



Eje II: “Inventamos o erramos” Epistemologías desde la periferia

Mesa 8: Epistemologías y metodologías de la investigación para la emancipación.

Título de la ponencia: **Alfabetización y El derecho lingüístico indígena.**

Autor: **Leticia Alfonsina Pacheco** (Universidad Nacional de Tucuman).

Palabras Clave

Derecho lingüístico; indígena; educación; alfabetización; Paulo Freire; Rodolfo Kusch

Introducción

Con el propósito de aportar al debate sobre los procesos de alfabetización y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de nuestro continente, pondremos en diálogo al educador brasilero Paulo Freire y al filósofo argentino Rodolfo Kusch, para tratar de construir con ambos pensadores, una aproximación a la alfabetización como política pública y su relación con los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Para ello, nos proponemos un primer acercamiento a los procesos y políticas de alfabetización en poblaciones indígenas de la región andina y el Norte Grande Argentino, reflexionar sobre la representación que tienen los adultos no escolarizados de la escritura e identificar los andamiajes lingüísticos presentes en las políticas de alfabetización en lenguas maternas indígenas.

Este trabajo de investigación que estamos realizando desde el Foro de Pensamiento Latinoamericano (FFyL – UNT), demanda por su complejidad y diversidad temática y de abordaje, adoptar un marco interdisciplinario y transdisciplinar, desde el campo de la investigación socio – educativo, en esta instancia de tipo descriptivo y desde la perspectiva cuali-cuantitativa.

Alfabetización indígena en Sudamérica. Sus primeros pasos.

Buscando tratar de entender este proceso, iniciamos nuestro trabajo desde el proceso de colonización, que fuera realizado por innumerables misioneros de distintas órdenes que llegaron a nuestras tierras luego de la invasión.

Distintos tipos de escuelas y colegios, diversos sistemas pedagógicos, fueron puestos en práctica a fin de que los indígenas aprendieran a leer y escribir el idioma del invasor y uno de los mayores problemas que encontraron en esto fue precisamente, la lengua.

La enseñanza de la escritura y la lectura tenía el sentido de evangelizar y con ello aculturar a los indígenas; para esto, fue necesario utilizar una lengua, y el panorama lingüístico de Suramérica era para los recién llegados, muy complicado. Multitud de lenguas, con multitud de dialectos, todos diferentes entre sí y parecidos a la vez; todos desconocidos para los religiosos; estructuras gramaticales que nada tenían que ver con la lengua española, que por aquel entonces acababa de ser reglamentada, pero con el paso del tiempo, el problema se fue subsanando, dando lugar a la difusión del castellano, y a la pervivencia también de muchas lenguas amerindias.

El primer sistema empleado por los misioneros para enseñar la doctrina cristiana fue el de las señales y gestos, pues desconocían la lengua indígena y carecían de intérpretes locales. La práctica fue demostrando que el sistema empleado planteaba muchas dificultades y no era eficaz para sus fines educativos. Decidieron entonces cambiar de método, procurando una convivencia más estrecha con el indígena, a los fines de aprender de ellos, para de ese modo poder explicar a los niños, el significado de las oraciones que les enseñaban en latín o en castellano.

El problema del idioma pasó a ser una cuestión oficial, y el Consejo de Indias decidió tomar cartas en el asunto: Una real cédula de junio de 1550, dirigida a Don Antonio de Mendoza, virrey de Nueva España, decía:

“Tratando de los medios que para este fin se podía tener, ha parecido que uno de ellos y el más principal sería dar orden como a esas gentes se les enseñare nuestra lengua castellana, porque sabida ésta, con más facilidad podían se adoctrinados en las cosas del Santo Evangelio.”

Con esta cédula la lengua castellana se presenta como un vehículo para el adoctrinamiento y la asimilación cultural hispana. Se colocaba la enseñanza del idioma por delante de la religión, aunque lo que se buscaba en el fondo era una buena evangelización.

Era este el principio de una campaña de la corona española que pretendía la difusión del castellano mediante una serie de cédulas y mandamientos, más o menos exhortativos, que nunca se cumplieron en su totalidad.

La formación de intérpretes indígenas, fue resolviendo lentamente el problema de la lengua, pero con el tiempo, este sistema demostró que la enseñanza caía en graves errores ante los inconvenientes que suscitaban las malas traducciones. Buscando

solucionar esto, se instó a los religiosos que aprendiesen la lengua indígena para lograr su definitiva evangelización.

