

Capítulo 5. Reflexiones sobre la promoción de lectura entre comunidades indígenas en Colombia

José Inocencio Becerra Lagos

Introducción

Este capítulo expone una serie de reflexiones sobre los procesos de promoción de lectura que involucran a las comunidades indígenas en Colombia. Después de una revisión documental de diferentes artículos de investigación, trabajos de grado, informes de organismos internacionales y capítulos de libro, se han interpretado las tendencias en relación con los logros, dificultades, necesidades, avances, retrocesos y recomendaciones (realizadas principalmente por profesores indígenas y por investigadores externos) acerca del acceso a la lectura entre los pueblos indígenas.

La documentación revisada puede ser dividida en dos grandes categorías: textos teórico-reflexivos, que analizan el lugar de la lectura y de su campo semántico en el contexto indígena (lenguas nativas, educación propia, interculturalidad, emisoras comunitarias, escritura), y textos con registros descriptivos de trabajo de campo realizado con uno o varios pueblos indígenas

específicos desde las áreas de la educación y la bibliotecología, que dan cuenta de la relación de las comunidades con la lectura, con la literatura o con las lenguas.

Como decisión metodológica, el texto ha sido fragmentado en tres apartados. En el primero se analizarán las relaciones entre escritura y oralidad, y entre lectura y escucha, en las dinámicas culturales de los pueblos indígenas. A pesar de que se reconoce su diversidad (expresada en los problemas y experiencias geohistóricas particulares de cada pueblo), la comparación entre textos permite realizar generalizaciones sobre la intención de acercamiento o distanciamiento de las comunidades respecto a la escritura, vista –para bien o para mal– como un poderoso vehículo de elementos culturales de la sociedad occidental, que le permite a esta entrar o hacer entrar a la comunidad en sus dinámicas de mercado y en sus formas de vida.

El segundo apartado será una reflexión sobre las relaciones entre las lenguas indígenas y el castellano en los proyectos de promoción de lectura y su lugar en los planteamientos de la educación propia y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Tendremos en cuenta la condición actual del uso de lenguas indígenas en la escuela y dentro de las comunidades, al igual que la incidencia de la cultura occidental en la vitalidad de las prácticas culturales de los pueblos indígenas.

Finalmente, el tercer apartado estará dedicado al lugar que las bibliotecas ocupan entre comunidades indígenas. Se mencionarán algunos proyectos que han sido desarrollados dentro del territorio nacional y cerca de sus fronteras, y se analizará la transformación que las bibliotecas deben hacer de sí mismas para que su papel sociocultural sea más significativo para la población a la que quieren acercarse.

A pesar de que el capítulo intenta presentar los temas trabajados desde diversas perspectivas, constantemente se hace una crítica a la ausencia del Estado en los territorios y a la consecuente afectación del valor que varios indígenas están otorgando a sus culturas y sus lenguas, a causa de la avasallante entrada de la globalización y los valores culturales de Occidente. Los resguardos y comunidades indígenas solo tienen participación en el 1 % de las actividades de promoción de lectura por fuera de instalaciones de biblioteca pública (Álvarez et al., 2008). Ante semejante falta de participación, este texto intentará dar continuidad a una reflexión sobre la vulneración de los derechos culturales de los pueblos indígenas en el marco de la revisión de los dilemas éticos, políticos, sociales y culturales que la lectura, la escritura, la lengua castellana y las bibliotecas crean entre la población indígena.

1. Oralidad, escucha, lectura y escritura

La preponderancia que en los últimos siglos ha tenido la escritura en la academia de Occidente ha marcado una diferencia profunda entre saber y verdad, escuela y territorio, voz y divulgación, que aún aísla, desconoce y niega conocimientos que no están vinculados con la escritura, en una lógica que considera que aquellos que tienen la verdad y el saber son quienes pueden escribirlos. En esta dinámica, “la oralidad es subalternada al igual que las comunidades que se inscriben en ella o que encuentran una relación histórica estrecha con la oralidad” (Meneses-Copete, 2014, p. 120). Pese a que esta depreciación de lo oral llega también a actividades de la cultura hegemónica, son la identidad y la memoria de los pueblos indígenas y afrodescendientes las que más sufren dicha negación sistemática, porque sus tradiciones y conocimientos son contruidos, difundidos y preservados a través de la oralidad. A lo largo de este apartado observaremos algunas visiones de la relación oralidad-escritura y escucha-lectura que están presentes en las reflexiones teóricas y en el quehacer práctico de los proyectos de promoción de lectura.

Comencemos sintetizando varios poderes de la oralidad desde las funciones que los pueblos otorgan a sus mitos y cuentos tradicionales. En primer lugar, en varios trabajos es evidente el hecho de que una oralidad asumida y fortalecida constantemente es una prueba de cohesión social, ya que a través de ella durante décadas han sido compartidas y preservadas diversas formas y contenidos de aprendizaje. Es por ello que Narváez y Vega (2019) resaltan que “la Palabra tiene un gran significado, pues es un puente que conecta el presente, el pasado y el futuro de las distintas voces de la comunidad” (p. 27). Se trata entonces de una cohesión intergeneracional que crea y recrea saberes que permiten sobrevivir en el futuro.

En Vaupés, por ejemplo, Fernández *et al.* (2018) rescatan el valor que los cuentos adquieren entre los niños al servir como medios de construcción de valores, sentidos y soluciones a conflictos que ellos necesitarán para “vivir en el futuro”, para sobrellevar la aventura de convertirse en jóvenes y adultos (p. 67). Este aprendizaje solo puede ser construido dentro del territorio a través de una oralidad que se teje desde el respeto a los mayores y que incluso invoca a los miembros de la comunidad que ya no están físicamente. En el mismo trabajo de grado, el sabedor kubeo Humberto Pérez lo cuenta de la siguiente forma: “Todo lo que sé lo aprendí de mis padres y también de estar escuchando el diálogo de los sabedores en las ceremonias especiales en la comunidad” (p. 115).

Precisamente varias publicaciones impresas que beben de la tradición oral de los pueblos son conscientes de esa capacidad de la oralidad para tejer puentes de creación sociocultural. La guía de animación a la lectura de la Biblioteca de los Pueblos Indígenas de Colombia (Hoyos y Yie, 2010) da cuenta de este hecho al reflexionar sobre los mitos del tomo IV de su colección¹. En el diseño de actividades, los autores consideran que

1 *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*, recopilación del maestro Fernando Urbina Rangel (2010).

Indagar sobre el origen de los fenómenos puede ser también un ejercicio explicativo: nos permite darle sentido a nuestra experiencia presente e iluminar el proyecto a futuro. Así, los mitos de origen tienen una importante función: otorgar un sentido a los hábitos e instituciones que hacen parte de la vida social uitoto, y con ellos procurar el fortalecimiento de la identidad de su gente como pueblo indígena. (pp. 65-66)

La oralidad crea sentidos, teje, explica, justifica, y así va aclarando las dudas existenciales y colectivas que renacen en cada generación sobre la identidad del pueblo y sobre el origen del ser humano, del cosmos y de diversos elementos de la realidad. Incluso las otras formas de lectura que caracterizan la creación colectiva de respuesta a esas preguntas surgen del saber escuchado que los ancestros legan a los más jóvenes: “Nosotros leemos las estrellas, el firmamento, la naturaleza, el canto de las aves, los sueños, pronosticamos el tiempo, pero no tenemos lo escrito, [los saberes] se están perdiendo en este momento porque la otra educación los está acabando” (Pérez, 2017, citado en Fernández et al., 2018, p.19). Esta serie de aprendizajes se habría perdido para siempre sin mediación de la palabra y, efectivamente, se está perdiendo en una maraña educativa que la valora poco.

Hasta este punto nos encontraríamos ante un conflicto que enfrenta a múltiples formas de cosmovisión y cosmoacción (Molina y Tabares, 2014) unidas por la oralidad con una sociedad globalizada y monolingüe que consume las otras visiones de mundo al ofrecer exclusión (indiferencia, vulneración de derechos humanos) e inclusión (con negación de la diferencia a través de la homogeneidad). En ese conflicto, el punto que merece mayor reflexión sobre la relación oralidad-escritura está en el momento en que son diseñados los proyectos de promoción de lectura, ya sea desde afuera (con poca o nula participación de la población indígena) o desde el interior de las comunidades.

Preguntas como ¿en qué lengua deben prepararse los materiales de lectura?, ¿quién debe diseñarlos y con qué contenidos?, ¿cómo es concebido el concepto de lectura en estos procesos?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿qué relación deben tener los planes de lectura con los sentidos que la educación, la palabra y el saber colectivo tienen en cada pueblo?, deben ser resueltas antes y durante el diseño de los proyectos, con las comunidades y de manera sistemática para que permitan optimizar la evaluación posterior que puede dar pie a nuevas etapas de trabajo en la misma comunidad y en otras.

Todo esto con el fin de evitar que la interculturalidad sea reducida a un ejercicio de poder realizado por “la cultura del mercado y el capital predominante, generando así, en lugar de una transacción y enriquecimiento de rasgos culturales, una imposición cultural sistemática del modelo de vida de las grandes potencias industriales y económicas” (Tinoco, 2010, p. 13). Debido a que la escritura ha sido una herramienta imprescindible para desarrollar este proyecto de colonia y globalización, la postura de los pueblos indígenas (que obviamente tiene muchos matices) tiende hacia dos opciones: tomar distancia o acercar a la comunidad a la apropiación de la escritura. En el primer caso, asumiendo que la globalización pone en peligro la identidad de los pueblos indígenas; y en el segundo, teniendo en cuenta que las identidades son cambiantes y que cualquier cultura puede entrar en contacto con otras.

En la mayoría de los casos, el resultado de este conflicto ha sido visto desde la primera perspectiva, según la cual la escritura es un medio más de imposición. Así lo ejemplifica Kaulicke (2000) en el contexto andino, al decir que la ausencia de escritura fonética: “resulta ser un estigma, una señal de inferioridad. La conversión textual del Quechua [...] no sirve tanto para permitir la perpetuación de sus conceptos y memoria inherentes, sino más bien como vehículo, con el fin de transmitir valores ajenos” (citado en Vigil, 2006, p.7). Este uso predilecto de la escritura como canal de traducción desde y hacia la lengua hegemónica le hace pensar a

la peruana Nila Vigil que la dirección que la escritura en lenguas indígenas está tomando desde las escuelas podría ser el caballo de Troya que termine de aniquilarlas.

