2 sobre "otras lenguas" y apenas una sobre la cultura qom y guaraní paraguayo. Constituyen el 2.75% del global de la tipología documental más frecuente en bibliotecas.

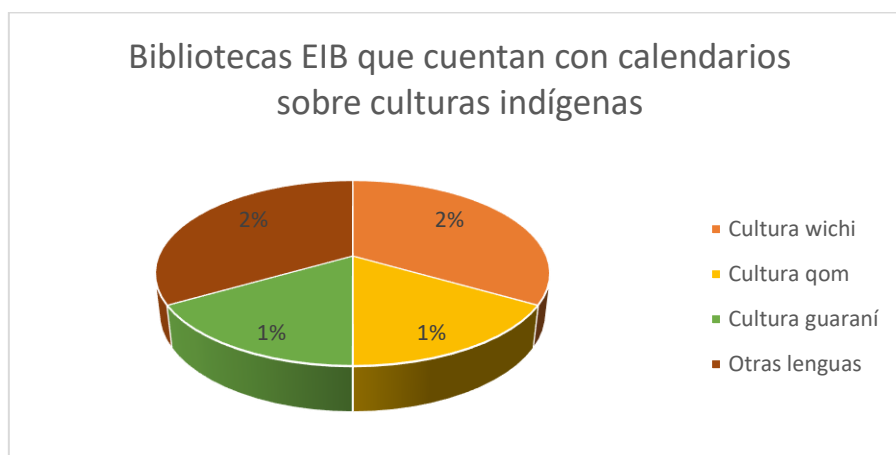


Gráfico 19. Tipología documental – Calendarios sobre culturas indígenas

El siguiente material se incluyó por la importancia que tiene el uso de plantas en las culturas indígenas, y cuya construcción requiere de conocimientos específicos sobre conservación y guarda documental. Se trata de los herbarios, el porcentaje es prácticamente inexistente, solo una escuela tiene este material con información en guaraní paraguayo, y 2 escuelas cuentan con herbarios en "otras lenguas".

Habría que analizar si los herbarios contienen datos de la flora local, si se utilizan términos en la lengua materna y sobre todo la utilidad que tienen en el aula. Este porcentaje (que a su vez representa el 1.37% del total de la tipología documental), brinda información sobre la ausencia de investigación en temas ligados a la biología y las ciencias naturales, que en culturas originarias se manifiestan en el conocimiento de sus chamanes y médicos de las comunidades, un dato de enorme valor para interpelar.

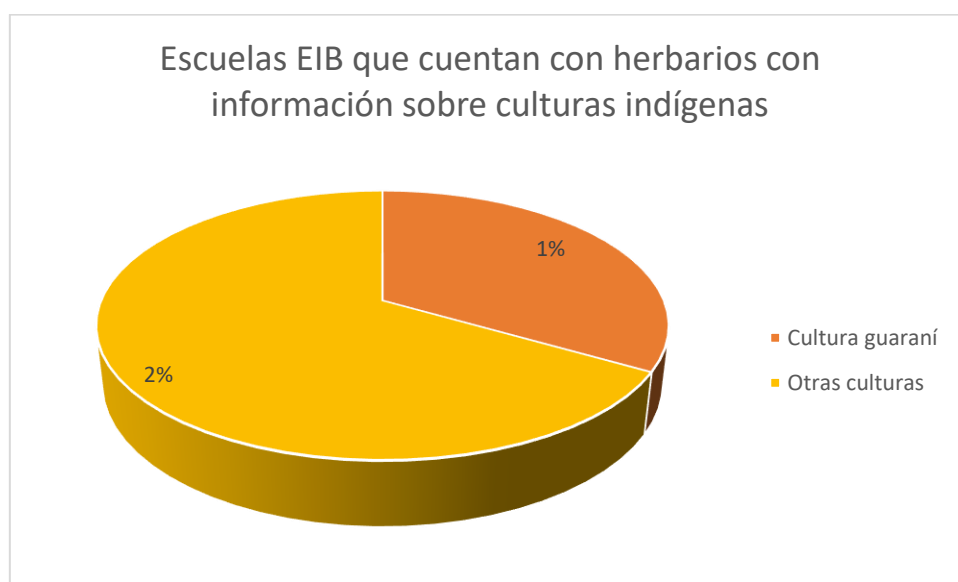


Gráfico 20. Tipología documental – Herbarios sobre culturas indígenas

Otro material que puede tener una gran utilidad no solo en el aula, sino que, por el tipo de información, puede acercar a las familias a participar aportando información de la cultura, son las recetas de cocina. Sin embargo, solo 5 escuelas poseen esta clase de documentos, dos escuelas registran recetas de cocina de la cultura guaraní paraguayo y una en mbya, por otra parte, 2 escuelas cuentan con recetas en "otras lenguas", no especificadas en esta clasificación. Este material representa el 2.29% del total de la tipología documental analizada.



Gráfico 21. Tipología documental – Recetas de cocina sobre culturas indígenas

Los catálogos, exceptuando los tradicionales de toda biblioteca escolar, no suelen ser frecuentes, la encuesta así lo demuestra, solo 4 escuelas cuentan con algún tipo de catálogo que guarda información sobre culturas indígenas, 1 en mbya y guaraní paraguayo y 2 en "otras lenguas". Asimismo, se encuentra presente en el 1.83% de la tipología documental.

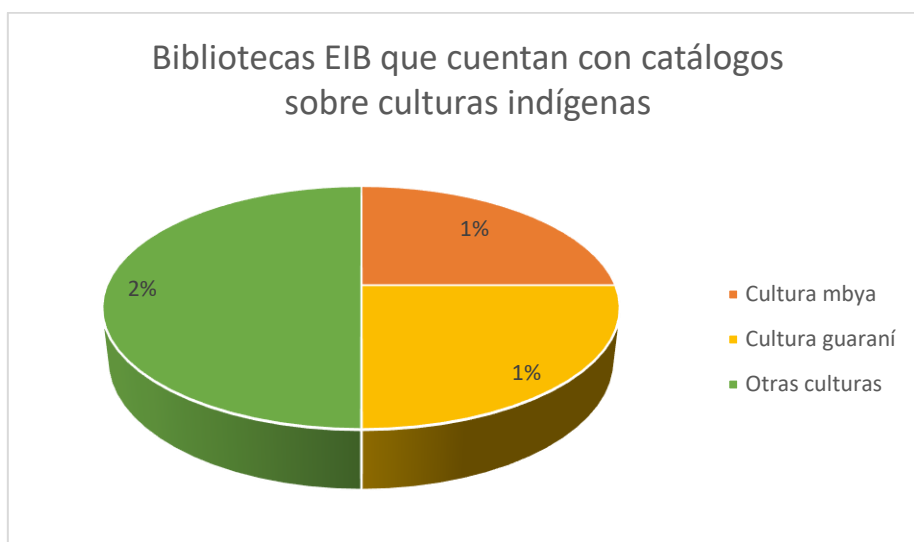


Gráfico 22. Tipología documental – Catálogos sobre culturas indígenas

En cuanto a los vocabularios, su existencia tiene correlación con el trabajo en clase de algunos docentes, trabajar vocabularios en lenguas indígenas implica una tarea colectiva en la que interactúan muchos actores: maestros, auxiliares, lingüistas. En este caso, 11 escuelas cuentan con vocabularios, 3 de ellas con contenidos en qom y wichi,

mientras que 2 en mbya y guaraní paraguayo, lo que en líneas generales equivale al 10% del total de escuelas encuestadas, que a su vez representa el 5.04% de la tipología documental.

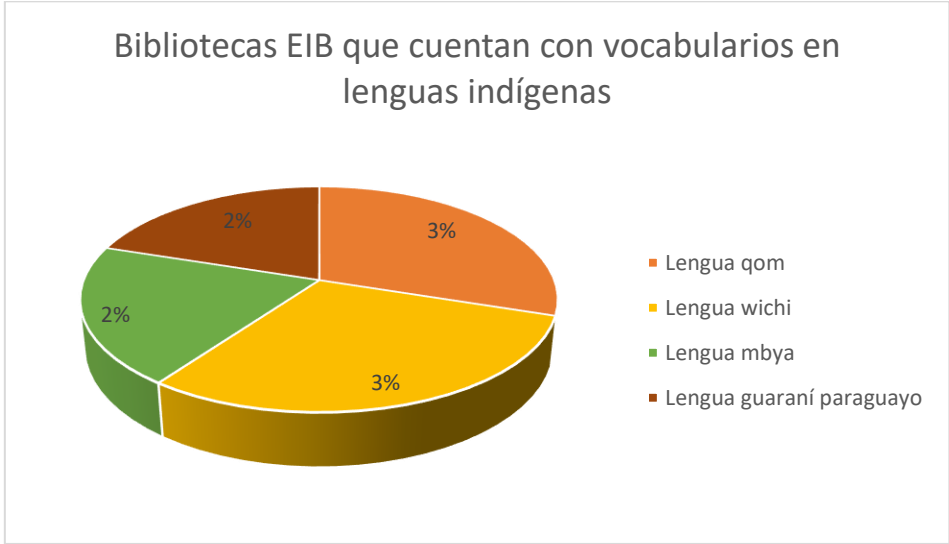


Gráfico 23. Tipología documental – Vocabularios en lenguas indígenas

Misma situación podría analizarse con los alfabetos, cuya articulación implica similar atención en cuanto a su construcción e importancia pedagógica. En este caso, 13 escuelas cuentan con alfabetos, 4 de ellas sobre la cultura qom, 3 en mbya y wichi y 2 en guaraní paraguayo. Personifica casi el 12% del total de instituciones consultadas, y el 6% de la tipología documental más frecuente en bibliotecas.

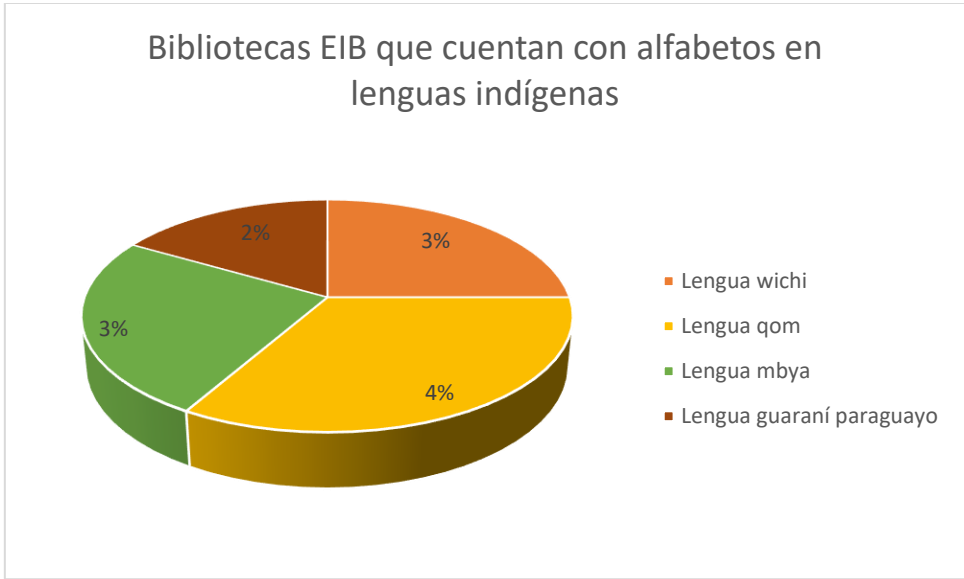


Gráfico 24. Tipología documental – Alfabetos en lenguas indígenas

En cuanto al aspecto lúdico que no debe faltar en toda biblioteca escolar, los juegos de mesa, naipes y rompecabezas suelen estar presentes en las salas de esparcimiento. Aquí el porcentaje es muy bajo si tomamos en cuenta el nivel primario de la educación, solo 6 escuelas cuentan con este tipo de materiales, 2 sobre la cultura qom y "otras lenguas" mientras que solo 1 escuela cuenta con juegos en guaraní paraguayo y wichi. Este recurso representa el 2.75% de la tipología documental consultada.

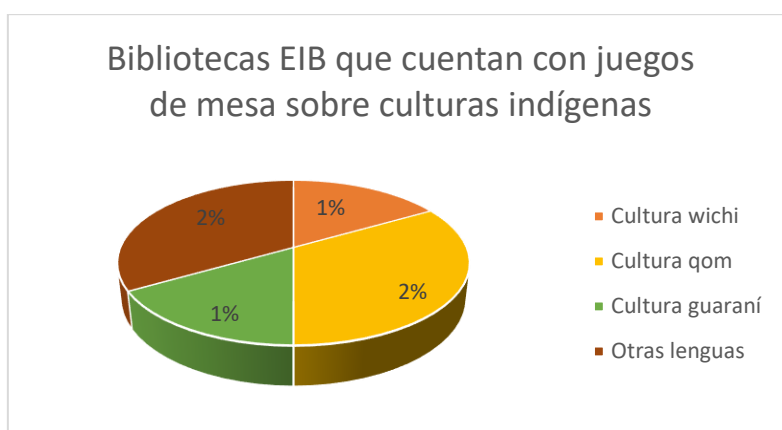


Gráfico 25. Tipología documental – Juegos de mesa sobre culturas indígenas

Por último, se incluyeron los documentos electrónicos, por la variedad de formatos y contenidos que pueden representar una utilidad para las bibliotecas. En dicho apartado, sólo 6 escuelas cuentan con este tipo de recursos, 2 de ellas con información en guaraní paraguayo y wichi, mientras que una escuela posee documentos en qom y otra sobre "otras lenguas", que no corresponden a las lenguas ava guaraní, quechua, moqoit y pilagá. A nivel global, representa el 2.75% de la tipología documental.

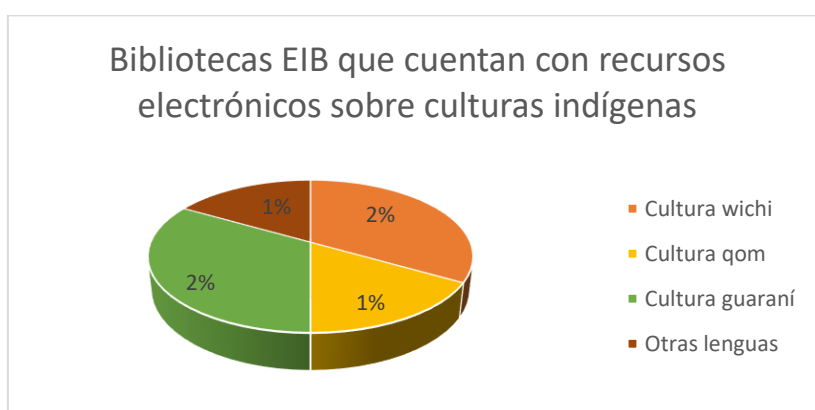


Gráfico 26. Tipología documental – Recursos electrónicos sobre culturas indígenas

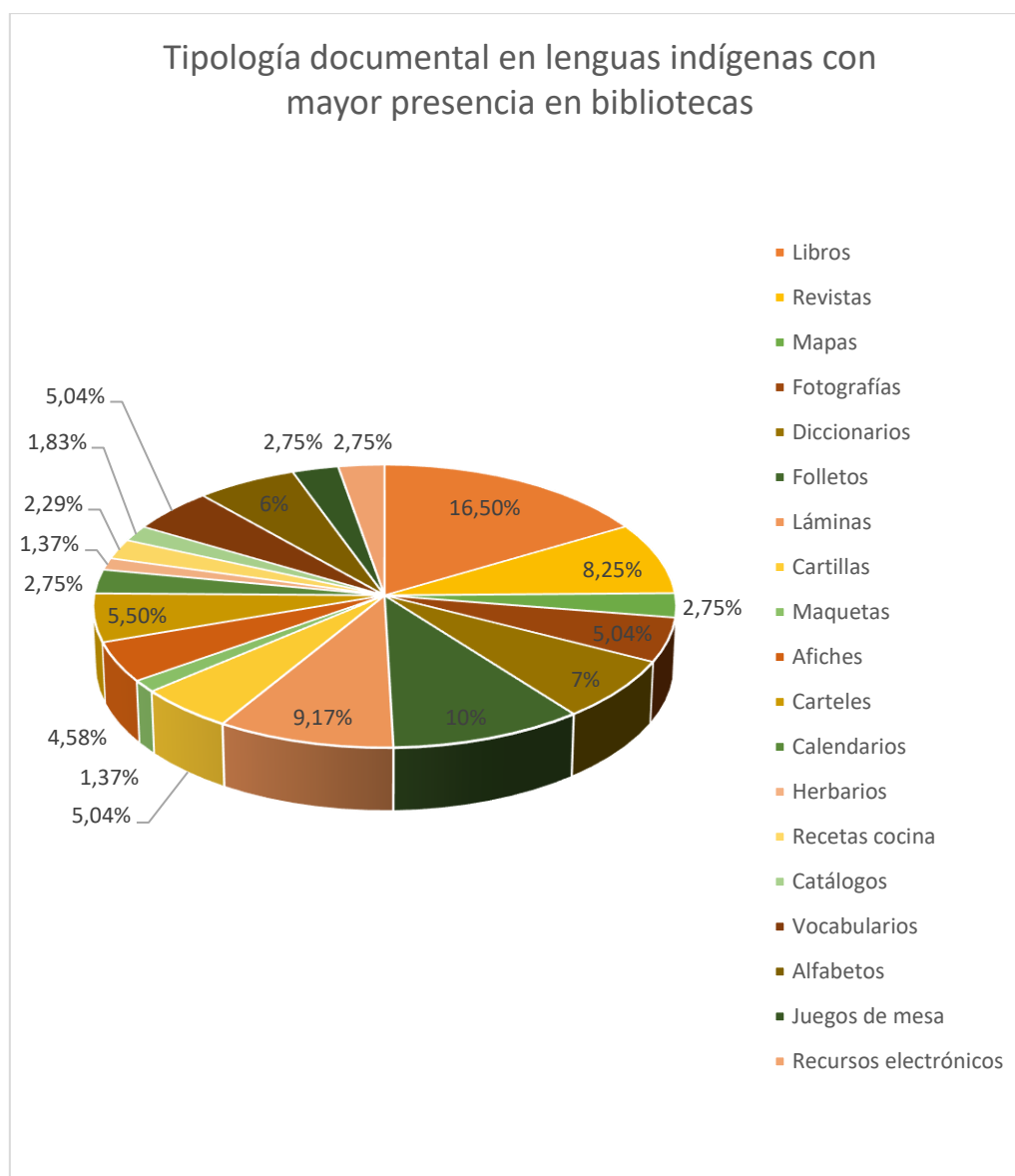


Gráfico 27. Tipología documental en lenguas indígenas

La consulta que sigue intentó profundizar en la especificidad de la biblioteca escolar indígena bilingüe e intercultural, para registrar la existencia de documentos orales (tanto bilingües como monolingües-castellano y/o indígena) presentes en las colecciones de las bibliotecas.