Una dificultad a la hora de aprender las lenguas amerindias fue la gran cantidad que existían en una misma zona, sumado esto a sus dialectos.

Queda claro, para no ahondar más en esto, que la intención de los misioneros, nunca fue alfabetizar como un derecho sino como una forma de dominación; aculturar a los indígenas e imponer una lengua única a todas las poblaciones y naciones con las que tenían contacto, a través de la evangelización, a la vez que ellos fueron aprendiendo las lenguas locales para comunicarse.

Vale aclarar a los fines del presente trabajo, que la estrategia de aprendizaje de las lenguas locales, tuvo también poco éxito, porque se comprobó que pese al uso de la lengua indígena en la educación, los resultados eran escasos e inestables. Tanto, que llegando a la pobreza de vocablos por desconocimiento, pronto los misioneros introdujeron vocablos castellanos, provocando grandes defectos en el uso de estas lenguas; se “indianizaron” palabras castellanas y se modificaron las lenguas indígenas.

Ya en los finales del siglo XVI se inició una política oficial de enseñanza del castellano, que en un principio, no buscó el abandono de las lenguas indígenas, pero que con el tiempo, fue girando a posturas más radicales, hasta el punto en que se obligó el aprendizaje del castellano, y se prohibía el uso de las lenguas maternas. Al final, se llegó a un punto intermedio, y ante la consulta del Consejo de Indias, el Rey respondió de este modo:

“No parece conveniente apremiarles a que dejen su lengua natural, más se puede poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender el castellano y se dé orden como se haga guardar lo que está mandado en no proveer los curatos sino a quien sepa la de los indios.”

La disposición del compromiso, de la convivencia del castellano con las lenguas americanas, se dio el 3 de julio de 1596:

“El Rey [...] Porque se ha entendido que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se puede explicar bien ni con propiedad los misterios de la fe, sino con grandes absonos e imperfecciones, y aunque están fundadas cátedras donde serán enseñados los sacerdotes que hubieren de adoctrinar a los indios, no es remedio bastante, por ser grande la variedad de las lenguas, y que lo sería introducir la castellana, como la más común y capaz; os mando que con la mejor orden que se pudiere y que a los indios sea de menos molestia y sin costa suya, hagáis poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender la lengua castellana, que esto parece podrían hacer bien los sacristanes, así como en estos reinos en las aldeas enseñan a leer y escribir y la doctrina.

Y asimismo tenéis muy particular cuidado de procurar se guarde lo que está mandado cerca de que no se provean los curatos, si no fuere en personas que sepan muy bien la lengua de los indios que habían de enseñar, que ésta, como cosa de tanta obligación y escrúpulo, es la que principalmente os encargo, porque toca a la buena instrucción y cristiandad de los indios [...]"

La preocupación de la corona por esta “cosa de tanta obligación” queda de manifiesto con un mero repaso a la Recopilación de las Leyes de Indias.

Con el paso del tiempo, el castellano se extendió cada vez más; hasta el siglo XVIII cuando pasó a ser una asignatura “obligatoria” en todas las escuelas, dejando fuera de cualquier propuesta educativa, la enseñanza de las lenguas indígenas.

Luego de cinco siglos de discriminación cultural, social y lingüística, sostenemos que las políticas educativas pensadas para los pueblos originarios, son retaceadas, y es necesario cambiar esto como acto de liberación.

Creemos necesario reflexionar sobre las políticas y procesos de alfabetización en las comunidades indígenas que desde el Estado se proponen como derecho de una población cuya cultura y cosmovisión queda en general, fuera de las prácticas educativas formales, conviviendo con la resistencia y la marginalidad.

El derecho a la educación en sus lenguas maternas, y lo más importante, el reconocimiento de sus culturas, demanda una construcción política que las respete e incluya de forma permanente, ya que una verdadera educación es aquella que reconociendo las diferencias, construye espacios democráticos de participación ciudadana, respetando lo comunitario sobre lo individual.

Analfabetismo y poblaciones indígenas. El derecho a la palabra.

A lo largo de nuestra historia, una de las técnicas que permite mayor dominio sobre el medio es la lecto-escritura; tan importante es, que su privación por las causas que fuese, resulta en una violación a los derechos humanos.