Con el uso de dos aseveraciones falsas (la consideración de que solo la escritura permite el pensamiento abstracto y solo ella evitará que las lenguas indígenas mueran) es privilegiado un tipo de pensamiento que se considera “evolucionado”, frente a otro que supuestamente es “primitivo”. Proceder desde este estereotipo no solo permite la introducción de contenidos del castellano en la lengua materna, sino que “al violentarse la lógica de la lengua, también se violenta el desarrollo cognitivo del niño” (Vigil, 2006, p. 5), se le vulnera como partícipe de una lengua menospreciada.

Esta relación desigual entre personas, lenguas y culturas perpetúa posturas coloniales que hacen ver el “descubrimiento” de América como un encuentro, cuando en realidad fue un acto terrible que hizo desaparecer casi todos los elementos de las culturas aborígenes. En ese marco de hace cinco siglos y con la trasposición hacia nuestros días: “la oralidad [es y] fue casi erradicada en prácticas de homogeneización de la lengua y el lenguaje, como la prohibición de la tradición oral y de las lenguas ancestrales” (Duque-Cardona, 2019, p.193). Ante estos abusivos ejercicios de poder contra el lenguaje² cobra valor la consideración de que la oralidad es una forma de resistencia. De ahí surge la renuencia de ciertos pueblos y, en algunos casos, solo de sus líderes culturales, a usar a la escritura como medio para preservar saberes colectivos

Estamos convencidos de que no es la escritura la que va a salvar una lengua sino el hecho de que el número de hablantes que hablan una lengua indígena no se vaya reduciendo ante el avance de las ‘lenguas del poder’.

2 La misma Natalia Duque-Cardona cita a Fernando Báez (2019) para evocar la siguiente cifra: “hubo mil setecientos cincuenta lenguas antes de la llegada a América de los europeos y la implantación obligatoria de seis idiomas importados causó la extinción de mil lenguas” (p. 194).

Como dice Meliá ‘hay desconfianzas serias sobre la escritura que registra y nos conduce a una lengua sin lengua’. (Vigil, 2006, p. 9)

Una fórmula que podría resumir la situación que presenta la cita diría que entre más cohesivo esté el tejido social-oral de las comunidades en su lengua materna, menos necesario será el uso de la escritura. En Colombia, un caso muy interesante es el del pueblo u’wa que, a pesar de las presiones externas que involucran conflictos por territorio, ha logrado mantener la oralidad y la memoria como sus medios centrales de circulación del conocimiento a través de la lengua u’wajka (que significa “alma de la gente”) sin demostrar interés en que la información se retransmita entre sus miembros por medio de documentos escritos (Tinoco, 2010). Algunos investigadores tienen en cuenta esta postura para que en la creación de sus talleres no se aminore la importancia de la oralidad. Narváez y Vega (2019), por ejemplo, concluyen en su investigación sobre el Amazonas que la palabra (o *rafue*) es el eje central de la cultura y de la identidad uitoto: “esto significa que, al ser una lengua oral, deben buscarse formas por medio de las cuales se pueda resguardar sin recurrir a la escritura de primera mano, pues no es la única manera de conservar los saberes” (p. 63). Este valor de la palabra repercute en la tensión entre lectura y escucha, cuyo balance siempre debe buscar el bienestar de las comunidades.

Entre ambas habilidades, la radio indígena ocupa un lugar muy interesante porque puede satisfacer las necesidades comunitarias de representación en medios de comunicación. La radio podría convertirse en el espacio propio de uso y valoración de la cultura, que revitalice las relaciones sociales y amplíe el uso cotidiano de las lenguas indígenas. Sin embargo, varias experiencias dejan ver que el desafío es muy grande. En el contexto guajiro y en el caso específico de la emisora Jujunula Makuira, Peña (2012) ha denunciado la paupérrima condición de servicios públicos que viven las comunidades wayuu y la falta de planeación del gobierno

para evitar que los procesos de creación de emisoras indígenas queden cortados en su primera etapa.

A esa falta de continuidad y de condiciones (técnicas y económicas), contrastada con el entusiasmo de los participantes (locutores y escuchas), se suma la precaución de Cuesta (2012), quien afirma que a pesar de que su intención es conservar y difundir la cultura de los pueblos, la mayoría de las emisiones se hace en español, desconociendo el valor comunitario de las lenguas propias, lo que termina incrementando el prestigio cultural de la lengua dominante. Con estas recomendaciones debería entablarse un diálogo entre las comunidades para observar cómo pueden mejorar las experiencias radiales en la activación del uso oral-auditivo de sus idiomas o de investigación y recuperación entre los pueblos que ya perdieron su lengua nativa.

Estos acercamientos desde lo oral parecen mucho más beneficiosos que las perspectivas evangelizantes y eurocéntricas que han usado a la escritura como medio de ingreso a los territorios. La afectación histórica de este fenómeno ha sido tal que tres docentes del pueblo kubeo, al hablar de comprensión de lectura en lengua española, llegan a citar a Mora-Monroy ³ para justificar que “lo verdaderamente importante es hacerlos pensar [a los estudiantes indígenas], hacerles funcionar su inteligencia, estimular su desarrollo intelectual, desarrollar su capacidad para observar, razonar y resolver problemas, lograr que hablen y escriban como gente culta” (Mora-Monroy, 1988, citado en Fernández et al., 2018, p. 30). Por medio de este fragmento podemos ver cuánto ha calado en los imaginarios colectivos de los pueblos indígenas la visión que de ellos ha construido y justificado la cultura hegemónica. La comparación es tal que les hace pensar que sus formas de inteligencia, observación, razonamiento y resolución

³ Mora-Monroy evoca una nota publicada por Luis Flórez en las *Noticias culturales* (número 78, 1967) del Instituto Caro y Cuervo con el fin de ejemplificar su observación de que *enseñar a pensar* es uno de los objetivos de la enseñanza del español, específicamente entre alumnos adolescentes.

de problemas no son válidas o son inferiores, y que dentro de la comunidad no hay “gente culta”, porque no hay personas letradas y alfabetizadas. Sin embargo, también es rescatable el comienzo de la cita, debido a que aquello que las comunidades concierten como “lo verdaderamente importante” es lo que debe servir como eje de diseño de los proyectos de promoción de lectura.

Al respecto, es importante destacar que los planes de salvaguarda y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de varios pueblos tienen en cuenta la naturaleza, la colectividad, las lenguas y tradiciones entre sus objetivos centrales. En reflexiones pedagógicas tan profundas como las que han surgido entre organizaciones y comunidades del departamento de Cauca encontramos, por ejemplo, una visión amplia de lo que debería ser la educación propia. Si en la manera occidental, que se autodenomina moderna y superior, la escuela se erige como un lugar cerrado en el que por medio de la cultura escrita los individuos aprenden conocimientos ajenos a través de los cuales avanzan hacia un olvido de lo propio, la escuela indígena debe estar basada en relaciones horizontales, de liderazgo y que superen las etiquetas de atraso e inferioridad que le son asignadas desde afuera, para convertirse en el espacio de la cultura oral, abierto al territorio y a las comunidades, y en el que se aprenden saberes locales y universales para el bienestar comunitario (Molina y Tabares, 2014).

En este marco de ideas son fundamentales las reflexiones y los resultados observables que surgen de la relación oralidad-escritura. Para Kalisch (2010) es claro que la dimensión de construcción que la sociedad autóctona maneja es la oralidad (por más que hoy esté dañada) y no la escritura. Es por ello que “un sistema de educación que se proyecta sobre la escritura imposibilita el protagonismo de la sociedad autóctona y crea estructuras de dependencia de la sociedad del estado” (p. 8). A partir de allí, Kalisch (2010) asocia *oralidad* con aprendizaje colectivo de iniciativa propia y *escritura* con enseñanza que crea una dependencia basada en intereses

ajenos. En este punto, el autor paraguayo coincide con Luisa Abad González en su visión de que los diseños educativos nacionales de Perú, con sus horarios y calendarios escolares, reducen el aprendizaje experiencial de los niños y jóvenes indígenas con la familia y en la chacra para favorecer horas de encierro cuyo contenido esconde procesos de aculturación favorecidos por docentes y materiales jesuitas o evangélicos.

En un primer intento decolonial por reinvertir los propósitos de la escritura, parece innovadora la argumentación de Duque-Cardona (2019). Según ella, la escritura y la lectura han sido tecnologías de poder que generan relaciones de tensión entre una cultura letrada-opresora y una cultura “iletrada” que ha sufrido la denigración de sus significados lingüísticos y culturales. A pesar de ese conflicto histórico, aquellas tecnologías de poder guardan técnicas de emancipación desde las cuales se puede construir la valoración de la identidad de los pueblos oprimidos. Por ello, la autora considera que

Se hace posible y necesario plantear un lenguaje político intercultural decolonial de la lectura (...) que entienda a la lectura, la escritura y la oralidad como correlatos y prácticas socioculturales y sociopolíticas plurales, que trascienden la funcionalidad y tienen como propósito generar espacios de diálogo para el conocimiento y reconocimiento de saberes, la construcción de sociedades plurales y la recuperación de una identidad arrebatada por los europeos en la colonización. (Duque-Cardona, 2019, pp. 179-181)

Según lo anterior, la lectura y la escritura pasarían de ser armas a ser herramientas. La pregunta sigue siendo cómo materializar ese giro. Es aquí donde podemos pasar a la siguiente perspectiva en la que los pueblos consideran que deben y pueden acercarse a la escritura para darle continuidad a la “re-creación” de su cultura. Citando a Ruth Finnegan, Abad-González considera que si la cultura hegemónica deja de cimentar su acercamiento a los

pueblos indígenas en términos de homogeneización, extracción y exotismo⁴, la oralidad y la escritura pueden dejar de ser categorías excluyentes para mantener una tendencia de relación enriquecedora y mutua (2010, p. 254). El cambio de la cultura hegemónica también implica un cambio directo en los conceptos de lectura y escritura. Para observarlo con más detalle, tomemos tres ideas del trabajo de animación a la lectura de Lizarralde (2010):

1. La promoción de lectura reconoce cuatro instituciones fundamentales como formadoras de lectores: el hogar, la escuela, la biblioteca y el Estado (p. 46).
2. Toda biblioteca pública debe desarrollar, cada vez más, estrategias de promoción de lectura que suplan las necesidades de la comunidad y de los usuarios (p. 48).
3. ‘Las habilidades lingüísticas son un bien social que otorga identidad y pluralidad a los hombres, toda vez que en ellas se refleja de manera tangible los resultados de la experiencia de la vida individual y colectiva’ (Yepes-Osorio, en Lizarralde, p. 41).