En este caso, casi el 40% de las escuelas cuenta con documentos orales en lenguas maternas, lo cual, si bien resulta positivo el porcentaje, también plantea un interrogante en cuanto al alcance que pueda tener el documento oral dentro de la escuela EIB. Las propuestas que se desagregaron, para ofrecer opciones a los bibliotecarios/as y docentes, indican una tipología documental que intentó representar en forma amplia el contexto cultural de los pueblos originarios.

Entre los casos de mayor impacto, 16 escuelas contaron con videos de ceremonias/reuniones/documentales, mientras que 14 escuelas registraron documentos relacionados con canciones, música instrumental o discos de intérpretes locales con relación a comunidades indígenas.

En menor medida, 8 escuelas contaron con audios con testimonios de la comunidad sobre historias de vida, temas generales de la cultura, conocimientos y valores, lo que simboliza un tipo de documento de vital importancia para generar participación de las familias en las escuelas, incluido en este entendimiento el aporte de caciques, chamanes, artistas y artesanos de la cultura. Ese 8% es muy bajo si se pretende que la modalidad EIB vincule a los alumnos/as con los docentes y la comunidad en general.

Por último, solo un 3% de los encuestados cuentan con grabaciones de programas radiales sobre culturas indígenas, mientras que un 15% afirmó contar con otros documentos, no especificados en la encuesta.

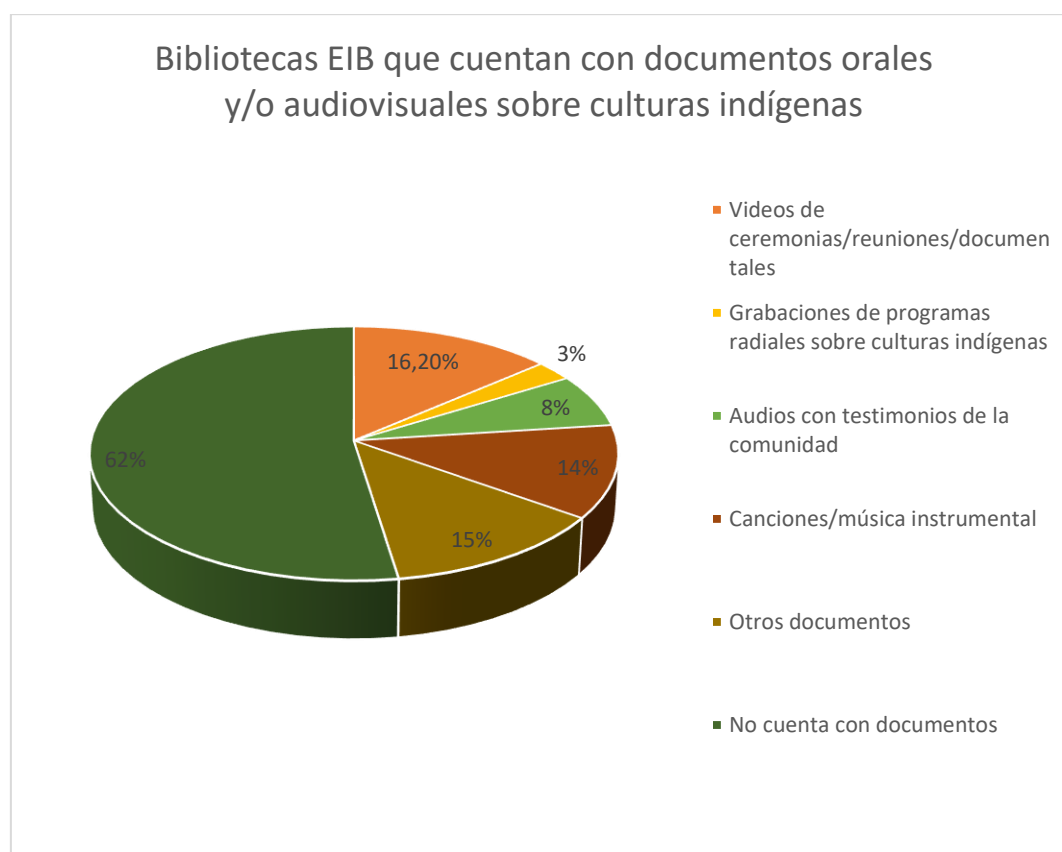


Gráfico 28. Documentos orales y/o audiovisuales sobre culturas indígenas

Un dato que tiene gran relación con la bibliografía consultada es la noción de museo dentro del espacio escolar, que tanta vinculación puede generar, ya sea desde la

comunidad como desde la población no indígena presente en el área geográfica de la escuela primaria EIB.

En este caso, el 36% de las instituciones cuentan con algún tipo de materiales, artefactos u objetos de valor museológico, lo que lleva a analizar la situación que se genera en más del 64% de escuelas que no cuentan con estos espacios culturales, dato que indica un aspecto a revisar dentro del amplio concepto de la EIB en escuelas primarias del noreste argentino.

Entre los materiales que más se registraron en las escuelas, figuran pinturas o dibujos realizados por los alumnos/as, y artesanías (figuras de animales, manos, rostros, personas, mates, collares), en ambos casos, un 17.2% de la población encuestada.

Le sigue con un 15% de bibliotecas que cuentan con banderas y/o símbolos de la cultura (un tipo de material frecuente a la hora de representar el sentido de pertenencia de las comunidades en actos y manifestaciones). Entre estos elementos se encuentran la whipala (símbolo identitario de los pueblos andinos), así como banderas de diferentes culturas originarias.

Por otro lado, un 7% cuenta con piezas de alfarería, cerámica, barro, madera (vasijas, cuencos, utensillos, entre otros), así como de instrumentos musicales que, si bien suelen ser materiales presentes en ferias y visitas a colegios, es escaso el porcentaje de instituciones que consideran ese tipo de piezas para agregar información a los contenidos curriculares de la EIB. En un porcentaje similar (6%) se encuentran los murales, que requieren de una participación comunitaria para poder elaborarlos dentro y fuera de la institución.

Por otra parte, tanto las vestimentas tradicionales y/o telares, morrales, como las semillas y/o plantas que signifiquen algo para la cultura (en especial información medicinal), solo un 5% en ambos casos se encuentran presentes en las escuelas encuestadas, lo cual es muy bajo tratándose de un tipo de material que incluye información valiosa para trabajar en las aulas, dado el componente medicinal que suele ser practicado en las comunidades, así como el sentido simbólico de algunas prendas utilizadas en ceremonias.

Por último, se registra un solo caso de escuela que cuenta con algún tipo de instrumentos de caza, redes de pesca, o labranza que, por lo general, son elementos que pueden aportar datos con relación a las costumbres alimentarias y agrarias de las

comunidades. Es para destacar que el 9% de los encuestados afirmó contar con otro tipo de materiales y objetos no explicitados en la encuesta.

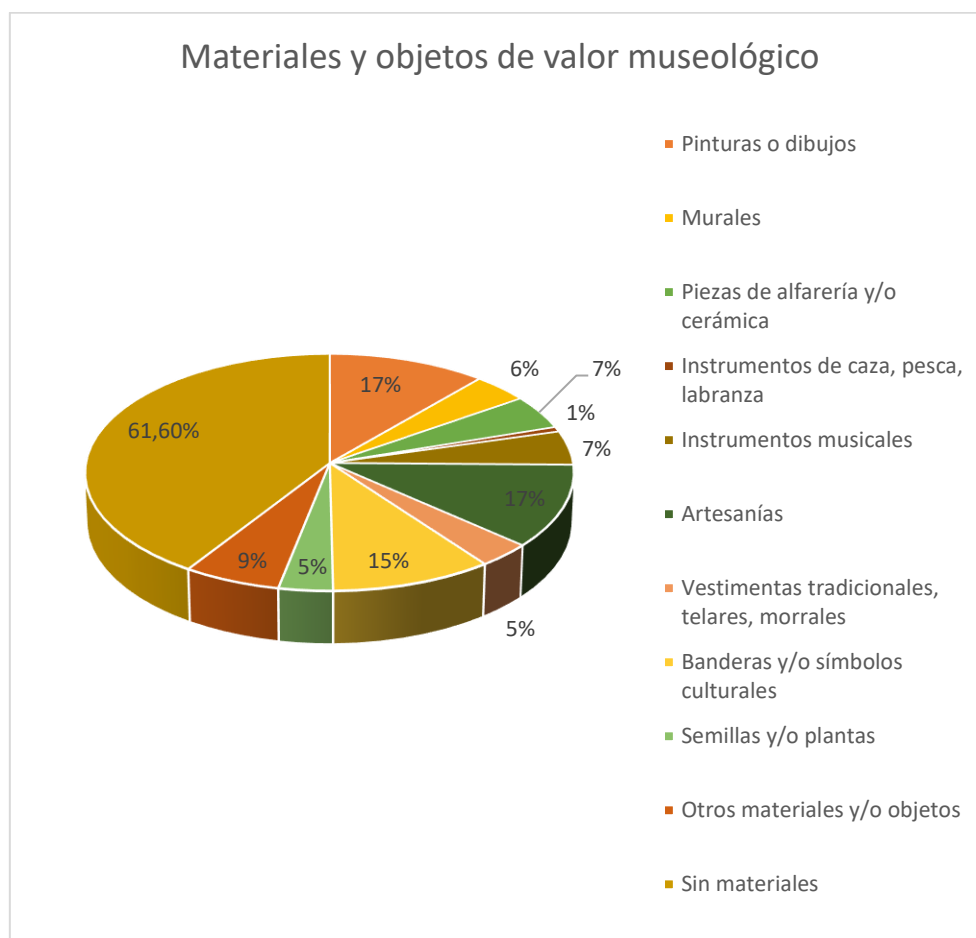


Gráfico 29. Materiales y objetos de valor museológico sobre culturas indígenas

Finalmente, entre las preguntas a responder, se planteó una cuestión trascendental en cuanto a lo que representa la colaboración y participación de las familias en el ámbito escolar. Esta consulta pretendió indagar sobre las eventuales actividades que las bibliotecas pudieron organizar junto con las familias de las comunidades, incluyendo a las abuelas y abuelos de conocimiento, los chamanes y caciques, lo que constituye un servicio de extensión bibliotecario.

Se trata de un puente de comunicación y participación que las bibliotecas pueden establecer con las familias indígenas, lo que representa una fortaleza de la EIB. En este caso, es para destacar que el 48% de las bibliotecas incluyen algún tipo de vinculación con las familias, situación que plantea una posibilidad de integrar al sistema educativo dicha construcción social de conocimiento, conformada por valores, saberes, memorias, pensamientos, interpretaciones y verdades de la educación familiar indígena.

Entre las opciones que fueron incorporadas por las escuelas, la más alta corresponde a las experiencias de clases o charlas con cuentos, mitos y leyendas compartidos por los abuelos o abuelas, padres o madres, con los niños/as de la escuela. Un 26.3% que indica un modo de vincular entendimientos ancestrales valorados por la comunidad educativa, lo que representa un vínculo empático con quienes conservan aspectos significativos de la cultura oral.

Por otra parte, el 16.2% ha incluido jornadas con juegos infantiles, lo cual es interesante por el componente lúdico y educativo que conlleva la realización de este tipo de actividades. Siguiendo la misma línea, el 14% de las escuelas incorporan charlas sobre la cultura, que incluye tradiciones, costumbres, cosmovisión, espiritualidad, chamanismo o historia indígena, generalmente realizadas por referentes culturales de la comunidad.

El 10% de las escuelas ofrecen charlas o talleres de lengua, así como realización de eventos o ceremonias relacionados con fechas históricas de la comunidad o del pueblo originario, lo que implica una interesante posibilidad de agregar información a los calendarios educativos.

En ese plano, el 9% de las escuelas ofrecen charlas o talleres sobre artesanías y/o cestería. No deja de ser un componente muy importante ya que, en muchas comunidades, las ventas de artesanías representan el único ingreso económico para hacer frente a las necesidades básicas de cada familia.

Es para analizar que solo el 5% de las escuelas ofrecen charlas o talleres sobre medicina tradicional, farmacopea y/o etnobotánica, un tema clave por lo que representa la información medicinal dentro de las comunidades, históricamente invisibilizada en la sociedad no indígena, y un dato crucial para ser trabajado en las comunidades educativas, por todo lo que implica la salud y la educación bajo un mismo espacio público, cultural y comunitario.

Finalmente, solo un 3% ofrece charlas o talleres sobre música o construcción de instrumentos musicales, temática que debería considerarse, dado el alto porcentaje de músicos pertenecientes a pueblos originarios y por lo que significa la música, incluso desde el punto de vista terapéutico y chamánico, al interior de las comunidades.

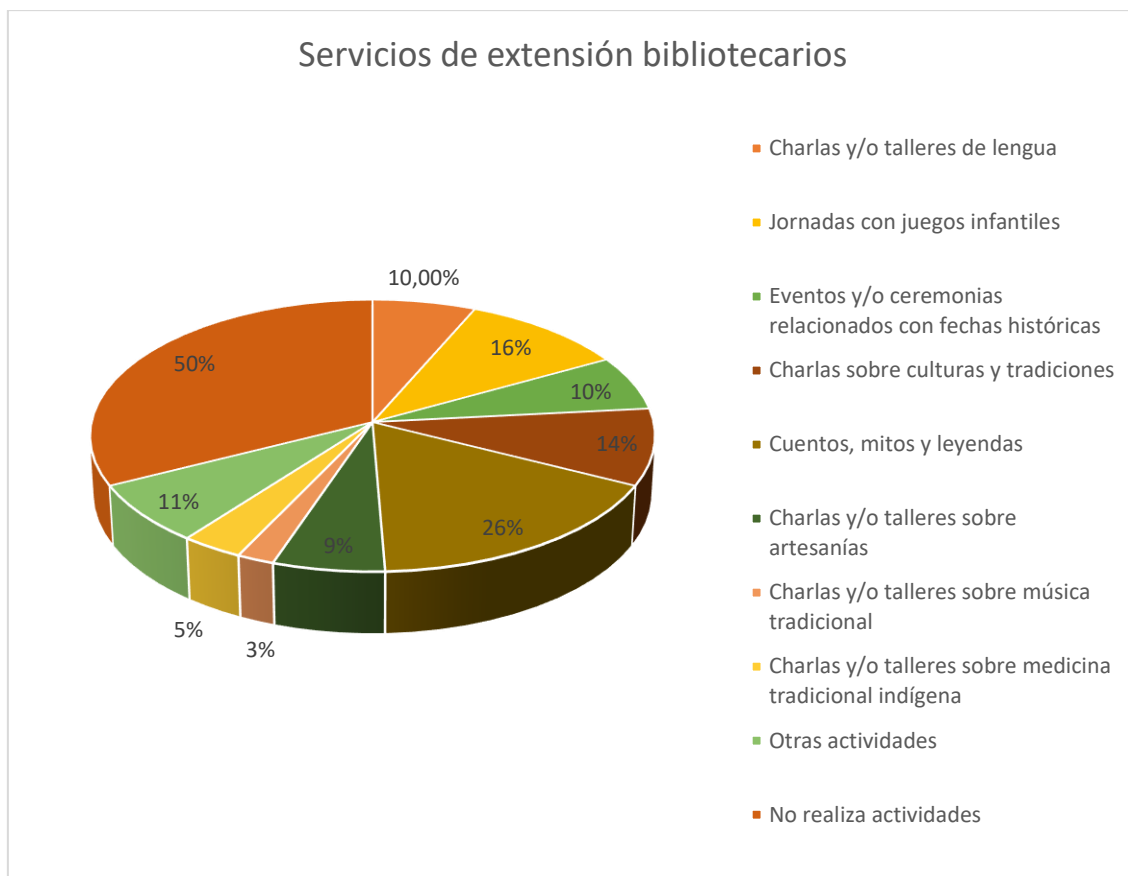


Gráfico 30. Servicios de extensión bibliotecarios en escuelas EIB

Por último, cabe analizar una consulta de singular importancia para el trabajo de investigación, en donde se consideró que la respuesta fuera opcional, lo cual le otorgó el valor propio de la intervención genuina en el marco del pensamiento crítico.