En Suramérica, encontramos poblaciones indígenas consideradas analfabetas; ya sea total o por desuso, los pueblos originarios sufren la marginalidad de vivir con una lengua a la que se construyó grafía que no siempre dominan o responde a su cultura e identidad.

En la actualidad, es el Estado a través de sus políticas e instituciones escolares, el principal responsable de la disminución de la brecha del analfabetismo entre la población indígena y la no indígena, para lo cual lleva adelante diferentes acciones en

forma de programas o campañas contra el analfabetismo y a pesar de ello, la brecha persiste, lo que significa que seguirá habiendo en el futuro indígenas analfabetos.

Cabe aquí la pregunta sobre qué política alfabetizadora es la más conveniente desarrollar en este ámbito. Las causas de la persistencia del analfabetismo en estas comunidades son complejas, las hay históricas y estructurales, ambas relacionadas con los siglos de explotación y dominio de los pueblos indígenas por parte de la población dominante en cada país y la realidad de pobreza consecuente que ha conducido a igualar, en el imaginario colectivo no indígena de nuestros países, a indígena con pobreza; esta situación es una de las teorías que explica la tardía expansión del sistema educativo básico a las localidades donde viven, sumado a la lenta apropiación por parte de los mismos y su desadecuación lingüística y cultural.

Las causas culturales están relacionadas con las características propias de una cultura oral, que transmite sus conocimientos y reproduce la cultura mediante mecanismos que no precisan de la lengua escrita, pero que van perdiendo eficacia frente al embate de la urbanización y el influjo de los medios de comunicación. También tiene que ver con la tradicional vida de los indígenas en zonas rurales, donde la demanda sobre la práctica social de la lengua escrita es reducida, aun cuando esta realidad va cambiando rápidamente, porque deben relacionarse cada vez más con otros no indígenas, organizaciones gubernamentales (escuelas), mercados de trabajo, de insumos y de productos, tanto como con la sociedad en general.

Las causas lingüísticas son a lo largo de la historia del continente, una de las principales barreras que existen, al momento de plantear políticas de alfabetización en las poblaciones indígenas; cuando son ágrafas, no cuentan con alfabetos ni gramáticas, algo que se complejiza aún más, cuando son habladas por un número no muy grande de personas; cuando poseen alfabetos y gramáticas, pero, tienen muy poca producción escrita y esta no es usada por la comunidad, hay una consecuente baja demanda para su uso; el otro problema es el monolingüismo, ya casi inexistente, pero todavía presente en algunas regiones del continente.

En materia de alfabetización, su práctica siempre va adelantada a la teoría, construyendo andamiajes que sostienen los procesos de enseñanza- aprendizaje de lecto-escritura, desde una cultura dominante que determina como y que se habla, que se escribe y lee. Como señala Roy Harris (1999), la relevancia de la escritura viene dada por su importancia para otras actividades de la comunidad en su conjunto. Pero dentro de la teoría general de la escritura, podemos pensar su relación con los indígenas no escolarizados, aquellos que no aprendieron a escribir cuando eran niños, no vivieron en hogares alfabetizados y pasaron la mayor parte de sus vidas comunicándose por otras vías distintas a la escritura, cuya centralidad está determinada, por actividades que no

necesitaron signos escritos o se valen de sistemas de escrituración distintos a los tradicionales.

La escritura como la conocemos, es una forma lingüística (hegemónica para la cultura occidental) no así para las comunidades indígenas; esto plantea una parte del desafío que tienen los Estados, al momento de pensar sus políticas en el área.

Existen aún debates entre quienes no le encuentran sentido a alfabetizar lenguas ágrafas y culturas orales y quienes consideran que el derecho a la educación y por tanto a la alfabetización, es un derecho de todos. A esto se suma quienes consideran que primero es necesario alfabetizar en español, antes de acercarlos a sus lenguas maternas, y quienes consideran que hay que alfabetizarlos en su lengua materna primero y después propiciar la transferencia al español; otros, consideran que los recursos y las energías del Estado en materia alfabetizadora deberían estar destinados a los más jóvenes en la escuela antes que a los adultos y ancianos.