Las cuatro instituciones del primer punto son visibles en casi todos los trabajos por su baja participación. Si una de las finalidades de la animación a la lectura es buscar “reconocimiento, inserción, conocimiento, disfrute y democratización de capital cultural en relación con personas, grupos y comunidades” (Álvarez, 2020), lo que demuestran los trabajos analizados es que en las poblaciones indígenas el hogar, la escuela, la biblioteca y el Estado no están cumpliendo. Los padres y los hermanos no ayudan, porque las

4 En las que se busca transformar al otro para asimilarlo a la cultura occidental globalizada, entrar en diálogo para robar recursos, terreno, información y conocimiento, o ver a las comunidades como grupos de seres extraños, coloridos, primitivos, que pertenecen al pasado y causan mucha curiosidad.

circunstancias socioeconómicas de la población indígena obligan a privilegiar otros ámbitos distantes del acceso a la cultura y la educación, y porque –en varios contextos– ellos son los primeros que dudan del valor de sus lenguas. La escuela oficial aporta poco, porque a pesar de que se dice “intercultural”, con el auspicio del Estado es “el espacio que hace posible la ignorancia, el que separa a los niños de las propias formas de pensar e interpretar el mundo acentuando una lógica de des-indiologización” (Molina y Tabares, 2014, p. 7). Salvo algunas excepciones que observaremos en el tercer apartado, las bibliotecas no existen en los territorios o no logran articularse con la comunidad. Finalmente, la ausencia de luz y agua potable en las escuelas y el deterioro (o inexistencia) de materiales pedagógicos en lengua indígena o incluso en español, se suman a otros indicios que delatan la baja calidad de vida a que son empujados los indígenas, como si el Estado no existiera y no quisiera existir en sus territorios.

En el segundo tema hay una especie de representatividad identitaria en la que las bibliotecas se entregan a la necesidad de sus usuarios. Cuando logran asumir sus funciones en esa relación comunitaria, las bibliotecas se convierten en dinámicos centros de investigación local en donde los bibliotecarios y los usuarios son líderes sociales que intensifican las actividades culturales de su comunidad y no clérigos de un rito descontextualizado y distante que hace que las bibliotecas sigan siendo vistas como “templos del saber dirigidos exclusivamente a la gente culta” (Tinoco, 2010, p. 64; Álvarez et al., 2008, p. 38).

Finalmente, para que la escritura y la lectura puedan ser sistemas de representación significativos para los pueblos indígenas, primero deben pasar por un proceso de transformación que les quite para siempre la carga de intención colonial. Para Vigil es impostergable buscar una articulación entre oralidad y escritura que “reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas para, de esa manera, emanciparnos de los códigos lingüísticos basados en

modelos europeos escribales que se impusieron como armas de discriminación y poder” (2006, p. 2). El tejido intercultural que se puede construir debe servir para proponer verdaderos espacios de diálogo y aprendizaje que recuperen valores y contenidos culturales, y fomenten la diversidad de estilos del discurso.

Esta pluralidad que subyace en lo que cada hablante le aporta a su lengua al hablarla o (si llega a consolidarse una tipografía concertada) al escribirla, solo sería posible con una escritura que deje de ser impositiva y logre servirle a la comunidad como una práctica social y como un hecho cultural: “si se quiere que una comunidad lea, se debe lograr que las competencias de la escribaldad estén integradas con las actividades de la comunidad (...) sin esperar que se comporten como europeos del siglo XIX” (Vigil, 2006, p. 12). El aprendizaje principal que queda para los investigadores indígenas o sus compañeros connacionales está en que los ejercicios de lectura y escritura no sean pensados en abstracto sino desde su propio uso, con las ventajas, desventajas y necesidades que requieren y recrean.

Pensar la escritura como una herramienta de construcción de lo autóctono requiere que los contenidos y formas publicados sean recordados, creados, escritos y transcritos con los intereses culturales del propio grupo, a través de procesos de producción editorial comunitaria con calidad y pertinencia cultural y lingüística, como los describe Domínguez-Reyna (2018), que estén lejos de la aculturación generada por el traspaso de valores culturales hegemónicos. “Incorporar [la escritura] a las prácticas sociales de las culturas indígenas, sin que ello signifique la pérdida del valor que en esas culturas tiene la palabra hablada” (Vigil, 2006, p. 12) es, pues, el gran desafío de los nuevos promotores de lectura, en la búsqueda de una verdadera interculturalidad que no esconda en las mangas la secuencia “superposición-imposición-dominancia” (Amador y Tascón, 2019, p. 62).

En ese sube-y-baja de temor y esperanza están situados todos los procesos de uso de la lectura y la escritura entre comunidades indígenas que hemos revisado en el ámbito nacional. En el campo normativo, este binomio se traduce en la enunciación de leyes muy comprometidas con las lenguas indígenas, pero poco aterrizadas en mecanismos de ejecución reales⁵. En relación con la escritura y la lectura, la CEPAL nos presenta en un cuadro comparativo de nivel latinoamericano, la forma como aparece la educación intercultural en la legislación. La Ley General de Educación (115 de 1994) afirma en el artículo 21 que el gobierno colombiano propenderá al

Desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (En Corbetta et al., 2018, p. 114)

A pesar de lo que “escriben” las leyes, estas no logran convertirse en hechos reales y satisfactorios porque no se entiende bien cómo serán fortalecidas las habilidades comunicativas en las más de sesenta lenguas indígenas que se hablan en Colombia. Lo cierto es que los resultados de los trabajos de campo relacionados con el tema tampoco han logrado dar cuenta de lo bueno y lo malo que han llevado a las comunidades los intentos por acercarlas a la lectura. Lo más común es observar ejemplos de la consideración de Selnich Vivas, cuando afirma, apoyándose en Lienhard, que el asalto que la escritura alfabética hizo a las otras formas de pensar no verbal de las culturas originarias “no permitió un salto cualitativo hacia adelante, como se había prometido, ni un crecimiento en lo cognitivo, en lo sensitivo, en lo ético; más bien

5 Esto sucede especialmente con la ley de lenguas (Ley 1381 de 2010) que se compromete a preservar, salvaguardar y fortalecer las lenguas nativas: el Estado promoverá la preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos.

representó una violenta destrucción de los sistemas conocidos y dominados durante siglos” (en Duque-Cardona, 2019, p. 179), que les hizo caer “en un silencio parecido al suicidio colectivo”. Evitar la continuidad de ese suicidio o el etnocidio socarrón que comete la vulneración de los derechos culturales y humanos de los pueblos indígenas, es una tarea urgente que debe comprometer a todo el país, pero que debe nacer en el seno de la reflexión de las propias comunidades, en su identidad y sus voluntades.

2. Lenguas indígenas y educación propia

Dos asuntos centrales para la pregunta por el diseño y desarrollo de proyectos de promoción, animación y mediación (PAM) de lectura por-con-en-para comunidades indígenas son los lugares que en ellos deberían ocupar las propias lenguas y la educación propia. De ahí que el tema sea tan complejo y transdisciplinar y se extienda a las preguntas por la educación entre los pueblos indígenas y los desafíos políticos actuales para abrirles el espacio que siempre han merecido como partícipes de construcción de nación. Entendemos que el lugar del lenguaje es central en el desenvolvimiento de estos retos pedagógicos y políticos, y por eso queremos en este apartado darles a estos el lugar que merecen, aunque sea con brevedad, tratando siempre de mantener visible la relación de esas grandes preguntas con la PAM de Lectura.

Teniendo en cuenta el tema del apartado anterior y aumentando la especificidad del campo con las comunidades indígenas que aún mantienen vivas sus lenguas, se complejiza la petición por un “canon literario más sustentado y plural” (Bautista, en Taborda y Arcila, 2016, p. 95). En la búsqueda de esa pluralidad no solo debería haber un propósito serio por diversificar, incrementar y actualizar las colecciones de libros (como veremos en el apartado siguiente), también allí deben ser incorporadas serias reflexiones y acciones efectivas para darle un espacio a las otras formas de leer y a las otras lenguas.

Los proyectos que quieran desarrollarse con o por comunidades indígenas deberán tener en mente –en un proceso permanente de interrelación– todas las categorías de la PAM: sujetos, contextos, objetos, relaciones, prácticas, mediaciones y horizontes (Álvarez, 2020). A pesar de ese nivel de complejidad, las preguntas necesitan todavía una discusión más –sobre todo de nivel intracultural– por la pertinencia del ejercicio de lectura (en su significado más común) en las visiones de mundo de la comunidad, la coherencia pedagógica entre los procesos de lectura y los planes de educación propia, y la o las lenguas elegidas al activar las dinámicas de lectura, aquí sí en un significado mayor que abre espacio a la oralidad, la visualidad y otras formas de aprendizaje e ingreso a capitales simbólicos y culturales.

Para entrar en el tema, volvamos a mirar el lugar que la palabra ocupa en el universo simbólico de los pueblos indígenas: “la Palabra es el fundamento de su decir, hacer, saber, deber, querer, pensar y poder (...) es el reflejo de la misión, visión y organización del mundo que habitan” (Benavides, en Narváez y Vega, 2019, pp. 59-60). Si un proyecto de PAM en cualquier contexto ya implica múltiples dinámicas de problematización, uno que se desenvuelva en marcos de diversidad étnica tiene doble trabajo y, por ende, doble compromiso. Debe comenzar por observar si el uso sagrado de la Palabra se sigue haciendo en lengua propia o en lengua hegemónica, si los pueblos con los que se trabaja, de verdad necesitan desarrollar un alfabeto para leer y escribir toda la riqueza de su visión de mundo en lengua propia, si necesitan y desean o no aprender a leer en castellano para acceder a la cultura “global” y la manera como deben implementarse los proyectos.