En la encuesta se pidió a los responsables de bibliotecas que señalen cuáles son los principales problemas que perciben dentro de una biblioteca escolar que brinda un servicio a la comunidad educativa bajo la modalidad EIB, cuáles serían a su entender los recursos que necesita para poder cumplir con su trabajo. El amplio abanico de respuestas llevó a considerar, desde un punto de vista cualitativo, una sistematización de conceptos basada en cuestiones que fueron consideradas sensibles por sus destinatarios.

Hay algunas respuestas que merecen un análisis diferenciado, ya que la exposición de la problemática indica un paradigma que merece ser modificado. Es a la vez una disyuntiva que los ministerios de educación de cada provincia deben evaluar, si es que se pretende una educación de calidad, con carácter inclusivo y bajo un entendimiento

crítico, que pueda complementar los saberes que cada niño y niña aprenden desde la educación oral familiar.

En total se recibieron 56 respuestas, lo que representa un grado de participación de aproximadamente 52% de los encuestados. El principal reclamo de los docentes (un 54% del total), es la ausencia de materiales idóneos y específicos, en especial bilingües, sobre EIB, donde la demanda no se focaliza exclusivamente en documentos pedagógicos sobre la modalidad, sino esencialmente en publicaciones sobre la propia cultura en lengua materna.

En segundo lugar, con el 18% de los comentarios sistematizados, se encuentra la falta de un espacio propio, lo que implica una demanda concreta que se corresponde con los resultados de la encuesta. El escenario, tal como lo demuestra el tono de las respuestas acumuladas, es en muchos casos desalentador, donde lo habitual es encontrarse con espacios chicos, sin mobiliario adecuado, sin estanterías donde apoyar los libros, sin recursos materiales apropiados.

Luego siguen dos problemáticas que se vinculan entre sí, y que atraviesan un interrogante generado, por un lado, a la falta de capacitación debido a la nula preparación que tienen los docentes y/o bibliotecarios/as para hacer frente a una diversidad, y por otro lado, ni más ni menos que ausencia de profesionales de la información (bibliotecarios profesionales y/o escolares), para atender una biblioteca. En ambos casos, el 14% de las respuestas consideraron estos reclamos que tienen mucha relación con políticas estructurales básicas, que hacen al buen funcionamiento de las unidades educativas: capacitación permanente y personal idóneo.

Los resultados dejan en evidencia un escenario complicado para poder ofrecer un servicio que permita desarrollar en forma óptima los contenidos curriculares pautados para la modalidad EIB. Deja en claro que por más voluntad y vocación que haya, sin espacio, sin recursos y sin capacitaciones, es muy difícil que los docentes y bibliotecarios puedan ofrecer, por vía del Estado, un contenido basado en el entendimiento cultural inclusivo y endógeno de las comunidades que rodean a las escuelas, tanto en contextos rurales como urbanos.

Entre las respuestas, hay dos que se destacan por el modo en cómo representa una problemática para los docentes. Por un lado, la intervención de las autoridades estatales en la toma de decisiones de carácter editorial, que no involucra la consulta a los

diferentes actores dentro del contexto educativo de cada provincia. Esto significa, entre otras cosas, recibir material librario para los cuales no fueron consultados previamente.

En este caso puntual, se advierte que los criterios de incorporación de materiales no contemplan, en líneas generales, la participación del personal que tiene a su cargo la responsabilidad en el aula y en la biblioteca. El envío de libros no tiene relación con una demanda detectada en el aula, sino más bien resultan decisiones de los directivos con sugerencias editoriales que en muchos casos funcionan para otras realidades.

Por más que la edición incluya el bilingüismo, si el contenido no representa la realidad local, la utilidad del mismo en el aula no tendrá incidencia en el alumnado. No deja de ser un testimonio emblemático, porque deja en evidencia una serie de acciones llevadas a cabo en forma inconsulta. El límite más grave de este ejemplo es cuando esas partidas editoriales no llegan nunca a manos del maestro/a, sus pocos ejemplares son obsequiados por fuera de la institución, lo que equivale a informes de inventarios que detallan un material recibido en el edificio pero que nunca llegó al aula.

Lo que se percibe en estos casos, es la existencia de una producción editorial consensuada bajo una propaganda política, que forma parte de algún beneficio o convenio para la institución. En ocasiones se genera un filtro que condiciona el trabajo con la modalidad en el aula. Por lo tanto, se imponen criterios externos, que no tienen aplicación en el desarrollo que suele generarse en el contexto áulico entre alumnos/as y maestros/as. Esos libros suelen ser registrados, se publican los contenidos de sus partidas y el destino institucional, pero por algún motivo no llegan a pasar el filtro de las autoridades.

Por otro lado, una respuesta simboliza de alguna manera la realidad de muchas bibliotecas, ya que repercute en el trabajo de los auxiliares bilingües. En este caso, se trata de una experiencia con docentes ADA que desempeñan funciones en el primer ciclo educativo, para luego quedar el aula solo en manos del maestro titular no indígena, lo que equivale a una discontinuidad del servicio. La situación referenciada no se condice con el esquema pautado por la modalidad, en donde los auxiliares acompañan al docente hasta el final del ciclo lectivo, lo que se entiende como una ausencia institucional para guiar el normal desempeño de los auxiliares aborígenes.

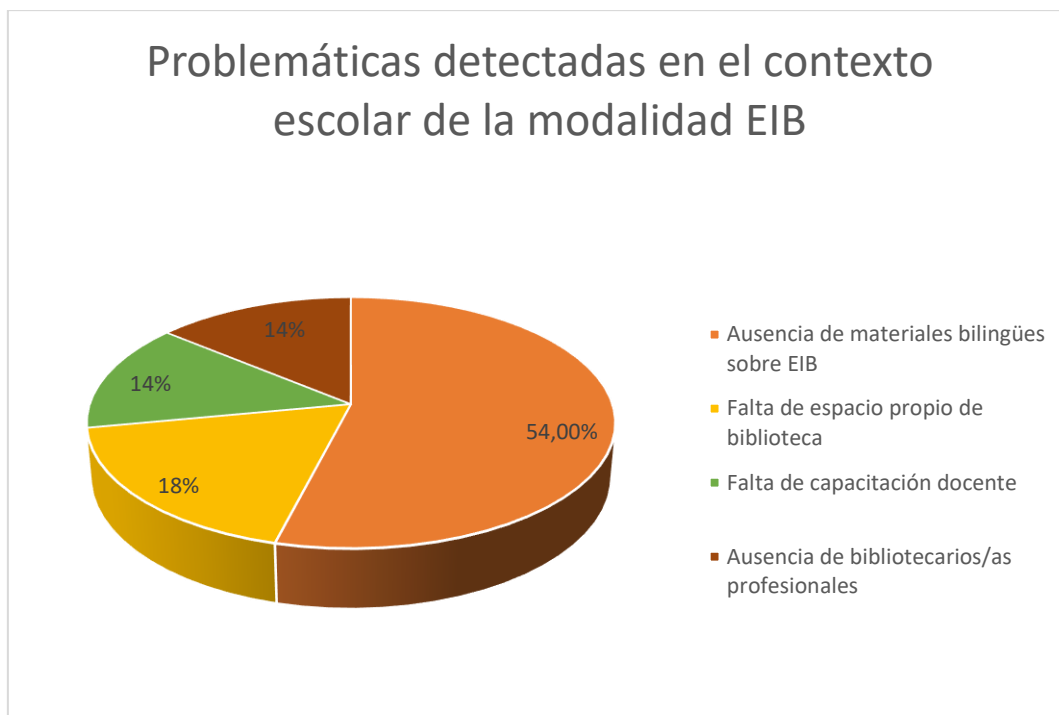


Gráfico 31. Principales problemáticas detectadas en el aula modalidad EIB

Siguiendo con el análisis, entre los documentos que cuentan con una gran demanda figuran los libros bilingües (un 56% de los comentarios, que incluye 2 menciones sobre cuentos cortos con referencias a las culturas indígenas), mientras que por otro lado, el 13% del total exige “materiales bibliográficos” en especial con contenidos pedagógicos sobre la cultura local. El 10% de las opiniones consideran importante el envío de materiales audiovisuales y grabaciones sobre la cultura.

Por otro lado, el 7.7% menciona el trabajo con láminas, y la necesidad de contar con diccionarios bilingües, mientras que en un solo caso tenemos solicitudes de mapas, banderas, juegos didácticos, abecedarios, canciones y libros para colorear, lo que representa el 2.6% de las respuestas.

De algún modo es posible entender una correspondencia entre las críticas aportadas por estos docentes en forma espontánea, con el panorama general de las encuestas, en relación a las capacitaciones de los maestros y maestras, al grado de bilingüismo de las colecciones, y la necesidad de contar con espacios más cómodos donde poder realizar actividades y servicios.

Cabe señalar que, entre los testimonios optativos de los maestros y maestras, y las respuestas formuladas en la encuesta, se advierte una correlación sobre la demanda

de los materiales sugeridos por los docentes, entre ellos libros, diccionarios y/o enciclopedias. En menor medida se encuentran otros tipos de materiales, no mencionados en las respuestas optativas, pero sí detallados en la encuesta, como los folletos, vocabularios y alfabetos, estos últimos vinculados al trabajo áulico en el área de lengua.

Es para destacar que, si bien era esperable su bajo porcentaje, la encuesta confirmó los pocos elementos que se encuentran disponibles en las bibliotecas de escuelas primarias modalidad EIB, entre ellos: revistas, mapas, fotografías, láminas, cartillas, maquetas, afiches, carteles, calendarios, juegos de mesa, recetas de cocina, catálogos, recursos electrónicos y herbarios. Materiales que podrían tener una particular incidencia en el espacio educativo y que, sin embargo, están ausentes en el ámbito bibliotecario, lo que priva a los maestros y maestras de contar con documentos idóneos para sostener el trabajo bilingüe e intercultural en las aulas.

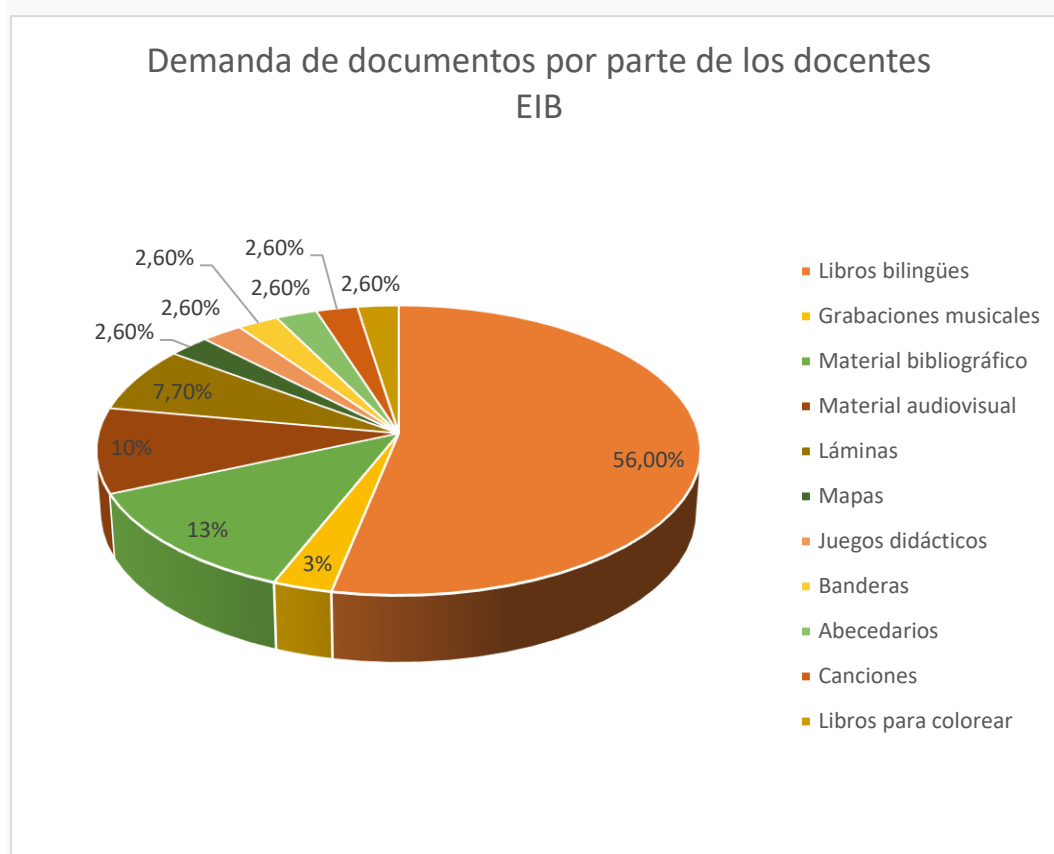


Gráfico 32. Principales demandas de los docentes modalidad EIB

10.2. Resultados de las entrevistas enviadas a referentes EIB del noreste argentino

10.2.1 Entrevista a Laura Roldán Devetach

Laura Roldán Devetach. Escritora, tallerista, investigadora autónoma del patrimonio precolombino y gestora cultural. Desde el año 2009 es colaboradora de la Escuela Intercultural Bilingüe N° 905 Escuela Tekoa Chafariz, provincia de Misiones. Es Asesora y Coordinadora de actividades de Extensión de la Biblioteca Popular Virrey del Pino, La Matanza, Bs. As. Coordina talleres de promoción del libro y la lectura viajando a escuelas, bibliotecas y Ferias del Libro de las provincias del interior del país. Asesora el Proyecto Biblioteca Parlante de la Universidad Nacional del Nordeste, Chaco. Fue autora participante del Plan Lectura del Programa Educativo Nacional del Ministerio de Educación. Ha publicado libros y colaborado en revistas infantiles. Hace 20 años que trabaja con tareas de promoción de lectura en contextos rurales.

- ¿Por qué motivo surgió el proyecto de Biblioteca Oral en la EIB N° 905 de El Soberbio, Misiones?

Surgió de la necesidad de visibilizar a la comunidad muy aislada en ese momento (tiempo después llegó internet y pudimos tener facebook y compartir trabajos en congresos saliendo de El Soberbio, Misiones). Mientras se planificaban las tareas, se construía la sala de biblioteca, desde donde se seleccionaron y compraron libros para la biblioteca oral. El proyecto nace como Biblioteca oral en lengua materna, con registros grabados de nanas, relatos, danzas, música, juegos, costumbres de la cultura, etc. con la colaboración de Don Germán Méndez, Chamán de Chafariz, Vicente y Marcos Méndez auxiliares bilingües. En primera instancia realizamos tareas de recopilación oral, archivo sonoro, sonidos grabados, cantados y leídos. Con parte de ese trabajo, los que integraron el proyecto tuvieron la oportunidad de participar en algunas ediciones del Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2015, con el Prof. Alberto Sileoni y del Plan Nacional de lectura. Posteriormente participamos en Congresos provinciales e internacionales en Posadas, Misiones, Buenos Aires, Chaco, y continuamos participando en trabajos bilingües del Ministerio de Educación en el contexto de Pandemia. Este año (2022) participaron con videos musicalizados en la muestra “Voces y sentidos” de la Unesco y la Biblioteca del Congreso de la Nación. Recientemente en un cuadernillo de la Universidad de Luján. Por el momento se encuentra en proceso de edición “La Leyenda del Tucán” de mi autoría, traducida por el Cacique Vicente Méndez, ilustrada por Fernanda Bragone, incluyendo búsqueda de

financiamiento. Desde hace tiempo teníamos el deseo de que el material de la Biblioteca Oral tuviera forma de libro, pasar de la oralidad a la palabra escrita. La comunidad quiso investigar, recuperar y poner en valor su cultura, su identidad. Se editó un libro con canciones, cuentos, costumbres y naturaleza en la vida del pueblo mbya guaraní, escrito e ilustrado por los alumnos de la Escuela. En ella conviven varias lenguas: mbya guaraní, español y portugués. El libro se nutre de los tres idiomas como una manera de enlazar las tres culturas. El libro cuenta con el apoyo de la Asociación Civil Coincidir y fue diseñado y editado por los alumnos de la carrera de edición y producción de Fundación Gutenberg. Este Proyecto Multicultural fue una ardua y hermosa tarea, el director Diego Carballo, el Cacique Vicente Méndez y la profesora Pamela Barboza estuvieron en la planificación. Los alumnos ilustraron y aportaron sus saberes en mbyá guaraní, portugués y castellano. Todos disfrutamos del material recopilado oralmente con la ayuda de Marcos Méndez y Don Germán Méndez, ahora tenemos el libro.