Pellicer (1999) dirá que la creación de alfabetos para las lenguas indígenas suele ser planteada como una “necesidad” de la educación multicultural bilingüe, por especialistas europeos en derechos lingüísticos educativos, pues con la escritura se salvaría el “retraso histórico” de estos pueblos. Aquí, las características de una lengua y sus implicancias culturales son pasadas por alto y el “respeto” se limita a consultar a las comunidades sobre el objetivo.

Estos debates enfrentan dos posiciones claves sobre el derecho a la alfabetización en lenguas maternas: si se debe incluir o no las lenguas ágrafas.

Quienes defienden la no alfabetización obligatoria, plantean que es su derecho a respetar y sostener una lengua e historia oral, sin evitar por ello, la invitación a la alfabetización en la lengua dominante del lugar; por otro lado, se plantea que alfabetizar las lenguas ágrafas las ayudará a sobrevivir, impedirá, como lo hizo la escritura con las lenguas dominantes, que estas sigan alejándose dialécticamente hasta su extinción; permitirá también obtener un elemento adicional de conservación y transmisión de su cultura a través de lo escrito, hará posible que esta se conozca en otras latitudes y que la humanidad se enriquezca con su conocimiento; impedirá que con la pérdida de las lenguas desaparezcan visiones y maneras diferentes de leer el mundo, de conocer esas soluciones distintas a los problemas que cada vez más, son problemas de todos.

No letrarlos limita la posibilidad de revertir el proceso de extinción que sufren las lenguas indígenas minoritarias de América, significa, poner en riesgo la diversidad lingüística y al poner en riesgo las lenguas, se ponen también en riesgo las culturas; así, cuando una lengua se pierde, una parte de la cultura se deja de poder nombrar y desaparece.

Son muchas las preguntas que podemos hacernos hacia el interior de los programas de alfabetización que se proponen en general. Una de ellas es si acaso las comunidades ágrafas intentarán escribir sin poder pensar por escrito, y si puede generar tanto el impulso de abandonar la pretensión de enseñar a escribir, como el tomar consciencia de hasta qué punto es importante tener experiencias de cultura escrita para que aprender a leer y escribir en sentido pleno, sea significativo.

Aquí la distancia entre las propuestas de alfabetización y lo propio se agudiza; resulta problemática la escritura de las lenguas indígenas establecida por el Estado o la academia en las localidades donde las lenguas siguen vivas. En Bolivia, las versiones escritas del aymara o del quechua puede resultar desconocidas por quienes hablan esas lenguas de manera cotidiana; las propuestas de alfabetización, usan normas y ortografías particulares que no siempre son aceptadas por la comunidad de hablantes, sin negar por ello los trabajos y publicaciones realizadas por investigadores de renombre; no se desconoce estos aportes, pero carecen de valor al momento de apropiarse de la palabra, porque la lengua le pertenece a quien la usa.

No obstante esto, muchas comunidades valoran la educación escolar como espacio en que los hijos pueden aprender la lengua dominante, pero difícilmente acepten la propuesta de una educación o alfabetización en y de la lengua propia, porque consideran que ellos ya la enseñan, aun cuando esta enseñanza pueda no incluir la lecto - escritura.

Las comunidades que se sienten seguras del dominio y uso cotidiano de su lengua suelen ver en la escuela un espacio para aprender a lidiar con la otra lengua y poder relacionarse con el entorno, y encuentran en la alfabetización, una oportunidad de dominar la lengua del otro a través de la escritura. Pero entre pueblos que tienen historias de desprecio y pérdida de las lenguas nativas, cobra sentido valorar y revitalizar la lengua mediante acciones alfabetizadoras.

Por otra parte, la presencia de alfabetizadores bilingües dispuestos a conversar en la lengua local, puede ser vista de manera positiva, incluso con miras a aprender la lengua dominante, especialmente cuando se logra que algunos alfabetizadores que enseñaran a leer y escribir, sean de la misma comunidad.

Para que esta situación se desarrolle de manera positiva, es importante la formación de esos alfabetizadores, tanto como la elaboración de sus materiales de trabajo. En los programas de alfabetización a veces se puede ver el mensaje de “te doy la escritura para que aprendas a leer y escribir los textos de mi cultura”, cuando el mensaje debería ser “apropiate de la escritura para que digas con ella tu cultura”. Desde esta perspectiva, entonces, los programas de alfabetización deberían proponerse como programas de



intercambio entre una tradición letrada y otra tradición oral, de educación simultánea y retroalimentativa dentro de dos culturas.