Las respuestas construidas por el diálogo de los mismos pueblos tienden a: 1) mantener una distancia cultural en relación con Occidente, 2) buscar la preservación de los saberes locales a través de la lengua propia (con tecnologías diversas, no necesariamente supeditadas a la elección de la escritura: acceso y uso de difusión

digital, herramientas de almacenamiento y reproducción audiovisual o auditiva, centros de información) o 3) aprovechar posibilidades de relación con las culturas exógenas aprendiendo sus lenguas y condiciones culturales, en busca de proyectos de educación, trabajo, turismo y comercio en los territorios propios o en contextos urbanos. Evidentemente, estas no son categorías cerradas, sino tres posibilidades entre muchas que existen y que incluso rivalizan entre sí al interior de la comunidad –como en cualquier otro sistema social– con las discusiones entre los miembros por la aceptación o no del ingreso a/de la lengua y la cultura hegemónica. Como la PAM hace grandes aportes práctico-teóricos a la reflexión sobre lo humano y lo social desde el lenguaje, veamos qué se ha construido en los proyectos (en sus talleres y reflexiones) en relación con esa serie de tensiones.

Comencemos por las experiencias negativas que han dejado estos desafíos. Varios trabajos coinciden en la conclusión de que los proyectos de lectura vehiculan muchos contenidos de la cultura occidental, los llevan a las comunidades indígenas sin pensar en las consecuencias que conlleva este proceso, casi siempre desarrollado con muy buenas intenciones, pero de forma acrítica. En términos de una cultura hegemónica (a nivel nacional y global) y una cultura propia (de arraigo local), los sabedores indígenas y los investigadores externos explican que hay una relación dislocada, tensa, entre una disimulada obligación a la apertura que es unidireccional: las comunidades son impelidas a entrar en las sociedades modernas con la condición de usar la lengua y la cultura hegemónicas. Veamos los detalles de algunos casos:

1) *Dentro del aula no son tenidas en cuenta las lenguas indígenas ni las particularidades de sus culturas.* Los niños y las niñas indígenas son discriminados por sus compañeros y docentes. Los trabajos que han estudiado el tema con mayor profundidad están en Ciudad de México. Rebolledo (2009) revela que los niños indígenas que viven en la metrópoli ingresan a los colegios sin haber cursado

preescolar y empiezan a desertar de forma sistemática desde el tercer año, en medio de una incapacidad institucional que cataloga al bilingüismo como dañino para el aprendizaje.

Esta sensación de que a la educación le ha quedado grande la reflexión sobre los pueblos indígenas y su vinculación en las escuelas, aumenta cuando el autor hace notar que los niños prefieren el trabajo a la escuela, “por las presiones que regularmente esta ejerce” (Rebolledo, 2009, p. 5). A pesar de que los familiares que ya se han retirado de la escolaridad, aconsejan a los niños continuar sus estudios, arguyendo la relación entre educación y ascenso social; además, el nivel exigido de lengua castellana aumenta cada año mientras se van desplazando los contenidos culturales de la lengua propia.

Es por ello que Miguez (2009) revisa, en el caso específico de los infantes que hablan la lengua hñähñü, la relación entre la comprensión lectora y el bilingüismo. Da cuenta de la subvaloración de la lengua indígena, basada en un bajo o nulo apoyo pedagógico a su uso (en la competencia lingüística) y desde su uso (para enseñar contenidos de otras áreas), que termina haciéndole sentir al estudiante que su origen indígena y su bilingüismo son un trauma. Además de esas observaciones, la autora presenta aseveraciones científicas que demuestran que es más fácil que el niño o niña consiga leer en la segunda lengua cuando tiene un manejo sólido de la lengua 1: “Dentro del área de la metacognición se ha encontrado una superioridad de las personas bilingües en la sensibilidad lingüística para la comunicación oral, al igual que en la narración de cuentos y la automatización de los aspectos formales del lenguaje” (Baker, en Miguez, 2009, p. 2)⁶.

6 Aquí cabría anotar que en América Latina los planes de bilingüismo tienden siempre a cerrar el tema al enlazar al español y al portugués con la lengua inglesa, desconociendo o devaluando las habilidades bilingües y, en muchos casos, multilingües, que caracterizan a varios pueblos indígenas, especialmente en las regiones transfronterizas.

En las comunidades enlhet y enenlhet del occidente de Paraguay se habla de una mutilación-colonialización de los niños indígenas en busca de “lograr civilizarlos”. Se trata de una escuela que excluye completamente la dimensión autóctona porque “es construida desde fuera, se maneja desde fuera, sus contenidos son de fuera, y también sus metodologías y formas (...) y además se presenta como intercultural” (Kalisch, 2010, p. 3). En este marco, se observa una tendencia educativa que transforma (“que destruye”) comunidades e individuos a tal punto que los hace desprestigiar su cultura, como es el caso mayoritario de los estudiantes que han llegado a la educación secundaria. Como complemento a lo anterior, observemos algunos datos presentados por el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE) en Colombia

b) hay correlación entre el grado de peligro de la lengua y el nivel de competencia en castellano: mientras que los hablantes de lenguas en peligro tienen alta competencia en castellano, los de lenguas relativamente fuertes presentan moderada habilidad en castellano y los de lenguas fuertes tienen escasa habilidad en castellano; c) hay correlación entre la alta escolaridad, la escasa habilidad para hablar bien la lengua nativa y una alta competencia en castellano. (2010, en Narváez y Vega, 2019, pp. 29-30)

La mayoría de veces los bajos niveles en las competencias lingüísticas del español son vistos como una debilidad, un problema o una carga⁷ heredada del hecho de que los niños indígenas no tengan la lengua hegemónica como lengua materna. Aquel fenómeno no ocurre solamente en contextos urbanos en que son minoría, sino también en las escuelas etnoeducativas, como es el caso del Colegio Indígena Casa del Conocimiento en La Chorrera (Amazonas), desde donde proviene de manera autocrítica la siguiente reflexión: “Es posible que en las zonas o territorios colombianos donde pervivan dos lenguas, entre ellas existan relaciones de subvaloración de las lenguas indígenas frente al español” (Mayaritoma et al., 2018, p. 57).

7 Para docentes, instituciones, compañeros mestizos y para el mismo alumno.

De hecho, los proyectos escolares que buscan mejorar los niveles de comprensión de lectura entre los estudiantes están motivados por los bajos resultados que obtienen en las pruebas de Estado. Se piensa así prácticamente en amoldar a los estudiantes para la prueba, pero muy poco en lo contrario, en proponer exámenes en lenguas indígenas, con temas y áreas propias diseñadas dentro de los PEC.

2) *Los profundos procesos de exclusión y discriminación de que han sido víctimas durante siglos los pueblos indígenas han debilitado sus culturas.* En el contexto de la diversidad étnica es necesario no generalizar observaciones. Sin embargo, es frecuente que en sus manifestaciones públicas las comunidades indígenas den cuenta del desapego de los jóvenes y niños por los elementos de su cultura ancestral. Esto es visto como un síntoma de debilitamiento sociocultural y dificultad de transmisión intergeneracional, en una salvaguarda hacia el futuro. Como es un fenómeno masivo, presentaremos y subrayaremos solo un ejemplo: el del pueblo pamiva de Vaupés.

Fernández, Anzola y López son miembros y profesores de la comunidad. En su trabajo de grado (2018) dan cuenta de una desaparición sistemática de varios elementos de su cultura: “Para mantener equilibrio y lograr la existencia del pueblo Pamiva contamos con el máximo sabedor que es el Payé (Sabedor Ancestral), que actualmente no existe en ninguna de las comunidades” (p. 38); las narraciones del origen y del territorio ancestral “se desarrollan durante la entrega de parejas (Nomikürí), antes de la fiesta tradicional o ceremonia especial, en el rito del Yuruparí, en el Dabukurí y en otros encuentros especiales en la cultura Kubea, pero actualmente no se desarrollan” (pp. 39-40); “las ‘Casas Ancestrales’ que antiguamente fueron el centro de atención para los encuentros de grandes ceremonias ancestrales no existen, estos han sido reemplazados por las casetas comunales, con una estructura distinta y con actividades distintas” (p. 55). Los espacios y las voces, esenciales para la vida comunal indígena, van

decayendo juntos. La pérdida de sabedores, relatos, ceremonias y casas ancestrales reduce la cohesión social que es propia de las formas de vida de los pueblos nativos.

3) *Las comunidades tienen muy pocos espacios para efectuar sus prácticas culturales.* Este problema tiene especial incidencia entre los jóvenes, en su relación con las costumbres y la lengua. Narváez y Vega (2019) proponen que “esta problemática podría resolverse basándose en las narraciones de la mitología, en las danzas, cantos y demás actividades que dan cuenta de la gran riqueza cultural que tienen como uitotos” (p. 63). Esta idea desarrollada en la región Amazónica coincide con la visión de Kalisch de que la salida a la exclusión no es la inclusión (que asimila y hace borrar lo propio), sino el desarrollo de espacios libres de presión externa. El afán de diálogo quedaría supeditado a un fortalecimiento de lo propio: “La alternativa a lo unidireccional no es lo bidireccional: no se necesitan espacios interculturales, sino espacios culturales propios que son vitales para todo tipo de relacionamiento equilibrado” (2010, p. 12).

Estas críticas surgen del develamiento de las verdaderas intenciones de algunas de las instituciones que estudian y almacenan la información sobre las lenguas. Veamos el caso del Instituto Lingüístico de Verano. Cuando se conmemoraron diez años de trabajo en Perú, su director, Cameron Townsend, dijo: “Autorizados por el éxito de las escuelas bilingües, podemos vislumbrar un día cuando los hermosos y complejos lenguajes que hoy estudiamos con tanto afán y encanto hayan desaparecido. El idioma oficial quedará imperante por todas partes, como debe ser” (en Vigil, 2006, p. 11). Este y otros casos igual de sorprendentes justifican el temor de varios miembros de las comunidades por permitir el ingreso de la cultura hegemónica al territorio.

Las soluciones a estas tres caras del mismo problema son propuestas en varios de los artículos leídos, sobre todo entre aquellos que

asumen su compromiso reflexivo-teórico y no simplemente realizan una serie de talleres sin ir más allá de la experimentación práctica. Todas las conclusiones tienden al fortalecimiento de la educación propia, a un “aprendizaje desde dentro” que piense al indígena desde el lugar en que está y no desde donde se quiere que esté, donde se reflexione y actúe contra la “asunción negativa de lo propio y su capacidad destructiva de protagonismos, liderazgos, acercamiento crítico a lo que proponen los otros” (Kalisch, 2010, p. 4) en una lógica de sometimiento y dependencia. Ese “aprendizaje desde dentro” sería el núcleo de los espacios de fortalecimiento de lo propio que las comunidades sienten que necesitan: allí surgirían proyectos de investigación, construcción de conocimiento y divulgaciones hechas por los propios miembros de las comunidades indígenas y no necesariamente escritas ni traducidas⁸.