- ¿Qué función cumple o puede cumplir la biblioteca en el contexto de recuperación de tradiciones y conocimientos orales?

Cumple una función muy importante, en esta institución nuclea las actividades multiculturales, ya que en la comunidad conviven polacos, alemanes, brasileños, criollos, y la comunidad mbya guaraní de Chafariz.

- Según su opinión ¿Qué rol debe tener el bibliotecario/a y/o el docente EIB con relación a las familias de los alumnos/as que pertenecen a una comunidad indígena?

En Misiones no existe el sistema de biblioteca escolar, por lo tanto, no hay bibliotecario, esta biblioteca es privada, de la Institución. De mi parte la re-organizo cada vez que puedo con un sistema simple que puedan administrar los jóvenes. Está organizada por temas y géneros con carteles indicadores. Se forman ayudantes que se encargan de registrar los préstamos, se lleva un inventario digital que se actualiza cada vez que mandamos y recibimos los libros. Es una biblioteca abierta a las necesidades de la comunidad escolar y familiar, se acercan cuando necesitan algo, se registran las necesidades y se realizan las compras según lo que piden los interesados.

- Enumere a su entender los principales problemas detectados dentro de la biblioteca escolar modalidad EIB, cuales serían los recursos que se necesitan para poder brindar un servicio adecuado a la comunidad educativa.

Tendría que existir en el sistema la biblioteca escolar y todo lo necesario para administrarla y sostenerla.



Gráfico 33. Conceptos destacados en la entrevista a Laura Roldán Devetach

10.2.2 Entrevista a Clarisa Godoy Scherf.

Coordinadora EIB. Ministerio de Educación de Corrientes.

- En el Padrón Nacional publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, figuran incorporadas algunas escuelas correntinas como modalidad EIB. Asimismo, desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Corrientes, se suelen realizar jornadas con capacitaciones docentes, teniendo en cuenta que una gran parte de la población correntina no se autoidentifican como pertenecientes a un pueblo originario ¿cómo se inserta la EIB en Corrientes?

La EIB en Corrientes se visibiliza en el sistema educativo de la provincia a través del rol de maestros interculturales que trabajan en escuelas donde enseñan la cultura y lengua guaraní, localidades donde sus pobladores hablan cotidianamente la lengua.

Las capacitaciones organizadas por el Ministerio tienen una impronta intercultural, desde el paradigma de la lengua y la cultura plurilingüe e intercultural. Desde la Coordinación, hace más de 10 años, venimos trabajando en la producción de material didáctico de diferentes lenguas. Esas publicaciones son, habitualmente, usadas en las jornadas docentes y su implementación en las aulas. En Corrientes existen 3 comunidades originarias oficialmente reconocidas, la primera comunidad reconocida en Corrientes fueron los habitantes de Yahaveré en 2013, un grupo de familias que habitan el departamento de Concepción en zonas de los Esteros del Iberá. La otra comunidad guaraní los Mboi Kua de San Miguel, con Personería Jurídica con Resolución del INAI 492, y recientemente a través de la Resolución 51-E/2017 el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) reconoció como Comunidad Indígena a los habitantes del paraje Ñu-Puhy del departamento de Ituzaingó.

- Tomando como criterio que la EIB surge en Argentina para ofrecer una modalidad educativa a los pueblos indígenas, y que según algunos estudios, en la provincia de Corrientes existen muchos hablantes de guaraní correntino y guaraní paraguayo ¿Considera que hay elementos para desarrollar en forma diferenciada la modalidad EIB en la provincia de Corrientes?

Considero que en la provincia se debe fortalecer la pedagogía intercultural, trabajar con la cultura guaraní y desarrollar metodología de la enseñanza del guaraní con perspectiva plurilingüe. Existen muchos hablantes de la lengua en la provincia, y esto es importante para seguir socializando la lengua. El profesorado de guaraní, recientemente aprobado en la provincia, es una acción que contribuye y promueve la continuidad de la lengua.

- La Provincia de Corrientes ¿Recibe publicaciones y/o materiales educativos bilingües sobre EIB y pueblos originarios? En el caso que la respuesta sea positiva ¿Los docentes utilizan esos documentos en clase?

El ministerio de Educación de la provincia edita publicaciones educativas bilingües no solo de guaraní, sino de portugués y también de la lengua extranjera inglés con presencia de guaraní. Existen también diferentes publicaciones en la lengua madre que contempla la interculturalidad y la cultura correntina específica. Estos materiales son inéditos, contextualizados y de acceso gratuito. Se realizan ATP (asistencias técnico pedagógicas) en las cuales se acompaña a las instituciones escolares de los

diferentes niveles y se realizan seguimientos del uso de los libros y de los diferentes proyectos que se llevan a cabo.



Gráfico 34. Conceptos destacados en la entrevista a Clarisa Godoy Scherf

10.2.3 Entrevista a Miryam Ledesma

Bibliotecaria responsable del Salón Biblioteca Especial N° 345 Maestro Ilustre Dr. Orlando Sánchez “Paxaguenataxanaxaic maye ñacteec da yóoxoraq”. Instituto Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen – Chaco).

- ¿Qué función cumple o puede cumplir la biblioteca con relación al conocimiento oral de las familias indígenas?

La función principal es brindar información a los alumnos y alumnas que asisten a la Biblioteca desde localidades cercanas, con intención de formarse para futuros docentes. Estos estudiantes vienen con un conocimiento precario de su lengua materna, con lo cual vienen al instituto para formarse y recuperar su identidad y su lengua materna. La biblioteca tiene por función informar a quienes quieren acercarse al conocimiento oral, sobre los distintos materiales de lecto-escritura realizados por profesores bilingües del CIFMA, quienes aportan sus conocimientos plasmados en apuntes y bibliografías, para que los alumnos/as puedan trabajar esos documentos en clase, cuyos contenidos forman parte del conocimiento oral de las familias indígenas.

- Enumere a su entender las principales fortalezas de la biblioteca del CIFMA que puedan replicarse en bibliotecas escolares bilingües e interculturales.

Se trata de una de las actividades que más disfruto en la Biblioteca, como servicio de extensión bibliotecaria, las mismas consisten en charlas que suelo preparar con mis alumnos, ya que aparte de bibliotecaria tengo carga horaria como profesora para alumnos y alumnas de la carrera de profesorado de Educación Intercultural Bilingüe nivel inicial, que incluye anteriormente trabajos realizados para la educación primaria. Las charlas son realizadas junto con una institución de gestión privada en la localidad de Sáenz Peña, UEP (Unidad Educativa Privada) N° 54 Nuestra Señora de la Misericordia, en donde se trabaja en colaboración con una docente, compartiendo información sobre efemérides (a modo de ejemplo la Semana de los Pueblos Originarios, del 19 al 25 de abril; el día internacional de la mujer indígena, que es el 5 de septiembre, o sobre el contexto histórico del 12 de octubre). Este proyecto institucional de efemérides lo considero como una de las grandes fortalezas dentro de la EIB. Es una tarea que cuenta con la colaboración de los estudiantes, ya que todos los días, al ingresar al Instituto, deben leer si el calendario cuenta con algún acontecimiento tanto indígena como criollo (este último debe ser traducido en las distintas lenguas indígenas). Creemos que es una forma de recuperar conocimientos de la cultura, y que por otra parte no sientan vergüenza de leer en su propia lengua. El trabajo incluye información sobre cultura, costumbres y medicina natural. De mi parte, suelo organizar los grupos, en donde figuran alumnos/as de cada etnia (qom, moqoit y wichi) y visitamos la institución. En el año 2019 trabajamos el tema de la medicina tradicional indígena, en donde una alumna de cada etnia presentó las distintas experiencias familiares en el uso de plantas medicinales. Todas las actividades fueron documentadas y abordadas en una Feria de Ciencias que se hizo en el barrio. Considero que eso es una fortaleza por el hecho de transmitir la cultura que aún es practicada por las familias indígenas, desde la Biblioteca y hacia otros contextos. En la experiencia pude notar que muchos alumnos no eran conscientes de la existencia de esos conocimientos referidos a remedios caseros elaborados por las abuelas. Por otro lado, cada vez que se hace alguna exposición o Feria del Libro, suelo organizar visitas llevando artesanías y bibliografía específica, sobre todo bilingüe, realizada por los propios docentes sobre las culturas originarias.

- Según su experiencia ¿Es posible fortalecer la identidad cultural indígena a través de los documentos y/o materiales creados en bibliotecas indígenas?

Dada la situación de los materiales bilingües con que cuenta la Biblioteca, hay elementos para afianzar la identidad, en especial desde las investigaciones que realizan los profesores con dominio en ambas lenguas. El profesor Orlando Sánchez, por cuya trayectoria se ha designado su nombre a esta Biblioteca, ha sido uno de los precursores en cuanto a la investigación sobre identidad indígena, ha dejado mucho material en la Biblioteca sobre lengua, cultura toba y etnomatemática, material que la Biblioteca guarda como un tesoro, ya que los alumnos que han perdido conocimiento de su lengua materna, vienen a prepararse y a reforzar su identidad y su cultura con la lectura de estos documentos. Es un entendimiento que desde hace años fue suprimido, ya que los padres, por considerar que sus hijos debían integrarse a la sociedad criolla, no les enseñaban a hablar en lengua materna. Es una de las preocupaciones que tiene el CIFMA, reforzar y trabajar la identidad cultural, razón por la cual la Biblioteca colabora con sus materiales bilingües.

- ¿Cuentan con documentos orales en la Biblioteca? ¿Son utilizados en las aulas por los maestros/as y/o auxiliares bilingües?

La Biblioteca cuenta con documentación escrita por los mismos docentes indígenas, quienes lo solicitan en forma permanente para utilizar en el aula. En cuanto al material digital contamos con eventos grabados en DVD sobre eventos de la comunidad. Hace un tiempo se realizó un documental en Sáenz Peña, que contó con la colaboración de profesores wichi. La Biblioteca no posee documentos orales, todas esas grabaciones en video, con entrevistas a los abuelos y abuelas están disponibles en la plataforma de youtube de la institución, materiales que son utilizados por los docentes para trabajar en las aulas. Los mismos docentes suelen entrevistar a las familias sobre temas de la cultura, donde se destaca el tema medicinal y entrevistas a los combatientes indígenas que participaron en la guerra de Malvinas. Uno de los profesores qom se encuentra trabajando en el primer año del profesorado de la carrera de EIB para la educación primaria, con documentos sobre el cuerpo humano, para ser leídos en clase. También se trabajan documentos sobre lecto-escritura, que es material exclusivo de la Biblioteca, e investigaciones de los docentes en formato papel. Por último, hay una colección de VHS sobre temas de cultura general de Chaco que necesitamos migrar a otro tipo de soporte para poder consultarse.



Gráfico 35. Conceptos destacados en la entrevista a Miryam Ledesma

10.2.4 Entrevista a Adrián Aranda

Profesor y Coordinador Provincial EIB de Formosa.

- Según su experiencia ¿Qué rol cumplen las bibliotecas escolares formoseñas dentro de la modalidad EIB?

En primer lugar las bibliotecas escolares constituyen un pilar fundamental para el proceso de formación integral de los estudiantes y para el apoyo de los docentes, en definitiva para toda la vida institucional y sus actividades pedagógicas y didácticas. Las escuelas de Modalidad de EIB cuentan, como todas las escuelas, con una biblioteca. Los materiales que la conforman proceden de diversas fuentes. La provincia regularmente provee de materiales a las escuelas para la incorporación a sus bibliotecas. Las mismas escuelas para el caso de la Modalidad, investigan, elaboran e imprimen materiales referidos a los pueblos indígenas, y esas producciones se integran a las bibliotecas de aula o institucionales. Sin dudas que el mayor aporte de materiales, textos, libros en diversos formatos y para las áreas curriculares los aporta el Ministerio de Educación de la Nación, a través de sus múltiples líneas programáticas. Diversas colecciones y materiales de apoyo nutrieron en los últimos años a las bibliotecas escolares. En los últimos dos años la entrega de libros incluyó una línea específica para

cada estudiante. Es una clara política de inclusión, de equidad y de igualdad de oportunidades. El acceso a los libros es un derecho y la promoción de la lectura una estrategia prioritaria para la formación de los estudiantes, en cualquiera de los niveles educativos y en cada una de sus modalidades.

- En su área de trabajo ¿Se han registrado antecedentes de parte de bibliotecarios/as en el trabajo con documentos orales sobre las culturas indígenas dentro de la EIB?

Hay que diferenciar dos aspectos, uno la biblioteca como parte de las escuelas y otro la figura del bibliotecario. Es decir, el cargo o el perfil que desempeña esa función. En la Modalidad de EIB no existen muchos perfiles de bibliotecarios o de docentes que desempeñen esa función. Generalmente es asumido por el equipo docente en su conjunto, articulando en forma complementaria para su organización y operatividad. Predominan por ello las bibliotecas de aula donde los docentes y los estudiantes son responsables de los materiales. La principal causa de esta situación es la complejidad de las escuelas, es decir la cantidad de población estudiantil a la que atienden, la cantidad de secciones. Los proyectos de investigación o de indagación escolares sobre la historia, la vida, tradiciones, costumbres, leyendas o relatos tienen su origen en la memoria oral colectiva de las comunidades. Las características de nuestra conformación de población en la provincia, la vitalidad de las lenguas y culturas indígenas, la organización de las comunidades hace posible este trabajo. Desde la modalidad de EIB se realizan registros y publicaciones sistemáticas de estas producciones escolares.

- En relación a la adquisición de publicaciones de material bilingüe y/o intercultural ¿se toma en cuenta las solicitudes, sugerencias o demandas de los docentes y/o bibliotecarios/as y auxiliares bilingües?

Con respecto a la adquisición de publicaciones bilingües, plurilingües o interculturales cabe señalar que no son de interés del mercado editorial. Es decir, no son materiales de gran difusión. En términos de destinatarios o “consumidores” no representan un nicho económico de interés. Una cuestión, es por la cantidad de población o de escuelas. El otro es por la diversidad de lenguas-culturas del país y la región, y por último las lenguas indígenas están atravesando procesos de estandarización y acuerdos lingüísticos respecto a la escritura, por lo que las variedades lingüísticas dentro de cada idioma no son universales. En nuestra provincia cada una de las lenguas tiene vigentes más de 3

o 4 variedades. Que difieren en diversos alfabetos o escrituras. Las producciones o publicaciones tienen en principio una vinculación directa con los procesos de alfabetización, relatos, historias, leyendas, canciones o textos en diversos formatos. Siempre son en función de la necesidad de los docentes, para apoyo a su trabajo. El trabajo de los docentes indígenas es el de alfabetizar en su propia lengua y complementar la propuesta para la interculturalización de los saberes y conocimientos.

- ¿Se realizan actividades educativas, lúdicas o recreativas entre los maestros, auxiliares bilingües y/o bibliotecarios con las familias de los alumnos/as?