Acercando a Rodolfo Kusch y Paulo Freire al debate. Derechos lingüísticos y alfabetización

Tanto Paulo Freire como Rodolfo Kusch nos proponen a lo largo de sus pensamientos, una pedagogía del encuentro. Ambos son pensadores del estar y en ellos encontramos dos opciones diferentes del acto educativo; para Kusch es un rasgo del paisaje, mientras que para Freire la educación es una opción para una nueva sociedad, una posibilidad de construcción de consciencia, que permite la creación de nuevas representaciones sociales.

Paulo Freire, propone que aprender exige la aprehensión de las relaciones entre quien aprender y el contexto, por lo tanto, la alfabetización es un acto político de conocimiento en el que la persona es sujeto y no objeto de la alfabetización; mientras Rodolfo Kusch se plantea sobre el llamado método de alfabetización de Freire y reflexiona sobre si tenemos derecho a alfabetizar y lo cuestiona desde lo ético, y se pregunta, sobre alfabetizar a alguien, y si quiere o no ser alfabetizado.

Ambos suman a este debate desde distintos lugares, una mirada que se puede reconocer en la otra, para ellos el sujeto, la comunidad, tiene valor por si mismo y con el otro. No están separados, son uno y todos a la vez; acción creativa que se genera desde su realidad, su contexto y geografía. Paulo Freire nos invita a pensar un proyecto político, ideológico y pedagógico, mientras Rodolfo Kusch nos desafía a despojarnos de conceptos y preconcepciones con los que leemos el mundo, reconociéndonos en los sentidos del lugar que habitamos.

Freire dirá que: “Pensamos en (...) una alfabetización que (...) no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto (...). Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención de reivindicación” (Freire; 1973)

No busca una alfabetización donde la persona sea una mera espectadora del proceso sin capacidad de producir algo, cree en la formación de sujetos activos, conscientes de su capacidad creadora y transformadora de la realidad.

Por otro lado y aunque Rodolfo Kusch no se dedicó, directamente a la educación, mucho de lo escrito hace referencia directa a ella y varios de sus conceptos podemos pensarlos centrales para pensar la alfabetización frente a los derechos lingüísticos. Los conceptos de “ser alguien” y el “mero estar” dos raíces de nuestra mente mestiza y que se encuentran en la cultura y en la sociedad; tanto como las conceptualizaciones del “saber lúcido” y “saber tenebroso” hacen juntos la sabiduría de América. Kusch nos interpela al preguntarnos ¿Para qué enseñamos? ¿Para quién? ¿Para que aprendemos?

Desde estas preguntas miramos los procesos de alfabetización destinados a los pueblos originarios, y nos preguntamos ¿Qué hacemos cuando se crean programas de alfabetización, fuera de la comunidad? ¿Quiénes tienen el poder de determinar qué y cómo aprender en las comunidades indígenas y que participación activa y real tienen los hablantes nativos en esos procesos de creación? Ambos pensadores nos invitan a reflexionar las políticas alfabetizadoras de manera situada, dirán que sin la presencia activa de los hablantes, sin estar - siendo en donde los pies caminan, estaremos lejos del respeto y la creación del acto educativo real, consciente y liberador.

A modo de cierre en esta etapa

El derecho al acceso a la escritura de las poblaciones indígenas es indiscutible; lo que debemos pensar y reflexionar es como desarrollar una propuesta de alfabetización que respete las diferencias lingüísticas y cumpla con la formación de las comunidades indígenas, como sujetos de derecho para su participación ciudadana.

Un programa de alfabetización necesita hablar de estas realidades por lo que son en sí mismas, y ese sería en nuestra opinión el movimiento diferenciador de un programa, que en el marco de la educación social se pueda trascender la letra para habilitar a que los no alfabetizados escriban su cultura.

Sabemos que no es tarea sencilla proponer espacios de alfabetización para adultos indígenas; es una tarea compleja, difícil y costosa. Hay que llegar a lugares remotos, convencer a las autoridades locales para permitir llevar adelante las actividades alfabetizadoras en el lugar; a los adultos para que inicien el proceso de aprendizaje y lograr con esto, mantener su motivación en alto hasta que puedan demostrarse a sí mismos sus primeros logros.