La solicitud de esta perspectiva no es casi nunca eliminar de sus mapas culturales a la escuela, la lectura, la escritura o la segunda lengua, sino reconsiderarlas (a partir de metodologías y contenidos nutridos por la cultura local) para que no se conviertan en armas de destrucción de la educación propia, la oralidad, la escucha, el sentido de colectividad y la lengua materna. Así, lanzando el intento hacia una sociedad autónoma, las condiciones de aprendizaje (más que los sistemas educativos) dejarían de ser puentes de avance hacia lo hegemónico. Esto no significa condenar a los pueblos indígenas al lugar en el que están, al contrario, sería permitirles participar en el desarrollo histórico y afianzar lo propio en caso de que quieran entrar en diálogo con lo externo.

Evidentemente, el problema es menos complejo cuando el pueblo ya ha perdido su lengua. Pero incluso en estos casos la promoción de lectura se acerca a la misma discusión

⁸ Hacia allá apunta la argumentación de Hannes Kalisch (2010): la práctica común de publicar expresiones indígenas en castellano (en edición monolingüe o bilingüe) refuerza la impresión de que lo importante solo se puede decir en castellano y da a entender que la lengua autóctona ni siquiera sirve para expresar lo propio. Es decir, transfiere la dominación colonial hacia el mismo seno de los sentidos propios e incrementa la duda sobre lo local.

El pilar fundamental es fortalecer lo propio sin desconocer lo otro, cuando yo estoy fortalecido internamente, con lo que lea de afuera se puede hacer un proceso de discernimiento y saber qué me sirve y qué no y saber ponerlo en diálogo con lo que tengo, desde la oralidad desde los círculos de la palabra, desde la revitalización de los mitos y leyendas y desde la visita a los lugares sagrados. (Córdoba, 2017, citada en González y Santacruz, 2017, p. 110)

Este es el caso de la comunidad quillasinga en Nariño. Sin embargo, con lengua viva, débil, perdida o con problemas de relacionamiento educativo entre dos o más lenguas⁹, el liderazgo indígena es central en el deseo de protección de los elementos de sus culturas ancestrales, sobre todo desde la materialización educativa de ese deseo, como lo muestra Mendoza (2010) en varios apartados.

El trabajo, la reflexión y el liderazgo de los pueblos indígenas al respecto merece el correlato de un compromiso político-reflexivo de la academia, el gobierno nacional, los gobiernos locales, las instituciones de educación y de cultura y, sobre todo, la comunidad en general, en relación con el respeto y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. A los extremos de la tensión estarían, por un lado, una indiferencia generalizada que no se interesa por el bienestar de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, y tiende a bombardearlos con formas y contenidos culturales hegemónicos; por el otro, una posición defensiva que evita al máximo el ingreso de dichos bombardeos. Cualquier intento por salvaguardar nuestras culturas indígenas a través de procesos de PAM de lectura, oralidad, escucha y escritura deberá respetar las decisiones internas de la comunidad y propender

9 Un ejemplo clave está en las precarias condiciones de infraestructura educativa en el departamento de Vaupés. El trabajo de Fernández *et al.* (2018) deja ver tras de sí dinámicas complejas de uso de la lengua en el aula: minoría docente pamiva en primaria, pero mayoría estudiantil en toda la Institución de San Javier, lo que da primacía en la secundaria a la lengua kúbeo (de los pamiva), sin el uso escolar de las lenguas y culturas guanano, tucano, desano y carapano, entre otras. Se observa también un uso conversacional (oral) constante del kúbeo, en contraste con un uso menor de las demás lenguas y un deseo de los docentes por la cualificación de sus estudiantes en el uso del español.

al diseño de herramientas que favorezcan el uso colectivo de los elementos culturales locales.

Lo que otros trabajos dejan ver es la conciencia de varios indígenas sobre el alto grado de relación en que están envueltos con la cultura occidental, y la posibilidad de aprovechamiento de sus tecnologías. En estos casos, los actores sociales se han dado cuenta de que pueden usar la escritura y los medios digitales para preservar sus lenguas y costumbres, y alcanzar lugares que ocupan otros contenidos que ganan el interés de los más jóvenes. Por tanto, también es respetable la apertura que los indígenas hacen hacia elementos que no han sido desarrollados en el interior de sus propias culturas. Incluso hay momentos en que ese aprovechamiento de lo externo es vital para la supervivencia territorial: la necesidad de adquirir competencias comunicativas en castellano, por ejemplo, para poder entrar en diálogo con las diferentes instituciones y empresas que pretenden entrar al territorio (casi siempre sin la intención de comprender al otro y hacerse comprender en la lengua local).

Aun con todo lo discutido, nos parece que el tema de la PAM en comunidades indígenas merece un giro mayor que deconstruya la dirección educativa hacia la que tiende la pregunta por el rol de la lectura: ¿no sigue siendo muy unidireccional pensar en el ingreso o no-ingreso hacia las comunidades indígenas? ¿Mantiene en el fondo esa intención una mirada colonizadora de *unos* que necesitan y *otros* que pueden ayu-dar? Con todo lo que han aprendido y discutido al respecto los propios indígenas, ¿no deberíamos empezar a pensar en que sean ellos los que promocionen entre nosotros otras formas de lectura, silencio, oralidad, escucha y relación con la naturaleza? Si la PAM abre la puerta al capital cultural y simbólico de lo humano, ¿no deberían estar en el centro de esa apertura los elementos de las cosmovisiones que están en peligro de perderse? ¿Qué hacer para que ese aprendizaje con las formas de educación y las lenguas indígenas no se convierta (una vez más) en un mero disfraz de la extracción?

Todas estas preguntas, que siguen buscando relaciones culturales mucho menos desiguales e impositivas que las de ahora, no apuntan a una transformación veloz. Estamos de acuerdo con Kalisch (2010) en que las respuestas no surgirán de la nada ni muy pronto, porque requieren de mucho espacio y tiempo, toma de decisiones y cambio de actitudes.

3. Bibliotecas indígenas: intención y herramientas

Es evidente que si los procesos de lectura y escritura en territorios indígenas han merecido reflexiones profundas con conclusiones muy diversas, también la biblioteca ha pasado por el mismo tamiz. La revisión nos permite concretar tres tipos de resultados presentes en los trabajos observados: listas de exposición de los proyectos más destacados, estudios de caso que muestran cuál es la situación específica de algunos pueblos y análisis de los logros e intenciones de las bibliotecas indígenas en general. El tema es desarrollado en investigaciones realizadas por bibliotecólogos que trabajan con las comunidades y es descrito, en menor medida, por docentes indígenas que intentan fomentar las habilidades comunicativas, que vimos en el primer apartado, en su lengua propia y en español. Aquí observaremos de forma resumida esos tres puntos: cuáles son los proyectos destacados, los hallazgos de los estudios de caso y los roles que tienen las bibliotecas indígenas.

A nivel nacional, los procesos más destacados están en los pueblos de La Guajira, en algunas comunidades de Cauca y de Nariño, y en el apoyo a servicios bibliotecarios para pueblos transfronterizos. En el primer caso, desde los años noventa se destaca la presencia de seis bibliotecas, entre las cuales una –la del Banco de la República– trabaja con el Centro de Documentación Regional, que recopila toda la información que se publica sobre el pueblo wayúu (Salaberria, 2000, p. 8). En cuanto a procesos de

lectura, parece que se fomenta más entre niños no-indígenas el conocimiento de la tradición ancestral. Entre los niños wayúu solo se nombran dos programas: el baúl y la hora del cuento. El uso de las tecnologías es analizado por otro proyecto que busca hacer más atractivas para los niños las narrativas wayúu a través del diseño de *software* educativo (Quero y Ruíz, 2001). Las investigadoras observaron que en el ámbito escolar había muy poca motivación entre docentes y alumnos hacia el uso del wayuunaiki (p. 77). Las bibliotecas tendrían que trabajar en la dirección opuesta: en la apertura de espacios que motiven el uso creativo de las lenguas indígenas.

En relación con el segundo caso, en el sur de Colombia se destaca la presencia de la Biblioteca Intercultural Guaguasquilla¹⁰, de la comunidad quillasinga. Esta tuvo como antecedente la labor de la promotora de lectura Lady Córdoba, quien trabajó por revitalizar la tradición oral a través de la lectura en voz alta. Para la construcción del espacio y su vinculación con la red de la Biblioteca Nacional se realizó una planeación conjunta entre líderes de la comunidad y voluntarios externos (González y Santacruz, 2017, pp. 93-113). Otros dos casos importantes son el Centro de Documentación Anatolio Quirá Güauña, de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), que “fue planteado como un espacio de consulta, de reencuentro con la palabra y la memoria del movimiento indígena colombiano y los pueblos indígenas del mundo en general” (Rodríguez, 2013, citada en Canosa, s.f., p. 8), y la biblioteca “Casa del Pueblo”¹¹ del municipio de Inzá, que está ubicada en la vereda Guanacas, cerca del resguardo Yaquivá del pueblo nasa, a la que comunidades indígenas y campesinas tienen acceso. Esta biblioteca se ha fortalecido con la adquisición de colecciones con contenido indígena de otras regiones, circulación de libros en

10 Que significa “Niños de la luna” en lengua kichwa.

11 “Por su carácter comunitario, su belleza estética y por tratarse de un proyecto integral que involucra a todas las familias” (Ministerio de Cultura, 2017), esta biblioteca se hizo merecedora en 2017 de la IV versión del Premio Nacional de Bibliotecas Públicas “Daniel Samper Ortega”, otorgado por el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia.

alianza con las escuelas, y programas de trabajo con la escritura de la lengua nasa yuwe (Eduardo Fajardo, comunicación personal).

En el caso de los pueblos transfronterizos, algunas alianzas con Venezuela han permitido la creación de una biblioteca en la zona de frontera, que puede ser visitada por comunidades wayúu de Zulia y La Guajira¹². En la región Amazónica, Brasil y Venezuela han diseñado los proyectos más interesantes: en 1988 se construyó en Manaus el Museo Magütá, muy querido por la comunidad tikuna que lo veía como “un espacio para poner colores al pensamiento”, un “lugar para guardar el futuro” o una “casa de la alegría” (Bessa-Freire, s.f., citado en Salaberria, 2000, p. 7). Al poco tiempo se convirtió en un importante centro de documentación e investigación sobre la Amazonía. Lastimosamente, hay que agregar que no se construyó en el municipio de Benjamin Constant, donde fue gestada la idea, debido a una protesta de los madereros locales que “proclamaban que el museo iba a estimular a los indios a luchar” (Salaberria, 2000, p. 7).