La modalidad de EIB desarrolla acciones de acompañamiento, orientación pedagógica didáctica y formación en servicio de manera sistemática a los docentes de todos los niveles. En Formosa no los llamamos Auxiliares. Los denominamos docentes indígenas. Tienen un rol protagónico, equilibrado en la responsabilidad de formación integral de los estudiantes. No son ayudantes. Enseñar a leer y escribir en la propia lengua, Interculturalizar las prácticas docentes e institucionales, ser el vínculo de los estudiantes y sus familias con la escuela. Las acciones que se desarrollan se enmarcan dentro del plan provincial de capacitación, en función de las prioridades anuales de la Modalidad en cada nivel. Algunas acciones se articulan con las destinadas a los bibliotecarios en general, que desarrolla en el área provincial el responsable de ese sector. En síntesis, en nuestro país aún hay mucho camino por recorrer sobre la construcción y fomento de la producción de materiales de lectura o de apoyo a la educación que refiera directamente a los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas. El camino recorrido en nuestra provincia da muestras de un avance sistemático. Es necesario el diseño de políticas lingüísticas y editoriales que pongan la atención y los recursos en publicaciones sobre las comunidades, y que de esta forma se incluyan a las bibliotecas escolares. La realidad nos muestra que estamos aún en procesos locales e institucionales con intención de regionalizar o nacionalizar estas políticas. Algunos ejemplos de estos son las publicaciones que desde Nación se hicieron a proyectos institucionales o provinciales. A través del programa Plan de Lectura se realizó una convocatoria a escritores indígenas, denominada "Con nuestra voz". Se trata de una colección de libros con textos bilingües en las lenguas indígenas de Argentina, en donde se pudo realizar la convocatoria, publicación y distribución de la colección a las escuelas de todo el país con población indígena. Actualmente estamos trabajando con el Programa "Leer para Aprender", en la producción de textos bilingües para la distribución a las escuelas de educación primaria, sean o no de EIB. Es decir que los estudiantes podrán recibir libros y conocer textos en idiomas de los pueblos indígenas. Todo es urgente, todo es

importante, avanzamos que es lo importante. Una sociedad más justa y equitativa, respetuosa de la diversidad cultural y lingüística es posible. Es decir, tenemos que construir políticas educativas que concreten lo establecido en las normativas.



Gráfico 36. Conceptos destacados en la entrevista a Adrián Aranda

11. Conclusiones

La EIB ha sido, en Argentina, una modalidad educativa que nació para compensar las desigualdades existentes, que luego amplió sus derechos por el peso de las demandas, y que más tarde, contempló la necesidad de interpelar otras formas de conocimiento. Es en esa situación que aún hoy, más de 30 años después de implementarse las primeras experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el país, el conjunto de entendimientos culturales expresado en este trabajo queda afuera, en un amplio porcentaje, de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas primarias de Argentina. Cuando la identidad cultural de un país es negada, invisibilizada o menospreciada, desde el propio Estado, el componente patrimonial de los pueblos originarios debe cobrar otra presencia en el espacio de las bibliotecas,

como bibliotecarios/as representa aún hoy, principios del siglo XXI, una deuda que debemos saldar.

Tal vez un modo de reconocer esa heterogeneidad sea cultivando las mismas verdades que fueron compartidas, a través de la oralidad, entre los descendientes de nuestras antiguas culturas indígenas. Es preciso, en ese territorio, incluir dicha representación en las colecciones y servicios de las unidades de información que integran esas escuelas interculturales y bilingües. Es necesario que seamos partícipes, como gestores de información, del exacto momento en que un conocimiento se transforma en documento, que todo eso sirva para no olvidar qué somos, de dónde venimos, hacia dónde queremos ir.

Luego de analizar el contenido de las encuestas, es posible inferir, desde la tipología documental, una correspondencia entre los escasos registros de ciertos materiales, con la ausencia de la investigación escolar vinculada con aspectos históricos, culturales y educativos de la EIB. Los bajos porcentajes de utilización de mapas, fotografías, calendarios y herbarios (este último, junto con las maquetas, representó el material menos utilizado en las bibliotecas), brindan datos que ofrecen un panorama sobre cierto tipo de actividades que no se realizan en las escuelas con modalidad EIB. Con porcentajes un poco más favorables, pero igualmente bajos, se encuentran las láminas, folletos, carteles, y afiches, elementos que aportan información en las bibliotecas para destinar a la investigación local, y que representan opciones útiles y didácticas para los docentes.

Por otra parte, el empleo de vocabularios, alfabetos y cartillas, con incidencia en la investigación lingüística, representan aproximadamente el 12% de las escuelas encuestadas, un resultado que brinda información sobre la escasa utilización de herramientas apropiadas para el correcto aprendizaje de la lecto-escritura a nivel primario, situación que requiere el apoyo de lingüistas de la propia comunidad, así como una mayor participación de los bibliotecarios/as. En el plano de los documentos orales - tema de absoluta importancia dentro del contexto áulico- si bien corresponde señalar la amplitud de esta clase de registros, el 40% de las escuelas cuenta con algún tipo de documento oral en lengua materna. Es preciso señalar que la utilidad de una colección audiovisual requiere de un exhaustivo registro por parte del bibliotecario/a, y de una comunicación dinámica con los docentes.

En cuanto a los servicios de extensión bibliotecaria, se destacan las charlas y eventos que hacen referencia a los aspectos folclóricos de las culturas originarias, que no

casualmente se corresponde con los destacados porcentajes de libros bilingües presentes en muchas escuelas del noreste argentino, basados en recopilaciones de cuentos populares, tradiciones, mitos y leyendas, en muchos casos publicados por autores sin pertenencia a una etnia originaria. En este escenario, los bajos porcentajes de instituciones que cuentan con audios sobre historias de vida, conocimientos locales o biografías de líderes espirituales, implica reconocer una oportunidad desaprovechada por los docentes para fortalecer la educación endógena de sus alumnos/as. Asimismo, cabe señalar la importancia que tienen las artesanías dentro de las comunidades indígenas, por el grado de información que atraviesa el plano cultural, artístico, social y económico, cuyas prácticas representan marcas culturales muy específicas, que pueden favorecer una vinculación con el espacio de las ludotecas y las actividades recreativas con el público infantil.

Con relación al espacio del museo dentro de una biblioteca, teniendo en cuenta que el 36% de las escuelas encuestadas cuentan con algún tipo de pieza documental, resulta válido mencionar las posibilidades que el acervo museístico puede generar con relación a la sociedad no indígena, y al papel educativo compartido entre los maestros no aborígenes y los auxiliares bilingües. Poseer artefactos u objetos de valor museológico implica dedicar un tiempo a la investigación cultural -con base en datos antropológicos y etnográficos- que conlleva un trabajo de descripción e información específica de los materiales. Se trata de una situación que necesita del aporte de las familias de cada comunidad, así como una participación de los alumnos/as en tareas que impliquen habilidades y destrezas plásticas y artesanales.

Cuando un niño o niña perteneciente a una cultura indígena ingresa al desconocido mundo escolar, debe lidiar con un entendimiento ajeno a su idiosincrasia, en el que se suma el parámetro de la condición lingüística con niveles y dominios diferentes en cuanto a lengua franca y lengua materna, la escasez de investigación escolar sobre la propia cultura y el componente oral no incluido como documento. La EIB en Argentina, en líneas generales no suele aplicar una pedagogía del conocimiento local, no enseña a partir de lo que los alumnos/as ya saben, no propicia elementos para interculturalizar la interculturalidad. De algún modo, les ofrece a los niños/as un rectángulo entendido como aula en el que no cabe la concepción circular, sin posibilidad alguna de extender dicho límite hacia otras formas de conocimiento.

Es para observar que, si desde el ámbito de un aula bilingüe e intercultural no se cultiva la memoria y la oralidad, difícilmente esos estudiantes tengan herramientas para

integrarse a la sociedad del conocimiento. En ese camino paralelo lentamente la lengua materna se irá perdiendo, salvo que los propios comuneros decidan el rumbo de su educación, donde sea posible interpelar, desde el aula, los componentes críticos y asociativos de la interculturalidad. Es allí donde el espacio de la biblioteca pública es crucial para entender un mundo donde quepan los componentes de todas nuestras matrices culturales, que ayuden a entender la identidad de un país como Argentina.

Si la educación intercultural bilingüe invisibiliza esa idea, la sociedad no tendrá elementos para concientizar su pasado. Se trata de inmensas minorías culturales cuyas microhistorias orales no son integradas al circuito educativo, lo que representa para el Estado Nacional una enorme deuda política de inclusión social. Se observa en líneas generales, un bajo porcentaje de escuelas que trabajan elementos que hacen al conocimiento medicinal indígena, observado por la mínima cantidad de espacios educativos que cuentan con herbarios o realizan investigaciones sobre plantas utilizadas en las comunidades, así como por las escasas instituciones que ofrecen charlas o talleres sobre medicina tradicional, farmacopea y etnobotánica en general.

Estas actividades representan una cuenta pendiente que el plano educativo debe atravesar, para lo cual será necesario desarrollar la investigación escolar sobre conocimientos tradicionales de las familias indígenas. Es preciso analizar, por el grado de importancia que tiene la información sanitaria en comunidades aborígenes, la ausencia y visible desinterés que existe con relación al conocimiento medicinal de los chamanes -considerados los últimos guardianes del saber comunitario- tal como quedó demostrado en las encuestas. Por otra parte, resulta de gran valor incorporar en la biblioteca de una escuela intercultural, un espacio destinado a la música tradicional indígena, que contemple el conocimiento de los luthiers, los métodos de composición instrumental, el vínculo de las canciones con mitos y leyendas, la relación con la musicoterapia, los aportes en el campo de la etnomusicología y la utilización de coros infantiles para recrear los patrones rítmicos de la cultura, así como las expresiones rituales de los abuelos y abuelas.

La documentación de la oralidad desde el espacio bibliotecario debe integrar el conocimiento de los libros vivos de las comunidades indígenas: chamanes, caciques, líderes espirituales, pastores, copleros, artesanos, músicos, lingüistas, historiadores, médicos. Asimismo, resulta imperativo incluir los entendimientos labrados en las chacras, los montes y las selvas; registrar las prácticas sociales, las tareas agrarias, los artefactos de cada cultura, como espacios de discusión y debate

democrático basados en el diálogo intercultural, en el respeto hacia los derechos básicos que las leyes habilitan pero que no se cumplen en forma igualitaria. Una biblioteca que fomente nuevos interrogantes desde la producción de documentos, con utilidad en el aula, con participación de toda la comunidad educativa.

Que, en orden de valorizar entendimientos, los auxiliares bilingües dejen de ser auxiliares, que traducir contenidos del maestro y maestra no marque un límite que pueda restringir la capacidad de comunicar conocimiento. Es un paradigma que debe empezar a cultivarse como históricamente lo hicieron los antiguos miembros de las comunidades antes de la llegada de los españoles. Que esas historias, memorias y saberes, dentro de la modalidad EIB, puedan formar parte de la colección de una biblioteca escolar, bilingüe e intercultural, que se entienda el rol de un profesional de la información que brinda un servicio basado en la gestión documental del conocimiento.

Finalmente, que los alumnos y alumnas sepan, que cuando necesiten entender sobre el sentido de la propia identidad, puedan encontrar lo que buscan en esa casa de las palabras conocida como Biblioteca.

12. Recomendaciones

Dadas las conclusiones expresadas, se recomienda que las bibliotecas integren algunos de los materiales analizados en las encuestas, con impacto en la investigación escolar, entre ellos los mapas (con incidencia en el registro de conflictos y demandas territoriales), herbarios y fotografías de la cultura. Por otra parte, se sugiere la incorporación de materiales como las cartillas, láminas, calendarios, folletos y maquetas, que resultan apropiados para el acompañamiento pedagógico en el aula. En este escenario se puede incluir un registro de la farmacopea indígena, así como una recopilación de las antiguas recetas de cocina para generar participación comunitaria.

Siguiendo las demandas manifestadas en la encuesta, y dado que constituyen una de las estadísticas más altas, resulta de innegable valor que la biblioteca cuente con libros bilingües sobre la cultura. Es necesario evaluar la participación de los tesoros humanos vivos (abuelos y abuelas de conocimiento), para proponer folksonomías e informaciones locales en la descripción de los materiales. Este criterio puede aplicarse además en publicaciones periódicas, manuales, afiches y carteles entre otros. Por otra parte, se considera de suma utilidad adquirir diccionarios bilingües, material clave para lingüistas e investigadores.

Teniendo en cuenta el contexto de la lengua materna en la modalidad EIB, resulta de gran importancia contar con vocabularios y alfabetos, se recomienda en este caso la participación del bibliotecario/a en la correcta organización de los materiales. Por otro lado, sería muy positivo que la biblioteca cuente con un espacio destinado al aspecto lúdico, donde sea posible generar un ambiente de esparcimiento entre los alumnos/as, con incorporación de juegos de la propia cultura. En cuanto al registro de ceremonias, parlamentos y asambleas, puede resultar de mucho valor, con la utilización de celulares o filmadoras, documentar las actividades de la comunidad para que el bibliotecario/a tenga visibilidad y comunicación tanto con las familias como con los docentes.

Se sugiere incorporar un espacio de registro y resguardo de información sobre instrumentos musicales de los pueblos originarios, para promover el aprendizaje de canciones, ceremonias y danzas tradicionales. Es para considerar que, tal como lo demuestran las encuestas, muchas familias cuentan con músicos que recrean las técnicas de sus antepasados. Se trata de un rasgo característico de las culturas originarias, que vinculan la utilización de instrumentos y canciones en contextos artísticos, medicinales, espirituales y agrarios, con múltiples beneficios para los estudiantes.

Dado el bajo porcentaje registrado en la encuesta, resulta necesario enfatizar sobre la necesidad de incorporar documentos electrónicos en bibliotecas bilingües e interculturales, ya que allí subyace buena parte de la exclusión social electrónica de los pueblos originarios, quienes suelen utilizar tecnologías de comunicación (celular, whatsapp, filmadora) en eventos de carácter social, artístico, ceremonial y político. La enorme cantidad de información que se registra en estos soportes resulta inversamente proporcional a la utilidad que los propios miembros de las comunidades hacen de dichos recursos. Es preciso que la biblioteca pueda facilitar no solo el acceso sino especialmente la diseminación selectiva de información electrónica para todos los miembros de la comunidad educativa.

Merece una reflexión plantear la necesidad de discutir un Sistema Nacional y Federal de Información que incluya a los pueblos originarios, dada la realidad multiétnica y plurilingüe existente a lo largo del país, ya que resulta inadmisibile -principios de siglo XXI- que las demandas educativas de las comunidades aborígenes aún siguen excluidas de los temarios que son inherentes al Ministerio de Educación de la Nación, con todo lo que significa seguir negando, desde el plano social, educativo y político, la matriz cultural original que conforma -en diferentes estratos sociales aún no reconocidos

e identificados en su totalidad- la identidad del ser nacional. Representa una oportunidad para las bibliotecas escolares, dado el rol clave que implica gestionar documentación específica sobre conocimientos orales que forman parte de la historia negada, silenciada e invisibilizada de nuestros pueblos originarios. Se trata de una situación que deja en evidencia la carencia de un Estado Nacional con relación a los múltiples aspectos de la realidad local aborigen, que requiere generar conciencia para empezar a concebir una educación hacia adentro, impartida por los propios representantes educativos de la cultura.

Por otro lado, las comunicaciones con los docentes involucrados en las encuestas aportaron una serie de datos -con inclusión de registros fotográficos compartidos por whatsapp- que dejan en evidencia los escasos recursos con los que cuentan las bibliotecas de modalidad EIB, que en muchos casos incluye ausencia de mobiliario apropiado, estantes, computadoras, elementos de librería y herramientas para catalogar y clasificar documentos, entre otros. Esta situación implica asumir una ausencia de concienciación bibliotecaria por parte de todo tipo de autoridades, quienes no consideran incluir a las bibliotecas escolares en las partidas presupuestarias, no solo materiales concretos que faciliten la investigación escolar, sino también condiciones dignas propias de un espacio que recibe alumnos y alumnas para desarrollar actividades educativas. Cabe señalar el rol del docente bilingüe, y especialmente del auxiliar bilingüe e intercultural, que en la mayor parte de los casos no es incluido en la toma de decisiones para definir el rumbo del programa educativo, en especial la compra de libros y la posibilidad de adquirir tecnología apropiada para documentar y registrar información.

Por último, puede resultar muy positivo vincular el territorio de la biblioteca con otras unidades de información que habilitan infinidad de posibilidades para documentar conocimiento, como es el caso de los museos, las radios indígenas y las editoriales cartoneras. Cada uno de estos espacios pueden generar una aproximación con la investigación escolar, la comunicación y la edición de publicaciones. Se trata de un escenario en el que la palabra interculturalidad pasaría de ser un sustantivo a un verbo, con múltiples interacciones que favorecen un vínculo desde la Biblioteca hacia la comunidad, un verdadero cambio de paradigma, a nivel educativo, social y cultural, dentro de la escuela primaria EIB.

13. Bibliografía

Abram, M. L. (2004). *Estado del Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*. Recuperado de:

https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf

Acuña, L. (2004). Educación Intercultural Bilingüe y Formación de Docentes: el Centro de Investigaciones y Formación de Maestros Aborígenes (CIFMA), Roque Sáenz Peña, provincia del Chaco. *Novedades de Antropología*, 14(49).

Acuña, L. (2005): Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. *Lenguas, educación y culturas* / Alicia Tissera de Molina y Julia Zigarán (comps.). Salta: CEPIHA; Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta, 21-44.