En el caso venezolano se resalta constantemente el uso de medios de transporte adecuados al contexto, que llevan los materiales de lectura a las comunidades indígenas: desde el bibliobús fundado en 1968, hasta la bibliofalca de 1997, que dos veces al año visita a las comunidades después de dieciocho días de navegación (Salaberria, 2000), pasando por el bibliomóvil, el bibliobongo y las bibliolanchas. Estos dos últimos proyectos nos dejan reflexiones muy interesantes sobre el temor de los explotadores a que los centros de documentación incentiven la lucha de los pueblos indígenas y sobre la biblioteca que viaja a las comunidades y no es un edificio estático. Sin embargo, la mayoría de los proyectos que hemos nombrado no han vuelto a ser documentados recientemente, por lo cual no se sabe si aún se desarrollan; además, no son conocidos en profundidad sus logros o las recomendaciones que puedan surgir de sus procesos de formación.

12 Se trata de la Biblioteca Binacional Juyou, ubicada en Paraguaipoa.

Observando más casos específicos en territorio colombiano, nos encontramos con el “Centro de Memoria-Biblioteca Indígena Patrimonial” de la Sierra Nevada de Santa Marta, cuya construcción fue liderada por el pueblo iku (arhuaco) y que fomenta –desde su construcción con cuatro entradas– el acceso a los cuatro pueblos de la sierra (iku, wiwa, kankuamo y kogui) y a la comunidad externa. Además de los más de 2000 libros que alberga, ha sido diseñada con salones para tejidos, realización audiovisual, danzas y trabajo con cuenteros (Peláez y Jamioy, 2019).

En su descripción de este proyecto, la Biblioteca Nacional agrega espacios para la formación en música, cerámica y conservación de semillas, en un intento general por integrar a todas las generaciones. El liderazgo en este proceso del oralitor camëntsá del Cauca, Hugo Jamioy, tiene mucho que ver con lo que Gómez-Pava (2011) dice sobre las bibliotecas indígenas: la importancia de programar actividades de formación, intercambio y capacitación usando las colecciones como soporte de las actividades. De ahí que podamos pensar que la labor de Hugo con el pueblo iku puede convertirse en un antecedente ejemplar para que el diálogo sobre la lectura y la biblioteca indígena pueda darse en todo el país a través de un intercambio de experiencias. De hecho, ese es el eje de la reflexión que los hermanos mayores hacen de la construcción –con materiales locales– de la biblioteca: el diálogo, lograr que los materiales de afuera puedan ser complemento de lo que se aprende dentro de las comunidades con la educación propia.

El liderazgo en esta construcción fue indígena y estuvo apoyado en material de lectura por la Biblioteca Nacional. Contrario a esto, en el departamento de Vaupés, la influencia de las instituciones parece ser negativa. Fernández *et al.* (2018) presentan su intención de mejorar la comprensión de lectura en lengua española de los jóvenes de la comunidad pamiva, a la que ellos mismos pertenecen. La investigación deja muchas preguntas sobre la función y la esperanza que se pone en la alfabetización en español. Los autores hablan de un uso conversacional activo de la lengua kubo entre

los jóvenes, a pesar de su desinterés por conocer las tradiciones de su pueblo. Es extraño notar que a los tres docentes les preocupa la dificultad de sus estudiantes para escribir (en español) los relatos de su tradición ancestral, a pesar de que los “lean, interpreten, comprendan y con ellos desarrollen las habilidades comunicativas en lengua kueba” (p. 91).

El interés por la lengua hegemónica mostraría dos necesidades: la de relacionarse con la cultura occidental (por turismo, venta de artesanías, posibilidades laborales) y la de entrar en un sistema de educación que –a pesar de las leyes– sigue dándole más valor a la lengua europea u “oficial”. Finalmente, hay que decir que lo más destacado de este proyecto es la precariedad del contexto y los materiales que se intentan usar para enseñar y promover la lectura. Los autores reafirman la necesidad del acceso a internet pese al infortunio de que las aulas ni siquiera tengan energía eléctrica. Habría entonces desde la marginalización, común entre casi todos los pueblos indígenas, un intento por optimizar el uso de la lengua dominante.

En contraste con esta labor, en el Amazonas encontramos un proyecto que busca activar el uso de la palabra viva-oral para revitalizar la lengua uitoto, entre la comunidad de La Chorrera que habla el dialecto m̃ñka. Con el enorme repertorio de tradición oral y algunas estrategias de oralitura, las autoras Narváez y Vega (2019) buscan motivar el uso de la lengua y los conocimientos desde la oralidad sin la necesidad de recurrir a la escritura. Desde esta perspectiva, el material central que estas comunidades necesitan es el que surge del diálogo con los abuelos. El libro y la escritura son vistos como complementos, pero no como centro.

Como un último caso, agregamos la presencia de niños de la comunidad embera katio en la Biblioteca EPM de Medellín. Quiroz-Londoño (2019) describe cómo la sala infantil se fue llenando poco a poco de niños embera que llegaban para disfrutar de los talleres de cuento, los materiales y el acceso a internet mientras sus madres

se dedicaban a pedir limosna en la ciudad. Después de una serie de observaciones, distintos estamentos empezaron a considerarlos merecedores de derechos específicos y se creó la Móvil Indígena de Medellín que focalizaba a las comunidades. A pesar de que esta entidad creó un aula para enseñar en lengua nativa en el barrio más poblado por los embera katío, esta nunca logró ser tan atractiva como la sala que sí llegó a convertirse “en un espacio de protección, donde los niños pueden sentirse cómodos mientras acceden a los beneficios tecnológicos y las actividades lúdicas” (p. 22). El autor va destacando el cambio de actitud de los niños (cada vez más animados con la ayuda de sus pequeños líderes), su comprensión de las reglas de la sala, la asistencia a los talleres de cine y el uso de internet, sobre todo para escuchar a un grupo musical de su pueblo.

Aunado a lo anterior, se cuenta el intento de retorno que tuvo parte de la comunidad, con ayuda estatal, a su territorio de origen en Baudó y las dificultades acaecidas: la muerte de niños en el viaje, la falta de estrategia del gobierno para conservar la comida que envió y el regreso de la mayoría de viajeros para Medellín, por presiones de grupos a los que les favorece su condición de mendicidad y por el gusto de los niños por el contexto urbano. Según dice el investigador de la personería entrevistado: “les empieza a gustar mucho más [el contexto] y pierden el hábito de labrar la tierra, levantarse temprano para cultivar sus alimentos porque prefieren estar en la ciudad” (2017, citado en Quiroz-Londoño, 2019, p. 9). Se hacen visibles la ausencia del Estado y la vulneración de derechos en el territorio de origen. Enlazamos este fenómeno con una preocupación similar de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, de la Universidad de Antioquia. Sus investigadores afirman que: “No se sabe sino de bibliotecas públicas en lengua castellana y orientadas por los parámetros culturales de la sociedad mayor (la occidental), ¿dónde están entonces las bibliotecas para las comunidades aborígenes y raizales?” (Álvarez et al., 2008, p. 36). Podemos trasladar hacia los territorios este interrogante para averiguar si es posible crear espacios igual de atractivos al de la biblioteca EPM en las zonas rurales.

Los proyectos que hemos visto son los más documentados en el país. Observémoslos ahora a la luz de lo que se ha teorizado en América Latina sobre bibliotecas indígenas. Inicialmente, se requiere una deconstrucción crítica de la palabra “biblioteca”, debido a que aún es muy fuerte la carga etimológica que la relaciona con el objeto cultural del libro. Sobre esta preeminencia del material escrito nos preguntamos, con Vilma Gómez-Pava, por qué no se estimula lo suficiente todavía la producción de materiales en soportes sonoros, “¿por qué, si el avance teórico y legislativo tiene definiciones claras sobre el patrimonio inmaterial, no se promueve en la región suficientemente la recopilación e inclusión de los acervos orales tradicionales dentro de las colecciones seculares de las bibliotecas?” (Gómez-Pava, 2011, p. 23).

Desde este punto de vista, varios autores (Canosa, 2005; Kalisch, 2010; Peña, 2012) coinciden en que la radio es un sistema comunicativo más eficaz que la imprenta para generar y divulgar contenidos entre las comunidades indígenas. Observando los resultados de procesos desarrollados en toda América Latina (especialmente en México, Bolivia, Perú y Paraguay), ellos afirman que a través de la radio pueden producirse y compartirse contenidos orales que revitalizan las lenguas originarias y permiten trenzar redes entre las comunidades interesadas en salvaguardar su acervo cultural. Es por ello que si las bibliotecas, como centros de investigación, memoria y documentación, logran consolidarse como núcleos de encuentro cultural de las comunidades, la radio puede fungir como detonante comunicacional que motive la participación de relatores que se han mantenido callados porque durante muchos años no tuvieron un espacio colectivo en el que pudieran compartir sus puntos de vista y sus formas de vida. La radio pone al día realidades válidas y valiosas del presente a través del medio de difusión que ellas más usan: la voz.

Adicionalmente, hay que decir que el silencio también tiene un lugar importante en las culturas indígenas y lo debe tener en los procesos de promoción de lectura. Los proyectos descritos que

se implementaron en la Biblioteca Guaguasquilla (con la técnica de lectura en voz alta) y en la Biblioteca EPM (en los talleres de cuento y cine) destacan la satisfacción y el aumento progresivo de la participación de los niños cuando no se les obligaba a responder preguntas al final del proceso. El silencio se convierte en una estrategia de aumento de confianza que va siendo transformada gradualmente en participación activa y uso de la palabra.