Aliata, M. S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14). Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2212>

Almirón, V. S., Palma, R. M. y Barboza, T. S. (2022). Educación indígena en el Chaco (Argentina): identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 153-170. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10039>

Amadio, M. y López, L. E. (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*, La Paz: CIPCA/UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

Aranda, R. A. (coord.) (2015). *Lataâc na paâaguenataâanaâac na qom laqtaqa. Secuencia didáctica para alfabetización inicial lengua qom*. Formosa, Ministerio de Cultura y Educación, Coordinación Provincial de EIB. Recuperado de: <https://docplayer.es/58944221-Latagac-na-pagaguenataganagac-na-gom-laqtaqa.html>

Arce, H. (2009). *Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina* (Tesis de maestría), Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educ.ar. (2004). *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos*. (CD 9). Recuperado de: https://servicios.cuc.uncuyo.edu.ar/conig/escritorio%20alumnos/coleccion_educar/coleccion/CD9/contenidos/index.html

Argentina. Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial: documentos de formación docente*. Recuperado de: https://isfd802-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/lineamientos_curriculares1.pdf

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Brasil. Ministério da Educação (2007). *Programa Escuelas de Frontera (PEBF)*. Brasília; Buenos Aires. Recuperado de: <https://docplayer.es/13464680-Escuelas-de-frontera-ministerio-de-educacion-ciencia-y-tecnologia.html>

Argentina. Ministerio de Educación; UNICEF. (2008). *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002884.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/eib.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos EIB N° 1. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/152726/modalidad%20EIB>

Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos (2015). *Argentina indígena, participación y diversidad, construyendo igualdad: compilación legislativa*. Sebastián Demicheli Calcagno (Comp.). Recuperado de: http://www.legislad.gov.ar/pdf/INAI_argentina_indigena.pdf

Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. (Pueblos indígenas en la Argentina; 11).

Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016a). Colección “Pueblos Indígenas en la Argentina (Historias, Culturas, Lenguas y Educación)”. Fascículo Nro. 15: *Quichua y Guaraní (Voces y Silencios Bilingües en Santiago del Estero y Corrientes)*. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005246>

Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016b). Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005427.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2021). *Padrón Oficial de Establecimientos Educativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado Abril 10, 2021, de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/padron-establecimientos>

Argentina. Ministerio de Educación (2021a). *PROMER II. Segundo Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (BIRF-8452-AR)*. Coordinación ejecutiva, Deborah Diz. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii>

Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2011). Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 27-34. Recuperado de:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36906>

Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia de Chaco, Argentina. *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile.

Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina: expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Tesis*, 14(28), may-ago, 309-324. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12063>

Barboza, T. S. (2019). La interculturalidad en las leyes 6691/2010 y 7446/2014: sentidos en disputa en la construcción de la política pública. *III Jornadas Libro de Actas. Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales*. Compilado por Teresa Artieda, María Julia Simoni, Guillermo Vega. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Recuperado de: <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/27832>

Barnach-Calbó, E. (1997). La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 13-33.

Bessa Freire, J. R. (1999). A descoberta do museu pelos índios. Terra das Águas, *Revista semestral do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília*. Recuperado de: http://www.museusdorio.com.br/site/media/attachments/2021/04/09/a_descoberta_dos_museus_pelos_ndios.pdf

Bessa Freire, J. R. (2001). La escuela indígena y la biblioteca intercultural en Brasil: libro construye biblioteca. *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas. Memoria del encuentro, 15-17 de noviembre de 2000 en la Ciudad de México*. Compiladora María del Rocío Graniel Parra. México: UNAM/CUIB. 27-40.

Bessa Freire, J. R. (2003). ¿En qué medida es indígena la biblioteca indígena? El caso de Brasil. *Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina. memorias del seminario en Lima, Perú, 23 al 25 de abril de 2003*. 115-119.

Bessa Freire, J. R. (2012). Constantino, museólogo Tikuna na canoa das almas. *Taqui Para Ti*. Recuperado de: <http://www.taquiprati.com.br/cronica/1007-constantino-museologo-tikuna-na-canoa-das-almas>

Biblioteca Étnica Qom Laqtaq (2007). Historia: notas periodísticas sobre la historia de la biblioteca. *Biblioteca Étnica Qom Laqtaq*. Recuperado de: https://bibliotecagomrosario.blogspot.com/p/blog-page_33.html

Borrero, J. M. (2019). *La Patagonia trágica*. Buenos Aires: Edicol.

Bottasso, J. (2007). *Educación salesiana del 1880 al 1922*. Roma: Librería Ateneo Salesiano.

Cadogan, L. (1959). *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Universidade de Sao Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Boletim N° 227, Antropología, 5. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Colecao Nicolai.

Callapa Flores, C.E. (Coord.) (2020). *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica: Argentina-Bolivia-Chile-Ecuador-Guatemala-México-Perú*. Funproeib Andes; SAIH. Cochabamba. Recuperado de: <http://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2022/04/Experiencias-RLC-Latinoamerica.pdf>

Camajá Santay, D. (2003). Información, conocimiento, identidad cultural y desarrollo enfocado desde el punto de vista de la cultura Maya y cultura occidental - Proyecto Enlace Quiché. *Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del seminario en Lima, Perú, 23-25 de abril de 2003*. 135-145.

Canosa, D. (2006). *Radios indígenas: aprovechamiento de experiencias para desarrollar colecciones de audio en bibliotecas indígenas*. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/11291/>

Canosa, D. (2007). *Taller sobre Servicios Bibliotecarios Multiculturales. Centro de Formación de la Cooperación Española Cartagena de Indias (Colombia), 12 al 16 de noviembre de 2007*. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/11379/>

Canosa, D. (2019). Bibliotecas indígenas de Argentina: paradigmas, resistencias y discontinuidades. *XXXIII Coloquio Internacional de Bibliotecarios, Guadalajara, México., 2-4 de diciembre*. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/40499/>

Carbonell, B. (2002). Cultura y cognición, construyendo los sistemas educativos. *3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*. Recuperado de: https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/beatriz_carbonell.htm

Castiglia, M. G. (2016). La educación intercultural bilingüe: algunos avances en la región y desafíos para la formación obligatoria. *Políticas Educativas*, 9(1), 61-69. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63318>

Castiglia, M. G. (2016). Educación intercultural bilingüe. Cuestiones necesarias para seguir pensando, desde Argentina y desde perspectivas críticas. *VII Encuentro*

Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Montevideo, 20-22 de septiembre. Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Universidad de la República. Recuperado de:

<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/69771/39311>

Castro Aliaga, C. A. (2003). Panorama de las bibliotecas indígenas en América Latina: el caso peruano. *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlín*. Recuperado de: <http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/181s-Aliaga-Peru.pdf>

Censabella, M. (2001-2002). Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación. *Folia Histórica del Nordeste*, 15, 71-85.

CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/infographic/files/indigenas_espanol.pdf

Cipolloni, O. (2016). Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación. *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Educ.ar. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/91399/haciendo-camino-al-andar-la-educacion-intercultural-bilingue-desde-el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion>

Civallero, E. (2004). *Bibliotecas indígenas: un modelo teórico aplicable en comunidades aborígenes argentinas* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.906.2731&rep=rep1&type=pdf>

Civallero, E. (2007a). Salud tribal en bibliotecas escolares: tradición oral y expresión cultural. *World Library and Information Congress: 73RD IFLA General Conference and Council. 19-23 August 2007, Durban, South Africa*. Recuperado de: <https://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/118-Civallero-es.pdf>

Civallero, E. (2007b). Tradición oral indígena en el sur de América Latina: los esfuerzos de la biblioteca por salvar sonidos e historias del silencio. *World Library and Information*

Congress: 73 Rd IFLA General Conference and Council. 19-23 August 2007, Durban, South Africa. Recuperado de <https://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/108-1.Civallero-es.pdf>

Comrie, B; Golluscio, L. A., González H. y Vidal, A. (2010). *El Chaco como área lingüística. Estudios en lenguas amerindias 2: contribuciones al estudio de las lenguas originarias de América*. Hermosilla: Universidad de Sonora, 2010. 85-132.

Conde, M. F. y Gandulfo, C. (2018). Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes. *Revista La Rivada* 6(10), 15-31. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82395>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Unicef. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Correa Aste, N. B. (2006). *Asháninka Online: ¿nuevas tecnologías, nuevas identidades, nuevos liderazgos? Una aproximación antropológica a la relación de la Comunidad Indígena Asháninka Marankiari Bajo con las tecnologías de la información y de la comunicación* (Tesis doctoral). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16209>

Cosnard, M. (2016). Biblioteca de la Pacha: espacio de transmisión del quehacer de los Pueblos Originarios desde la perspectiva de la Bibliotecología Social. *V Jornadas del pensamiento Rodolfo Kusch*. Maimará, Provincia de Jujuy, Argentina, 19-22 de octubre.

Cosnard, M. (2018). Biblioteca de la Pacha – Pueblos Originarios: espacio de recuperación étnica dentro de un contexto urbano multicultural. *EBAM X Encuentro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos*. La Paz, Salón Revolución de la Vicepresidencia del Estado, 17-21 de septiembre.

Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (coord.). (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=270985>

De Amézola, G.; Dicroce, C.; Garriga, M.; Pappier, V. (2018). Museos y relatos del pasado. Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. *Clío & Asociados* (26), 58-69. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9077/pr.9077.pdf

Dellamea de Prieto, A. Sbardella, C.R. (2005). *Historia del Chaco*. Buenos Aires: Distribuidora Quevedo de Ediciones. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/recursos_didacticos/portafolios/pueblos_originarios/educacion_inicial/aborigeneschaco

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. Educación, Lenguas, Culturas, mayo-agosto. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.htm>

Diez, M. L. (2004), Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2020). *Educar en contexto de interculturalidad y plurilingüismo en Corrientes*. Corrientes: Ministerio de Educación. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Educacion%20Intercultural%20Bilingue/Educar-en-contexto-de-interculturalidad-y-plurilinguismo.pdf>

ECIM (2022). *Foro virtual: Experiencias de gestión de bibliotecas indígenas latinoamericanas. En el marco del espacio: Diversidad cultural y ciencias de la información: aprendizajes y desafíos*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste Recuperado de: <https://www.facebook.com/humanidadesunne/videos/554663576042009/>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (13 de julio de 2015). *Bibliotecas indígenas*. <http://elorejiverde.com/index.php/la-biblioteca/bibliotecas-indigenas>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (14 de marzo de 2016). *Una mujer wichí-kariña la primera egresada indígena en bibliotecología*.

<http://elorejiverde.com/buen-vivir/979-una-mujer-wichi-karina-la-primera-egresada-indigena-en-bibliotecologia>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (23 de marzo de 2017). *Qomi Qompi, el anhelado disco de los niños qom*. <http://elorejiverde.com/buen-vivir/2447-qomi-qompi-el-anelado-disco-de-los-ninos-qom>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (25 de enero de 2018). *Pedro, siempre vas a estar*. <http://www.elorejiverde.com/toda-la-tierra-es-una-sola-alma/3737-pedro-siempre-vas-a-estar>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (26 de julio de 2018). *El entramado de cada noticia*. <http://www.elorejiverde.com/toda-la-tierra-es-una-sola-alma/4377-el-entramado-de-cada-noticia>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (10 de agosto de 2018). *Cuando una radio indígena se apaga*. <http://www.elorejiverde.com/el-don-de-la-palabra/4421-cuando-una-radio-indigena-se-apaga>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (8 de febrero de 2019). *Biblioteca Nativa del Pueblo Aborigen de Uquía*. <http://elorejiverde.com/el-don-de-la-palabra/4785-biblioteca-nativa-del-pueblo-aborigen-de-uquia>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (31 de enero de 2020). *Qomlaqtaq: la Biblioteca Trashumante Del Pueblo Qom*. <http://www.elorejiverde.com/toda-la-tierra-es-una-sola-alma/5374-qomlaqtaq-la-biblioteca-trashumante-del-pueblo-qom>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (13 de noviembre de 2020). *Servicios bibliotecarios a comunidades indígenas en Marcos Paz*. <http://elorejiverde.com/toda-la-tierra-es-una-sola-alma/5820-servicios-bibliotecarios-a-comunidades-indigenas-en-marcos-paz>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (22 de septiembre de 2021). *Biblioteca oral de la Escuela Intercultural Bilingüe N° 905 en Picada Guaraní, Misiones*.

<http://www.elorejiverde.com/buen-vivir/6189-biblioteca-oral-de-la-escuela-intercultural-bilinguee-n-905-en-picada-quarani-misiones>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (24 de junio de 2022). *Encuentro de Ciencias de la Información del Mercosur: experiencias de gestión de bibliotecas indígenas latinoamericanas*. <http://www.elorejiverde.com/el-don-de-la-palabra/6423-encuentro-de-ciencias-de-la-informacion-del-mercosur-experiencias-de-gestion-de-bibliotecas-indigenas-latinoamericanas>

El Orejiverde. Diario Digital de los Pueblos Indígenas (19 de septiembre de 2022). *Un nombre para la Biblioteca del CIFMA*. <http://www.elorejiverde.com/buen-vivir/6505-un-nombre-para-la-biblioteca-del-cifma>

Eloy Martínez, T. (2004). El libro en tiempos de la globalización. *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. 22-27 August 2004 Buenos Aires, Argentina*. Recuperado de: <https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/162s-Eloy-Martinez.pdf>

Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas (2001). Memoria del encuentro 15-17 de noviembre de 2000 en la Ciudad de México. comp. María del Rocío Graniel Parra – México: UNAM/CUIB.

ENDEPA. Equipo Nacional de Pastoral Aborígen. (2018). *Informe temático para la incidencia pública "a medias tintas": estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, 1. Recuperado de: <https://www.endepa.org.ar/contenido/SERIE-NUEVA-1-DIGITAL.pdf>

Fajardo Salinas, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 9(2), 15-29. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.45>

Federación Brasileña de Asociaciones de Bibliotecas, FEBAB (2008). *III Encuentro Internacional sobre Acceso a Información y Promoción de Servicios Bibliotecarios en Comunidades Indígenas de América Latina*. IV Congreso Latinoamericano de Biblioteconomía y Documentación (25-28 de Marzo), São Paulo, Brasil.

Ferrão Candau, V. M. (2013), Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*.

Walsh, Catherine(ed.) Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161). Recuperado de:
<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Formosa. Ministerio de Cultura y Educación. (2009). *Diseños curriculares jurisdiccionales. Formación Docente Inicial. Profesorado Intercultural Bilingüe "Educación Primaria"*. Recuperado de: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/disenos-curriculares/upload/EIB.pdf>

Fraguas, N., y Monsalve, P. (2001). El multiculturalismo: de cómo la desigualdad se convierte en diferencia cultural. *Cuadernos De antropología Social*, 14, 139-151.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

Gandulfo, C. (2007). "Entiendo pero no hablo". *El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia. Recuperado de:
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/167349787-Gandulfo-Entiendo-Pero-No-Hablo.pdf>

Gerzenstein, A., Acuña, L., Fernández Garay, A., Golluscio, L., Messineo, C. y Armatto de Welti, Z. (colab.). (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Gil Araujo, S....[et al.] (2018). Las políticas migratorias como herramientas de construcción social. Categorías en disputa. Janneth Clavijo, Eduardo Domenech, Sandra Gil Araujo, María Inés Pacecca, Laura Yufra. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 10, Diciembre.

Golluscio, L.A. (2008). lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina: aportes a la Educación Intercultural Bilingüe desde la lingüística de la documentación. VII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires. Ministerio de Educación; Unicef, 137-154. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002884.pdf>

Gomiz, M. M. y Salgado, J. M. (2010). Artículo 15 del Convenio 169: Utilización, administración y conservación de los recursos. COPENOA. *Agencia de Noticias del*

Norte Argentino. Recuperado de: <https://www.copenoa.com.ar/Articulo-15-del-Convenio-169-Utilizacion-administracion-y-conservacion-de-los.html>

González, D. (2019). *Una población invisibilizada: estudiantes indígenas en escuelas indígenas*. UNIPE. Universidad Pedagógica Nacional. 2(4). Recuperado de: <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/154/Obs%20UNIPE.%20Datos%204.%20EIB.pdf>

Gorosito Kramer, A. M., Achilli, E. y Tamago, L. (2005). Un debate sobre la Interculturalidad. *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos* (CD) / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; educ.ar. (colección educ.ar, no. 9). Recuperado de: https://servicios.cuc.uncuyo.edu.ar/conig/escritorio%20alumnos/coleccion_educar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/index.html

Graniel Parra, M. del R. (2001). Conclusiones del Encuentro Latinoamericano sobre la Atención Bibliotecaria a las Comunidades Indígenas. *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas*. Memoria del encuentro 15-17 de noviembre de 2000 en la Ciudad de México. México: UNAM/CUIB. 179-183.

Grgic, V. M. (2016). *Entre el Silencio y la Memoria: la existencia de Servicios de Bibliotecas para los Pueblos Originarios*. Recuperado de: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/161/TESIS-Grgic.pdf?sequence=1>

Grgic, V. M. (2019). *La existencia de servicios de bibliotecas para los pueblos originarios: el caso de la Biblioteca Sisa Jan Inak'tiri (Flor Inquieta), Humahuaca, Jujuy*. Trabajo final de la Especialización en Gestión de Bibliotecas. UCES Virtual. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/4745/Trabajo_Final_Grgic.pdf?sequence=1

Guerrero Ortiz, L. (2007). Famas y cronopios reciben educación intercultural. *El río de Parménides*, 26 de junio. Recuperado de: <http://educhevere.blogspot.com/2007/06/famas-y-cronopios-reciben-educacin.html>

Hamel R. E., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad P'urhepecha a partir de la Educación Intercultural Bilingüe propia. *Dossie. Trab. linguist. apl.* 57 (3), Sep-Dec. <https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>

Hecht, A. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística: análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), jan./jun, 185-211. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27133>

Hecht, A. C. (2015a). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(8), N°.1, ene-jun, 24-27. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54120>

Hecht, A. (2015b). Trayectorias escolares de maestros Toba/Qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2): 1-12. Recuperado de: <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/627>

Hecht, A. (2015c). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 129-144. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69997>

Hecht, A. C. y Messineo, C. (Comps). (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba (Colección Lectores).

Hecht, A. C. y Schmidt, M. A. (Comps.).(2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 17-44.

Hisse, M.C. (coord.). (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. 1-29. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001108.pdf>

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2005). *ECPI. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Recuperado de:
https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. Serie B Nº 2. Tomo 1*. Recuperado de:
https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf

Indymedia Argentina (7 de septiembre de 2005). *Ñawpa Yachaykuna - Abra Pampa*.
<https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2005/09/324418.php>

Indymedia Argentina (17 de mayo de 2022). *Radio Diaguita Ambrosio Casimiro y su lucha contra la colonización*. <https://argentina.indymedia.org/2022/05/17/radio-diaguita-ambrosio-casimiro-y-su-lucha-contra-la-colonizacion/>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (1998). *Sección de Servicios Bibliotecarios para Poblaciones Multiculturales. Comunidades Multiculturales: directrices para el servicio bibliotecario*. Recuperado de:
<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-communities-es.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (1999). *Manifiesto de la biblioteca escolar (UNESCO/IFLA). Educación y Biblioteca*. Madrid. 102, (19-20). <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2002). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar*. Recuperado de:
<https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2003). *IFLA Declaración sobre el Conocimiento Indígena Tradicional*. Noticias Sección de América Latina y el Caribe (IFLA/LAC), 42. Recuperado de:
<http://archive.ifla.org/VII/s27/news/lac42-s.pdf>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2015). *IFLA School Library Guidelines*. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

Johnston, L. (2020). *Being a Better Ally in Promoting Indigenous Librarianship – A Guide for Non-Indigenous Librarians*. University of Alberta. School of Library and Information Studies. Recuperado de: <https://indigenouslis.ca/being-a-better-ally-in-promoting-indigenous-librarianship-a-guide-for-non-indigenous-librarians/>

Juncosa, J. (2003). Revitalización de las lenguas indígenas a través de programas editoriales. *Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina. memorias del seminario en Lima, Perú, 23 al 25 de abril de 2003*. 131-134.

Kallfell, G. (2016). ¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas?: Gramática del jopara. *Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. línguas e culturas indígenas sul-americanas*. Recuperado de: <http://www.etnolingustica.org/biblio:kallfell-2016-jopara>

Kaplan, C. V. y Sulca, E. M de los A. (2021). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista F@ro*, 1(33), I semestre - Foro Científico, 82-94.

Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana: teoría e historia. *Estudios Públicos*, 55. Recuperado de: https://www.secst.cl/colegio-online/docs/08062020_735am_5ede3ebe9c110.pdf

Linares, M. C.; Alderoqui, S.; Ricardes, M. (2017). Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas. *Revista iberoamericana do patrimonio histórico-educativo*. Campinas (SP), 3(2), 357-368, jul./dic. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322280892_Ausentes_presentes_Representaciones_de_indigenas_y_afrodescendientes_en_imagenes_y_textos_escolares_Una_muestra_itinerante_del_Museo_de_las_Escuelas

López, C. (1997). *Algunas reflexiones sobre la situación de las lenguas de tierras bajas y el desarrollo de la EIB*. Taller de políticas lingüísticas. Santa Cruz, 9 al 12 de junio de 1997.

López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Unesco. Documento de Apoyo. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *OEI Ediciones. Revista Iberoamericana de Educación*, 20. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>

Magalhães, S. P. (2021). *Bibliotecas invisíveis: sistemas, cidades e representações sociais de bibliotecas públicas no estado do Amazonas, Brasil*. Tese (Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento) – Universidad Salamanca, España.

Márquez Nava, U. (2001). Salas comunitarias de información, cultura nahuat y posibilidades de desarrollo local en la Sierra Norte de Puebla. *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas*. Memoria. México, UNAM/CUIB, 65-75.

Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros paisanos los Indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

Martínez Sarasola, C. (2010). *De manera sagrada y en celebración: identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*. Buenos Aires: Biblos (Desde América).

Martínez Sarasola, C. (2012). Pueblos Originarios, Procesos de Reetnización y Reconstrucciones Comunitarias: El caso de la comunidad gүнүн ä küna-mapuche Vicente Catrunao Pincén en las pampas argentinas. *Diversidad*, 2 (4). Recuperado de: <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro004/04-05-carlos-martinez-sarasola.pdf>

Martínez Sarasola, C. (2014 [1998]). *Breve historia de los pueblos originarios en la Argentina*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo. Recuperado de: <http://www.elorejiverde.com/attachments/article/13/EtnohistoriaYProtagonismoindigena.pdf>

Martínez Sarasola, C. (2017). *La Argentina de los caciques, o el país que no fue*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Martínez Sarasola, C. (2018, 19 de junio). “Nos formaron en la negación de los pueblos originarios”. Entrevista póstuma con Carlos Martínez Sarasola, antropólogo, especialista

en estudios indígenas y etnohistóricos de la Argentina. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/122381-nos-formaron-en-la-negacion-de-los-pueblosoriginarios>

Massara, L., Guzmán, R. y Nallim, A. (dir.). (2011). *La literatura del Noroeste Argentino: reflexiones e investigaciones*. Universidad Nacional de Jujuy. Secretaría de Políticas Universitaria.

Medina, M. M., Zurlo, A. A. y Cayré Baito, L. (2020). Corrientes es guaraní. Análisis de representaciones en torno al guaraní antes y después de su oficialización (ley 5598/2004). *Runa*, 41 (2), 319-338. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1808/180865222017/html/>

Moya, R. (1998), Reformas educativas e interculturalidad en América Latin. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Nakata, M. and Langton, M. (edit). (2005). *Australian indigenous knowledge and libraries*. Sydney: UTSePress. University of Technology, Sydney. Recuperado de: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/39661/1/australian-indigenous-knowledge-and-libraries.pdf>

Novaro, G. (2004), Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Núñez, Y. I. (2018). Estudiantes mbya-guaraní y educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina), *Revista Estudio* (Dossier temático, Trayectorias juveniles: familias, educación y empleo), (26).

Núñez, Y. I. y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), Ciudad de México. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200419

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Prefacio y posfacio de John Hartley. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Oporto Ordóñez, L. (2008). El acceso a la información y promoción de servicios bibliotecarios en comunidades indígenas de América Latina. *Fuentes, Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*, 1(1). La Paz. Recuperado de:

http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?lng=es&pid=S1997-44852008000100011&script=sci_arttext

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Santiago de Chile, Naciones Unidas. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>

Organización Internacional del Trabajo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Oviedo, N. (2021). *Fronteras, territorialidades y familias. Misiones en la primera mitad del siglo XX* (Tesis). Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Oviedo%20N_2021_Fronteras,%20territorialidades%20y%20familias.pdf

Páez, S. L. A. (s/a). *Multiculturalidad, el caso de la Triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay*. Recuperado de:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/56.pdf>

Paoli Farías, Ana T. (1996). *Biblioteca Magüta: a biblioteca de u povo sem escrita*. Río de Janeiro: Universidad do Río de Janeiro. (tesis)

Parada, A. (2009). *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires: antecedentes, prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de*

Mayo, 1810-1826. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Patterson, L. (2007). *Indigenous Librarianship: A Global Perspective*. American Library Association, March 29. Recuperado de:

<https://www.ala.org/aboutala/offices/olos/olosprograms/jeanecoleman/02patterson>

Pérez, E. (1963) *Warisata. La escuela ayllu*, La Paz: Burillo.

Pestell, R. y Semana, A. N. (1999). Servicios de biblioteca pública para comunidades rurales y alejadas: Modelos malayo y australiano. *65 th IFLA Council and General Conference – Bangkok, Tailandia, agosto 20-28*. Recuperado de: <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/059-139s.htm>

Petz, I. L. (2002). *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Punta Querandí (2017). *Qué es Punta Querandí*. Recuperado de: <https://puntaquerandi.com/presentacion/>

Quattrini, G.; Antico, S. (2007). *Misión La Paz: documental 2007*. Serie Fronteras Argentinas. Recuperado de: <https://www.gianfrancoquattrini.net/documental/mision-la-paz/>

Quilaqueo Rapimán, D., Fernández, C. A. y Quintriqueo Millán, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Universidad Nacional del Comahue: Educo. Recuperado de: <https://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/2014/06/interculturalidad-en-contexto-mapuche-final-30-09.pdf>

Ramírez Velázquez, C. A. (Coord.) (2016). *Información y comunidades indígenas*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 8 (Información y comunidades indígenas). Recuperado de: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L95

Ramos de Carvalho, E. (2003). IFLA y su relación con bibliotecas indígenas. *Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del seminario en Lima, Perú, 23-25 de abril de 2003*. p.31-38.

Rangel, L. (2001). Un modelo bibliotecario para los contextos multiétnicos: Hacia una política bibliotecaria y el desarrollo de estrategias para las escuelas interculturales bilingües. *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas*. Memoria – México: CUIN/UNAM, 2000. 123-133.

Rangel, L. (2003). Escuelas indígenas en red: sistematización de lo propio - Acceso a lo universal. Instituto Autónomo Biblioteca Nacional de Venezuela. *Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del seminario en Lima, Perú, 23-25 de abril de 2003*. 135-145.

Riedel, J. (2022). Chaco: se inauguró la biblioteca Juan Chico en Napalpí. *ENDEPA. Equipo Nacional de Pastoral Aborigen*. Recuperado de: https://endepa.org.ar/endepa_22/chaco-se-inauguro-la-biblioteca-juan-chico-en-napalpi/

Rodas, R. y Cotacachi, M. M. (1989). *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cahuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Mama dulu Cacuango: Huiñai causai yuyashca. Quito, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural MEC-GTZ.

Rodas, J. (2021). Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Misiones (Argentina). *Oremba'e*. Recuperado de: <https://orembae.com/marco-legal-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-la-provincia-de-misiones-argentina/>

Roncagliolo, D. (2011). *Biblioteca Qomllalaqpi: Testimonio cultural de la Comunidad Indígena Qom en Derqui, Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/15473/>

Roy, L. and Frydman, A.(comp.). (2013). *Library services to indigenous populations: case studies*. Recuperado de: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/indigenous-matters/publications/indigenous-librarianship-2013.pdf>

Schmidt, M.A. y Hecht, A. (2015) Cartografías de la educación intercultural: acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de Educación*, 21(2). 295-310. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71424>

Seminario Acceso a los Servicios Bibliotecarios y de Información en los Pueblos Indígenas de América Latina (2003). *Acceso a los Servicios Bibliotecarios y de*

Información en los Pueblos Indígenas de América Latina: memorias del seminario en Lima, Perú, 23 al 25 de abril. Organizado por la Sección América Latina y el Caribe de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA/LAC) y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP); ed. César Castro (IFLA/LAC) y Manuel Cornéjo (CAAAP). Lima, Perú: UPPSALA University Library. Serie: Project Report; 22.

Thisted, S. (2018). *Construcciones de alteridades y escuela primaria: la educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930)*. (Tesis). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de:
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/10700/uba_ffyl_t_2018_35349.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toqo. (1985). *Indiomanual: manual para el uso del indio argentino*. Instituto de Cultura Argentina. Humahuaca, Jujuy.

Torres Agüero, S. y Pironio, A. (comp.). (2015). *Primer encuentro nacional de patrimonio vivo: diversidad cultural y estado: escenarios y desafíos de hoy*. Ministerio de Cultura. Subsecretaría de Cultura Pública y Creatividad, 12-13 agosto de 2015. Centro Cultural Kirchner, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
https://www.academia.edu/26311881/Primer_Encuentro_Nacional_de_Patrimonio_Vivo_en_Argentina_12_y_13_de_Agosto_de_2015_Centro_Cultural_Kirchner_Ciudad_de_Buenos_Aires_Argentina?email_work_card=view-paper

UNESCO. *Directrices para la creación de sistemas nacionales de "Tesoros Humanos Vivos"* (s/f). Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/tesoros-humanos-vivos>

UNESCO (1999). *Conferencia General, 30th, París 16 de noviembre de 1999. Proyecto de Informe de la Comisión II*. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117961_spa

Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta - UPNDS- (2014). *Comunidad Originaria Diaguita Kallchaki "Las Pailas": Jornadas de Intercambio Cultural con Estudiantes de la UNSa*. Recuperado de:
<http://upndsalta.blogspot.com/2014/10/comunidad-originaria-diaquita-kallchaki.html>

Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta - UPNDS- (2015). *Asamblea UPNDS: Inauguración de la Radio Diaguita Ambrosio Casimiro*. Recuperado de: <http://upndsalta.blogspot.com/2015/05/asamblea-upnds-inauguracion-de-laradio.html>

Valedón, R., comp. (1997). *Informe. Segundo Seminario Internacional sobre Capacitación en Producción y Promoción de Materiales de Lectura y Lenguas indígenas*. Ciudad Bolívar.

Vázquez Zuleta, S. (2007). La televisión indígena. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 19-22 de septiembre. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-108/482.pdf>

Vera, M. de las M. (2016). Presencia viva de la lengua Guaraní: panorama en América Latina y Argentina. Su reivindicación en la provincia de corrientes. *Fuentes, Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*. 10 (42), La Paz. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?pid=S1997-44852016000100005&script=sci_arttext

Yausaz, F., Gandulfo, C., Torres, D....[et al.]. (2003): Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar. *Revista Nordeste*, 19, Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Chaco. 187-193.

Zamora Aray, M. S. (2018). Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo. *Revista nuestra América*, 6 (12), 252-268. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957465011/551957465011.pdf>

Zapata Z., M. E. (2001). Antecedentes latinoamericanos de atención a la problemática de servicios bibliotecarios a las comunidades indígenas. *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas. Memoria del encuentro 15-17 de noviembre de 2000 en la Ciudad de México*. comp. María del Rocío Graniel Parra – México: UNAM/CUIB.

Zidarich, M. (2011). *Proyecto Biblioteca en comunidades indígenas. Cuadernos Redplanes: las bibliotecas en las comunidades indígenas*. CERLALC. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/03/PUBLICACIONES_OLB_Redplanes_Bibliotecas_Indigenas_2011.pdf

14. Anexos

14.1. Formulario de la encuesta

Encuesta sobre bibliotecas de escuelas primarias del noreste argentino. Modalidad Educación Intercultural Bilingüe



Sección 1 de 13

Encuesta sobre bibliotecas de escuelas primarias del noreste argentino. Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

A quien corresponda. Se comparte una encuesta destinada a Escuelas Primarias de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ubicadas en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones, su participación será de enorme valor para esta investigación. Un cordial saludo y muchas gracias.

Correo *

Correo válido

Sección 2 de 13

Encuesta

La presente encuesta tiene como finalidad recabar información sobre la situación de las bibliotecas ubicadas dentro de escuelas primarias con modalidad EIB. Se realiza en el marco de un trabajo de investigación solicitado por la carrera de Bibliotecología y Documentación de la Universidad de Mar del Plata, para la obtención del título de Licenciado. Le demandará aproximadamente entre 5 y diez minutos. Se agradece desde ya su colaboración y participación.

Sección 3 de 13

Información general



A continuación, se solicitará nombre de la escuela y provincia a la cual pertenece, muchas gracias.

Nombre de la Escuela *

Texto de respuesta larga

Provincia a la cual pertenece *

- ☐ Chaco
- ☐ Corrientes
- ☐ Formosa
- ☐ Misiones

Sección 4 de 13

Existencia de Biblioteca en Escuela EIB



Descripción (opcional)

Por favor indique si la Escuela Primaria cuenta con una Biblioteca o servicio de Biblioteca (no *
importa si no tiene su propio espacio físico, si la respuesta es NO, la encuesta termina aquí,
debe ir al final y enviar el formulario)

- ☐ SI
- ☐ NO

Sección 5 de 13

Espacio físico de la Biblioteca



Descripción (opcional)

Por favor indique si la biblioteca cuenta con su propio espacio físico dentro de la escuela (que ^{*}no sea aula, preceptoría, salón de actos, depósito, etc.)