Entre la voz colectiva y el silencio voluntario, y en la alianza con los líderes indígenas y los locutores radiales, el bibliotecario ya no sería un guardián de libros, sino todo un investigador que trabaja activamente con la comunidad para encontrar y difundir contenidos culturales locales y externos. Desde esta perspectiva, la biblioteca y todos los procesos que giran en su interior y a su alrededor estarían ubicados del lado opuesto de la negación, asimilación o discriminación del otro. Con ese rol, observemos la siguiente definición de Canosa (s.f.):

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, con participación del bibliotecario, la comunidad, la escuela local y en lo posible el apoyo interdisciplinario de organizaciones indigenistas. (p. 1)

A nivel latinoamericano, uno de los ejemplos más interesantes está en el Centro de Investigación, Información y Documentación de los Pueblos Indígenas de México (CIIDPIM). Además de contar con un sistema de radiodifusoras y una red de centros regionales de documentación, ha producido material en los siguientes seis acervos culturales heredados del Instituto Nacional Indigenista, que empezó a trabajar en ellos desde 1948:

1. Arte Indígena, 2. Cine y Video Alfonso Muñoz, 3. Biblioteca Juan Rulfo (con material bibliográfico, hemerográfico y documental), 4. Fonoteca Henrietta Yurchenco (etnomusicología, cine y video, radio), 5. Fototeca Nacho López (exposiciones fotográficas y proyectos del INI), 6. Mapoteca

Germán Parra (cartografías del INI y otras instituciones). (Ruiz et al., citadas en Canosa, s.f., p. 10)

Un centro de este tipo es al que pretenden acercarse proyectos como el de las comunidades wayúu e iku, o el trabajo de documentación de la ONIC. Varios programas hermanados a los procesos de educación propia presentados por Mendoza (2010), entre comunidades indígenas que mantienen su idioma vivo (ika, nasa yuwe, wayuunaiki), que sienten la amenaza de su desaparición (el kampanake de los kankuamo) o que ya no lo hablan (el mokaná), buscan propósitos muy cercanos relacionados con la revitalización de la cultura de la mano de su documentación. En este punto, la mayoría de los trabajos llegan a un consenso: aunque la confianza en que la escritura resguarda saberes no es propia de los pueblos indígenas, estos desean apropiarse de ella para convertirla en un instrumento decolonial que deje de atacar lo propio y entable una relación cooperativa con la oralidad.

Tal vez sea Natalia Duque-Cardona (2019) quien mejor explique dichas relaciones que pueden ser resumidas con el prefacio de Martí que ella utiliza en su trabajo: “Injértese en nuestra cultura lo mejor de la cultura universal, pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura” (p. 180). Así, con un apoyo institucional que no genere dependencia y con tecnologías universales (el alfabeto, la escritura, la impresión, la radio, los medios digitales), estos proyectos podrían mantener –para el presente y el futuro– contenidos de las lenguas y culturas indígenas, con el protagonismo y liderazgo de los mismos miembros de las comunidades

Mientras el fundamento principal de la cultura propia sea fuerte y se arraigue de manera positiva, los conocimientos externos nos servirán para enriquecer cada vez más el proceso y mejorar la calidad educativa y calidad de vida dentro del resguardo. (Proyecto Educativo Comunitario del pueblo kankuamo, 2008, citado en Mendoza, 2010, p. 166)

Una voz que sabría explicar esta dinámica podría ser de nuevo la de Hugo Jamioy. Él coincide con varios autores en que el lugar otorgado a la escritura no es dañino para las culturas indígenas (que no están obligadas a ser estáticas), ya que esa tecnología ha de permitirles dialogar con otras culturas sin menguar el rol de la oralidad. Por ello, la biblioteca construida en la Sierra Nevada sería “un-lugar-para-preservar-la-memoria” de los cuatro pueblos involucrados en su construcción, pero no “el-lugar-donde-nacenos-recuerdos”. Esta labor le pertenece a la tulpa (fogón), la chagra (cultivo), la caza, la minga y otros espacios colectivos (Hugo Jamioy, citado en Peláez y Jamioy, 2019). Los estantes de la biblioteca serían complementarios y no podrían –ni deberían– reemplazar el carácter oral-comunitario, esencial en las formas de relación social indígena.

También desde esta perspectiva cobrarían valor protagónico en las Bibliotecas Indígenas otras formas de leer, escuchar, recibir y mascar la palabra: interiorizarla (Narváez y Vega, 2019; Taborda y Arcila, 2016) y otras formas de escribirla, hablarla y tejerla (Fernández et al., 2018; Mayaritoma et al., 2018; Duque-Cardona, 2019) que están lejos de responder a una serie de graffias dispuestas sobre el papel y que representan valores esenciales relacionados con la cosmología, la botánica, la agricultura, la cocina y, entre otras muchas, las artes cerámicas, textiles y rupestres, que de ninguna manera son vistas como formas menores de expresión. Nuestros pueblos indígenas están “familiarizados con otras formas de escritura. Se escribe en los canastos tejidos, donde la simbología guarda mensajes transmitidos de generación en generación desde tiempos ancestrales. Se escribe en las manillas, en las hamacas, en los collares y las mochilas” (Fernández et al., 2018, p. 41). Tenemos entonces un sistema complejo en el que hay formas ancestrales de lectura y escritura, para el que no son suficientes las categorías clásicas de libro, lector, escritor y bibliotecario.

Por eso valoramos los enormes aportes que hacen estos temas de investigación¹³ a los universos de la educación, la literatura y la promoción de lectura. La complejidad aumenta cuando reconocemos la singularidad de cada pueblo indígena y la carencia de herramientas que todos tienen para ejercer su derecho de acceso a la información y al conocimiento. Gómez-Pava (2011) aporta dos reflexiones valiosas al respecto: lo primero es tener en cuenta el contexto para saber si lo que se necesita es la construcción de una biblioteca (en la complejidad que ya expusimos) o el préstamo de una serie de servicios bibliotecológicos que circulen por la comunidad. En segundo lugar, ella señala la injusticia que hay en el hecho de que los procesos de investigación avancen y puedan recopilar la información que necesitan, registrándola en formatos a los que no tienen acceso los propios pueblos. Es el caso de la publicación de información y de resultados de investigación en lengua española –o inglesa– y en internet: cuando los transmisores y poseedores del saber colectivo no tienen servicios de energía eléctrica ni libros, se les está excluyendo del acceso a su propia información (p. 23).

Esta importancia de la participación en el acceso y disfrute de las propias obras en diversos medios, coincide con el protagonismo que los mismos pueblos deben tener en el proceso. Por ende, es significativo que haya capacitación de jóvenes indígenas en los esquemas de diseño y difusión de contenidos radiales, audiovisuales, digitales¹⁴ e impresos, así como de los bibliotecarios que servirían como puentes de investigación entre el espacio de la lectura y el saber de la comunidad.

13 En los que esperamos que haya más investigadores indígenas para que logren, desde sus propios lugares de participación social, observar cuáles son las necesidades de sus comunidades y cuáles son las formas de solución más adecuadas.

14 Al respecto mucho han logrado procesos como el de “Lenguas Indígenas, una red de activistas digitales en América Latina”. Debemos seguir avanzando en la traducción a lenguas indígenas del contenido de las enciclopedias y páginas virtuales, deseando además que empiecen a presentar más materiales con temáticas de enfoque étnico.

En todo este marco planteado en que no entran lógicas extractivas (mineras) del conocimiento, y que debe ser pensado paso a paso para atacar la discriminación, la exclusión y la inclusión socarrona, ganan mucho valor diferentes procesos de investigación que van desde el diseño de herramientas para fomentar el aprestamiento de las habilidades de manejo de herramientas de escritura: atención, memoria y motricidad para hacer trazos sobre el papel (Arango y Parra, 2011), hasta la adaptación de teclados para que puedan ser usados con las letras de cada lengua (Santos, 2015; Hening, 2016; Domínguez-Reyna, 2018), así como la creación de materiales de lectura y escucha para fortalecer procesos de aprendizaje, que sí pueden ser creados, mantenidos, actualizados y aumentados en lengua indígena de una forma tan proactiva como cuando se hicieron con fines de evangelización¹⁵. De igual forma, la construcción de bibliotecas no debe quedarse en la entrega de un lugar o una serie de colecciones para tratar de subsanar una desigualdad histórica, sino que (como se ha pensado en México) debe erigir series de “salas para encuentro y recreación, espacios dinamizadores de aprendizaje, fuentes de información permanente que además generen nuevas insatisfacciones y necesidades” (Márquez, s.f., citado en Salaberria, 2000, p. 9).

En este último punto consideramos que hay un aporte sustancial de los procesos de promoción de lectura y oralidad en pueblos indígenas: promueven también la participación para que al levantar la voz ellos sean escuchados en el diseño de proyectos regionales y nacionales desde el presente hacia el futuro, donde pervivan las lenguas indígenas, los valores de la oralidad, las tradiciones y las diferencias, como posibilidad intercultural opuesta a una uniformidad mediocre y monolingüe. De ahí que sea un asunto central seguir investigando en el tema y volver a activar estudios de caso de proyectos que han sido realizados en el pasado y que aún no han presentado los resultados de su impacto social y cultural.

15 Siguiendo a Vigil (2006), nos referimos a que en las comunidades que han tenido varias décadas de contacto con la cultura hegemónica se han motivado procesos de lectura, escritura, traducción y difusión de textos que no han pasado de ser breviaros, catecismos, biblias o materiales educativos que no tienen cuidado de mantener las características sintácticas y gramaticales de la lengua nativa.

4. Conclusiones

A pesar de la diversidad de sus condiciones y necesidades, la mayoría de comunidades indígenas comparte una enorme dificultad para ejercer sus derechos culturales. Varias investigaciones dejan ver que una de las principales causas de esta dificultad (que deviene en desigualdad) es la violenta intromisión histórica de visiones de mundo eurocéntricas que devalúan sus tradiciones culturales. En el centro de esta devaluación está la relación entre la escritura y la oralidad. A través del uso de la escritura, un sistema cultural complejo que se autoerige como superior se impuso (y se impone) sobre otros a los que cataloga como primitivos e inferiores. Los matices del vínculo están en medio de dos extremos: la conciencia de la imposición histórica que ve en la escritura una de las armas más fuertes con las que son atropellados los pueblos indígenas y la consideración de que a esos dispositivos de opresión se les puede dar la vuelta para convertirlos en herramientas decoloniales. En este marco se observa la complejidad del tema: escritura-lectura que encadena y libera, y oralidad-escucha como ejes de cohesión social reducidos a la inactividad.

La maravillosa y vulnerable diversidad lingüística de Colombia complejiza aún más el panorama debido a que impone a la promoción de lectura el desafío de diseñar materiales y activar procesos socioculturales en las lenguas nativas. La educación propia y el interés de los pueblos coinciden en la búsqueda de una relación armónica en la que sean valorados como primordiales los saberes, prácticas y formas de expresión local, para que luego sí se enseñen y aprendan los saberes universales. Surge la crítica petición de buscar un verdadero diálogo intercultural (y no una aculturación disimulada) a partir del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas debilitadas históricamente por la presión externa, no enseñadas en la escuela y con espacios de uso cotidiano casi extintos.