- ☐ SI
- ☐ NO

Sección 6 de 13

Atención bibliotecaria



Descripción (opcional)

Por favor indique quiénes se encuentran a cargo de la Biblioteca ^{*}

- ☐ Bibliotecarios/as
- ☐ Maestros/as
- ☐ Auxiliares bilingües
- ☐ Preceptores/as
- ☐ Colaboradores/as
- ☐ Otros

Sección 7 de 13

Colección de libros



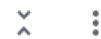
Descripción (opcional)

Por favor indique aproximadamente qué cantidad de libros se encuentran disponibles en la Biblioteca *

- ☐ de 1 a 50
- ☐ de 50 a 100
- ☐ de 100 a 500
- ☐ más de 500

Sección 8 de 13

Documentos en lenguas indígenas



Descripción (opcional)

Por favor indique si la biblioteca cuenta con documentos en lenguas indígenas (libros, revistas, mapas, fotografías, diccionarios, folletos, láminas, afiches, carteles, entre otros) *

- ☐ SI
- ☐ NO

Tipología de documentos en lenguas indígenas



Descripción (opcional)

¿Cuenta la biblioteca con materiales y documentos en lenguas indígenas? Por favor seleccione las opciones que correspondan

	qom/t...	mbya	guaran...	guaran...	ava gu...	wichi	quechua	moqoit...	pilagá	otras l...
Libros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Revistas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mapas...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fotogr...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diccio...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Folletos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Láminas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cartillas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Maque...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Afiches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Carteles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calend...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Herbar...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Receta...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Catálo...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vocab...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alfabe...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Juego...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Docum...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sección 10 de 13

Documentos orales y/o audiovisuales



Descripción (opcional)

¿Cuenta la biblioteca con documentos orales y/o audiovisuales? por favor señale los que corresponda, pueden ser bilingües o monolingües castellano y/o indígena *

- ☐ Videos de ceremonias/reuniones/documentales (por ejemplo, celebración de la Pachamama, actos esco...
- ☐ Grabaciones de programas radiales sobre culturas indígenas.
- ☐ Audios con testimonios de la comunidad sobre historias de vida, temas generales de la cultura, conocim...
- ☐ Canciones/música instrumental (discos de intérpretes locales o agrupaciones indígenas o coros infantil...
- ☐ Otros documentos
- ☐ Por el momento no cuenta con documentos orales y/o audiovisuales

Materiales y objetos de valor museológico



Descripción (opcional)

Indique por favor si la biblioteca cuenta con algunos de los siguientes materiales y objetos *

- ☐ Pinturas o dibujos realizados por los alumnos/as.
- ☐ Murales.
- ☐ Piezas de alfarería, cerámica, barro, madera (vasijas, cuencos, utensillos, entre otros).
- ☐ Instrumentos de caza, redes de pesca, instrumentos de labranza.
- ☐ Instrumentos musicales
- ☐ Artesanías (figuras de animales, manos, rostros, personas, mates, collares).
- ☐ Vestimentas tradicionales y/o telares, morrales.
- ☐ Banderas y/o símbolos de la cultura.
- ☐ Semillas y/o plantas que signifiquen algo para la cultura (información medicinal).
- ☐ otros materiales y/o objetos
- ☐ Por el momento la biblioteca no cuenta con objetos y/o materiales

Sección 12 de 13

Servicios bibliotecarios



Descripción (opcional)

¿Organizó la biblioteca actividades con las familias, abuelos y abuelas, chamanes y/o caciques de la comunidad? (señale los que corresponda) *

- ☐ Charlas o talleres de lengua.
- ☐ Jornadas con juegos infantiles.
- ☐ Eventos o ceremonias relacionados con fechas históricas de la comunidad o del pueblo originario.
- ☐ Charlas sobre la cultura, tradiciones, costumbres, cosmovisión, espiritualidad, chamanismo o historia ind...
- ☐ Cuentos, mitos y leyendas (que hayan compartido los abuelos o abuelas, padres o madres, con los niños...
- ☐ Charlas o talleres sobre artesanías y/o cestería.
- ☐ Charlas o talleres sobre música o construcción de instrumentos musicales.
- ☐ Charlas o talleres sobre medicina tradicional, farmacopea y/o etnobotánica.
- ☐ otras actividades
- ☐ Por el momento la biblioteca no organiza este tipo de actividades

Sección 13 de 13

Entendimiento de la Biblioteca Escolar Bilingüe e Intercultural



Descripción (opcional)

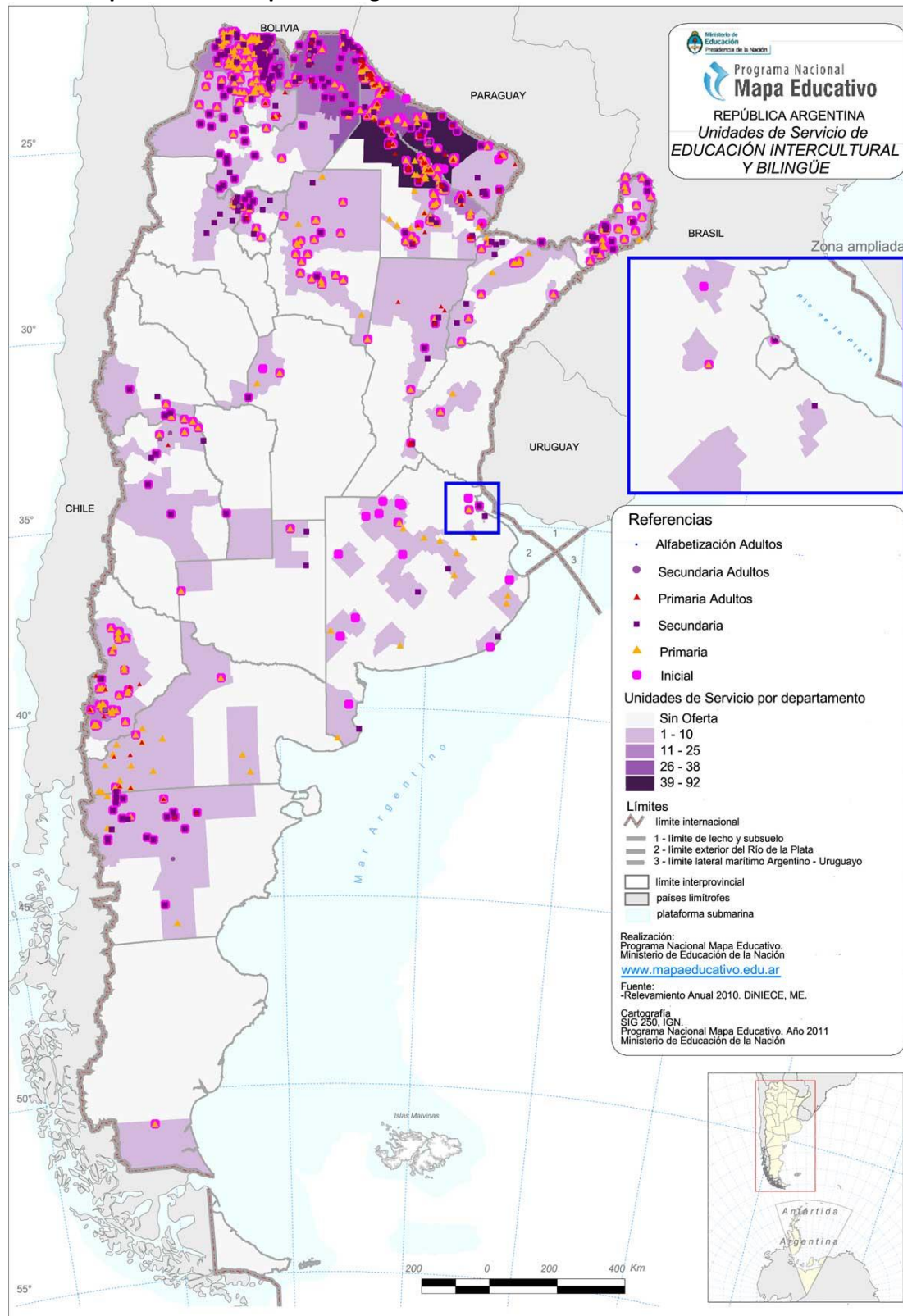
Esta pregunta es optativa. Por favor señale cuáles son los principales problemas que usted percibe dentro de una biblioteca escolar que brinda un servicio a la comunidad educativa bajo la modalidad EIB. Cuáles serían a su entender los recursos que necesita para poder cumplir con su trabajo. Muchas gracias por su tiempo y atención.

Texto de respuesta larga

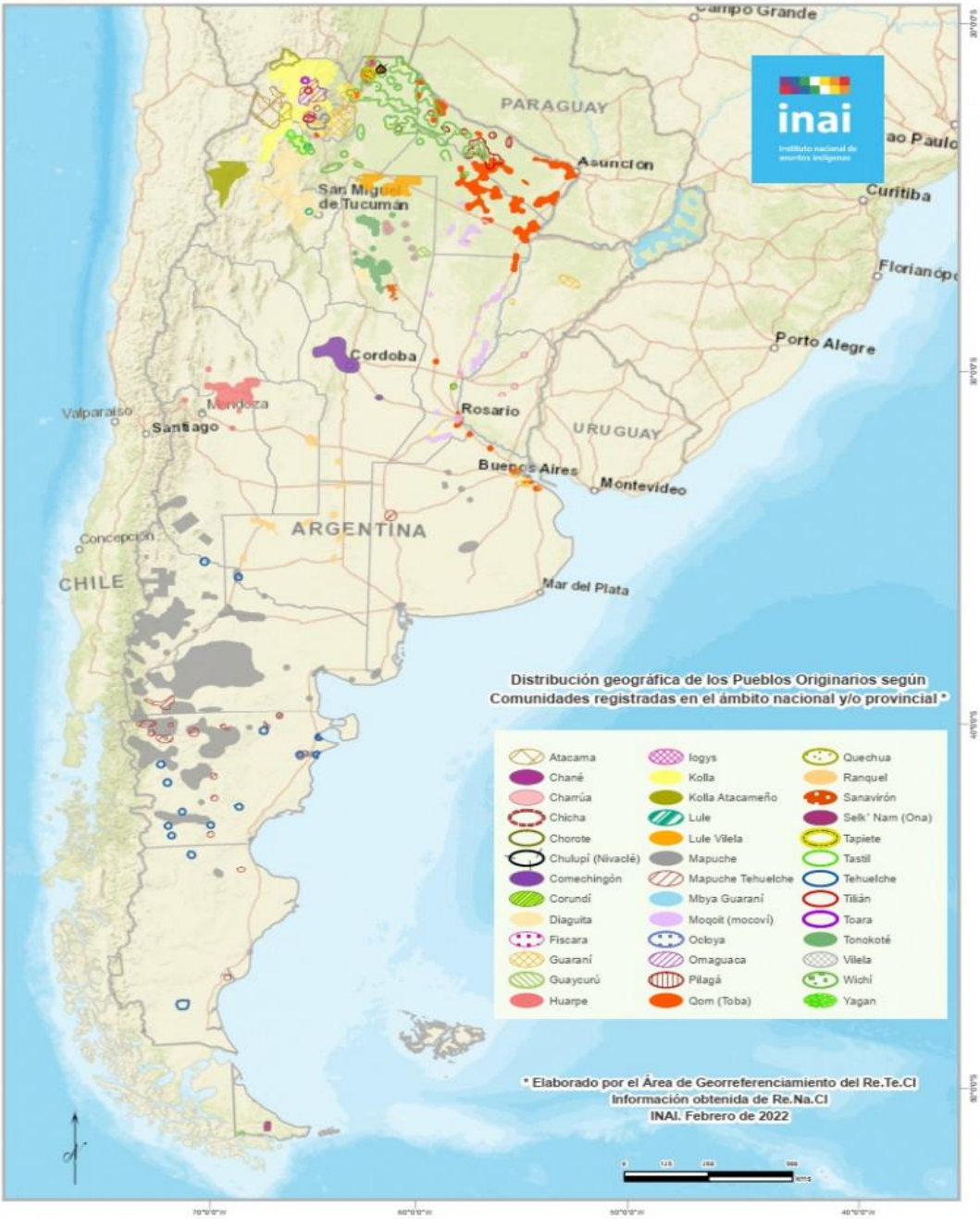
.....

14.2 Mapas

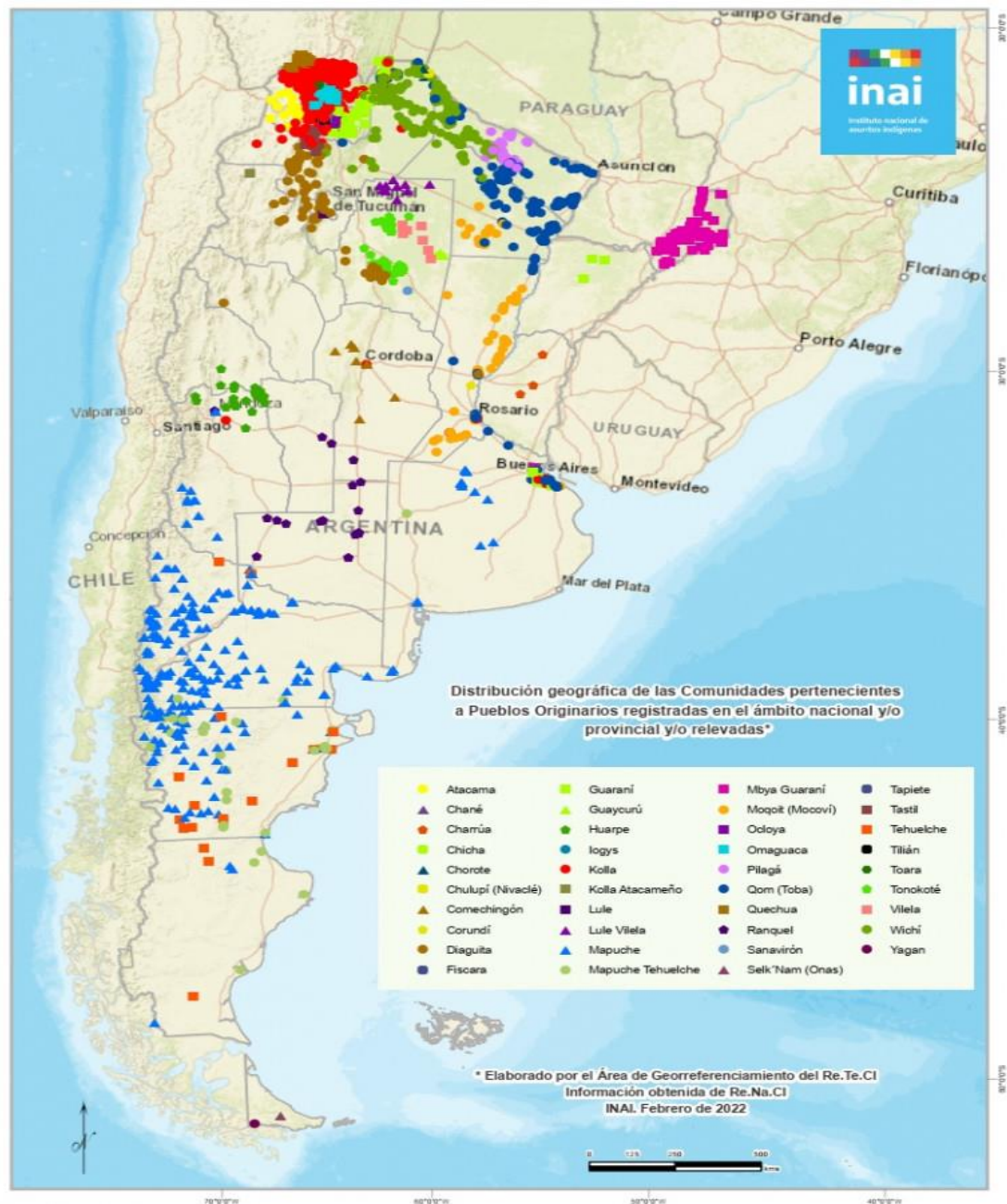
14.2.1 Mapa Educativo República Argentina. Unidades de Servicio de EIB.



14.2.2 Mapa Pueblos Originarios de Argentina



14.2.3 Mapa Comunidades Indígenas de Argentina



Fuente:

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos.
Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa>

Argentina.gob.ar. Mapa Educativo de la Educación Intercultural Bilingüe

<https://mapa.educacion.gob.ar/educacion-intercultural-bilingue>