Esta situación crea sobre todo tres escenarios posibles: la distancia cultural que prefieren tomar algunos pueblos, la apropiación de la escritura y la lengua castellana para la búsqueda de nuevas oportunidades, y el anhelo de poder resguardar y revitalizar lo propio a través de formatos tecnológicos cercanos a lo oral¹⁶. Si el Estado intentara activar su legislación sobre lenguas y culturas indígenas, seguramente las comunidades podrían elegir libremente la opción más apropiada para cumplir sus anhelos colectivos e individuales. Lenguas no tenidas en cuenta dentro del aula, comunidades debilitadas en sus prácticas sociales y reducción de espacios propios de expresión cultural están vinculados con largos procesos discriminatorios, pésimo acceso a la educación (casi siempre pensada desde afuera para enseñar contenidos externos), habilidades bilingües vistas como problema y pésimas condiciones de infraestructura en las escuelas. En este marco, uno de los desafíos más grandes está en que los proyectos de promoción de lectura consigan reducir la forma negativa en que los niños y jóvenes asumen su propia identidad sin generar dependencia ni quitarles protagonismo a los líderes locales en el diseño y desarrollo de los procesos socioculturales.

Los proyectos desarrollados en todo el país dejan ver que en los casos más positivos se ha logrado replantar el lugar de la escuela, la escritura y el castellano para el beneficio de las comunidades. Los mejores logros han sido conseguidos por las bibliotecas, que se han convertido en centros de investigación local lideradas por dinamizadores socioculturales muy activos. Las emisoras indígenas también podrían conseguirlo, si los locutores tuvieran más conocimiento de sus lenguas, mayores recursos y mejor acceso a la energía eléctrica para mantener activos sus programas. Sin embargo, es esencial reconocer, con Hugo Jamioy, que las bibliotecas no deben reemplazar otros lugares (el fogón, el cultivo,

16 Un ejemplo que merece todos los elogios porque su difusión digital presenta los recursos en formato oral y en lenguas indígenas (con el acompañamiento de sonidos instrumentales y de la naturaleza local) es la Audioteca “De agua, viento y verdor” del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que ha recopilado y compartido “paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas” desde 2014 hasta la fecha.

la maloca) que son núcleos del diálogo y las prácticas culturales. En este sentido, es muy interesante seguir pensando en la relación entre globalización y saberes-quehaceres locales, y en los desafíos que la población indígena crea en los territorios y en las ciudades alrededor de la lectura, es decir, de la cultura y el lenguaje. Aunque aún estamos lejos de que el tema sea abordado desde la otra acera, desde proyectos en los que las lenguas indígenas (con sus visiones de mundo y sus literaturas) sean promovidas para la enseñanza en todos los colegios y universidades del país, debemos seguir buscando las respuestas para solucionar problemas contemporáneos que siguen violentando los derechos culturales y humanos de pueblos enteros.

Referencias

- Abad-González, L. (2010). Donde no hay princesas: infancia y tradición oral en la Amazonía indígena. En P. Cerrillo y C. Sánchez (coords.). *Tradición y modernidad de la literatura oral* (pp. 253-268). Universidad de Castilla La Mancha. https://www.researchgate.net/publication/308379882_Donde_no_hay_principes_ni_princesas_infancia_y_tradicion_oral_en_la_Amazonia_indigena
- Álvarez, D. (17 de sep. de 2020). *Leer la PAM (promoción, animación y mediación de lectura) en clave pedagógica: bases, tendencias y encrucijadas*, [Ciclo de conversatorios, Maestría en Literatura UPTC, tercer encuentro] [videos]. Facebook. <https://www.facebook.com/maliteuptc/videos/359655515065278>
- Álvarez, D., Giraldo, Y., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(2), p. 13-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n2/v31n2a1.pdf>

Amador, A. y Tascón, J. (2019). *Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros. Etnohistoria y etnoeducación en Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19170/1/AmadorAlfredo_2019_TejiendoCaminoAncestros.pdf

Arango, M. y Parra, L. (2011). *Una estrategia didáctica para fortalecer el proceso inicial de la lectura y escritura en la comunidad indígena arhuaca: “la maleta viajera”*. [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. ILibrary. <https://ilibrary.co/document/yr3n0lpy-estrategia-didactica-fortalecer-escritura-comunidad-indigena-arhuaca-kankura.html>

Canosa, D. (2005). Servicios bibliotecarios a comunidades indígenas. Un estado de la cuestión. *E-lis. E-prints in Library & Information Science*. <http://eprints.rclis.org/11290/>

Canosa, D. (s.f.). Bibliotecas indígenas. *El Orejiverde*, (56). <http://www.elorejiverde.com/index.php/la-biblioteca/bibliotecas-indigenas>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018) *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Cuesta, O. (2012). Investigaciones radiofónicas: de la radio a la radio indígena. Una revisión en Colombia y Latinoamérica. *Anagramas*, 10(20), 181-196. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834267008.pdf>

Domínguez-Reyna, A. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones sobre Lectura*, (10), 55-94. <https://cerlalc.org/publicaciones/fomento-a-la-lectura-y-la-escritura-en-lenguas-indigenas-de-mexico-algunas-consideraciones/>

Duque-Cardona, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *FORUM Revista Departamento Ciencia Política*, (15), 171-200. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74673>

Fernández, C., Anzola, F. y López, P. (2018). Formación lectora bilingüe-kubeo desde la tradición oral Kubea en la Institución Educativa de San Javier. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4262>

Gómez-Pava, V. (2011). Servicios bibliotecarios en pueblos indígenas. En J. Mojica y Y. Rodríguez (eds.), *Cuadernos Redplanas: las bibliotecas en las comunidades indígenas* (pp. 22-27). UNESCO-CERLALC. <https://cerlalc.org/publicaciones/cuadernos-redplanas-las-bibliotecas-en-comunidades-indigenas/>

González, L. y Santacruz, L. (2017). *Creación de la Biblioteca Pública Intercultural Guaguasquilla para el cambio social de la comunidad indígena Quillasinga-Refugio del Sol, ubicada en El Encano, Nariño*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35723>

Hening, J. (2016). Diseño de material bilingüe. Taller de experiencias lectoras en una comunidad indígena CHO'L. *RECUS Revista*

Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 1(3), 6-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719864>

Hoyos, J. y Yie, M. (2010). Guía de animación a la lectura. En Ministerio de Cultura, *Manual introductorio y guía de animación a la lectura*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia, Tomo VIII. (pp. 47-83). Biblioteca Virtual Banco de la República. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/8>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014-2021). *De agua, viento y verdor: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>

Kalisch, H. (2010). Escritura y oralidad enlhet-enenlhet: sentido y significado de las publicaciones monolingües en la lengua autóctona. En J. M. Rodrigues (org.), *Educación, lenguas y culturas en el Mercosur: pluralidad cultural e inclusión social en Brasil y en Paraguay*. Biblioteca Paraguaya de Antropología, vol. 77 (pp. 235-260). CEADUC. https://www.researchgate.net/publication/325763912_Escritura_y_oralidad_enlhet-enenlhet_sentido_y_significado_de_las_publicaciones_monolingues_en_la_lengua_autoctona

Lizarralde, S. (2010). *La tradición oral: animando en bibliotecas públicas*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5631/tesis673.pdf;sequence=1>

Mayaritoma, O., Jacobombaire, A. y Furagaro, L. (2018). *Lectura comprensiva en la básica secundaria Colegio Indígena Casa del Conocimiento, Amazonas*. [Trabajo de grado de Maestría,

Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4072>

Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 148-176. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Meneses-Copete, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de «pensamiento oral», el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, (10), 119-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907164>

Miguez, M. (2009). Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes de primaria hablantes de hñähñü y español. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1813-F.pdf

Ministerio de Cultura (12 de oct. de 2017). *Biblioteca de Inzá, Cauca, gana el Premio Nacional de Bibliotecas Públicas ‘Daniel Samper Ortega’ 2017*. Página web del Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Biblioteca-de-Inza-Cauca-gana-el-Premio-Nacional-de-Bibliotecas-P%C3%BAblicas-Daniel-Samper-Ortega-2017.aspx>

Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, (38). <https://journals.openedition.org/polis/10080>

- Mora-Monroy, S. (1988). *La enseñanza del español en Colombia: legado metodológico de Luis Flórez*. Instituto Caro y Cuervo.
- Narváez, S. y Vega, J. (2019). *La palabra como pilar de la revitalización en la lengua uitoto minika del pueblo de los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce en el corregimiento La Chorrera, Amazonas*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/47437>
- Peláez, M. y Jamioy, H. (24 de julio de 2019). *La Sierra Nevada tendrá la biblioteca indígena más grande de Colombia*. Semana Rural. <https://semanarural.com/web/articulo/la-sierra-nevada-tendra-la-biblioteca-indigena-mas-grande-de-colombia/1045>
- Peña, M. (2012). “Voces y sonidos de la madre tierra”: jujunula makuira, la radio que fortalece el tejido social en La Guajira colombiana. *Anagramas*, 10(20), 197-212. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222012000100014
- Quero, S. y Ruíz, M. (2001). Diseño de software educativo para incentivar la lectura y escritura de la lengua indígena en los niños wayuu. *Opción*, 17(36), 68-85. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6229>
- Quiroz-Londoño, H. (2019). Biblioteca EPM, espacio de educación para la comunidad indígena emberá katío, Colombia. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 5(8), 1-24. <https://doi.org/10.32870/cor.a5n8.7229>
- Rebolledo, N. (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf

Salaberria, R. (2000). Atención bibliotecaria a comunidades indígenas en Latinoamérica. *Educación y Biblioteca*, 12(118), 4-10. <https://gredos.usal.es/handle/10366/118692>

Santos, A. A. [Rising Voices]. (21 de sep. de 2015). Abel Antonio Santos - lengua tikuna - #ActivismoLenguasCO [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SWFciNiHECs&feature=youtu.be>

Taborda, K. y Arcila, P. (2016). La oralitura: un espacio para pensar con el corazón [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6498>

Tinoco, A. (2010). *Pensando la biblioteca pública intercultural. Análisis político, normativo y legal*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5510>

Urbina Rangel, F. (2010). *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*. Ministerio de Cultura.

Vigil, N. (2006). Pueblos indígenas y escritura. *Interculturalidad*, 3, 1-10. <https://aulaintercultural.org/2005/02/25/pueblos-indigenas-y-escritura/>