Para ello, creemos necesario y no como única estrategia pedagógica, estudiar las lenguas alfabetizarnos en ellas, comprender su universo vocabular, su historia y acompañar esto con el conocimiento antropológico y social de la comunidad, de su contexto. No es sencillo, pero no por difícil, imposible.



La alfabetización no es un código, sino una función, y esto es lo que debe entenderse y transmitirse, por lo tanto, para alfabetizar en estas comunidades, es necesario producir materiales en sus lenguas. Estos materiales no deben ser de cualquier tipo, han de estar referidos de manera especial, aunque no exclusiva, a la comunidad, su cultura y a su historia; letrar sus cantos, saludos, rezos; cuentos, leyendas, los mismos que corren peligro de olvidarse si desaparecen los pocos ancianos que todavía los conocen.

Hay que contar su historia y escribirla, las actividades de la cultura que se conocen porque se cuentan y se observan, ganan en capacidad de transmisión y permanencia si se escribe. Sumado esto al acercamiento del conocimiento de las características de la cultura mayoritaria, tema que sin dudas, tendrá variados puntos de tensión que se deberán resolver.

Es importante la participación de los alfabetizandos, que sean los actores principales en ese proceso creador y hacer las devoluciones correspondientes a la comunidad sobre lo trabajado. Que no solo capten el código, sino también la función de la lengua escrita; darse cuenta de que lo propio se puede escribir y que hacerlo tiene una función. Se lee para algo, que debe ir creciendo, diversificándose y siendo útil.

No va esto a modo de receta alfabetizadora, por el contrario y siguiendo la mira de Paulo Freire en la alfabetización, y de Rodolfo Kusch en pensar desde nuestra América, creemos que esta solo podrá cumplir su propósito liberador, si desarrolla el proceso desde la comunidad poniendo en valor los conocimientos existentes en ella; y pese a la preocupación generalizada por “la muerte de las lenguas”, es hora de tomar en serio la constante exigencia en algunas comunidades, de acceso a las lenguas dominantes, sin considerarlo señal de una “falsa conciencia” lingüística.

Con todo, probablemente la escritura jamás ingrese a la ritualización de la vida cotidiana de las personas que aprenden cuando adultas. El simple hecho de que la escritura (a diferencia del habla) no pueda ser comprendida por todos los miembros de la sociedad, es un hecho que en sí mismo da origen a cierta distribución social de la habilidad, y por ende, instituye un conjunto de valores asociados.

El acto de escritura es significativo por sí mismo, de ahí la relevancia de la firma, el DNI, los nombres de familia, la pequeña carta, el pequeño mensaje (todos actos de escritura que para un alfabetizado pueden ser muy poco valiosos)

En la actualidad estamos en mejores condiciones de comprender los procesos que se generan en la alfabetización, de adoptar el punto de vista de los alfabetizando, de tener en cuenta la complejidad de la alfabetización como proceso cultural afectado por el factor lingüístico, económico, social, tecnológico. Ya no hay nada estático en el mundo,



y sin embargo, sí parece estar estático el concepto de “lo analfabeto” y de “lo alfabetizado”.

Necesitamos hablar de lo analfabeto otra vez, volverlo a pensar, cambiarle la idea, decirlo de otro modo, transfigurarlos para permitir otros acuerdos, y otros ingresos a la lengua escrita.

Bibliografía

- Freire, P. (1973) La educación como práctica de la libertad. BsAs. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (1974) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. Mexico: Siglo XXI Editores
- Harris, R. (1999) Signos de Escritura. Madrid: Gedisa
- Kusch, R. (2007) Un maestro a orillas del lago Titicaca; en Indios, porteños y dioses. Obras completas: Tomo I
- Navarro, G; Padawer, A; Hecht, A. (coords) (2015) Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos
- Pellicer, Dora (1999) Derechos Lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas; en Herzfeld, Anita y Lastra, Yolanda (eds.) Las causas sociales de la Desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América, Universidad de Sonora, México.
- Rodríguez Lorenzo, S. (1999) “Un capítulo de la historia de la escritura en América: La enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI”. En: Anuario De Estudios Americanos, vol. 56, n° 1, pp. 41–64. DOI: <https://doi.org/10.3989/aeamer.1999.v56.i1.287>
- Schmelkes, S. (2007) “La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas”. Participación en el seminario “La Alfabetización



I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano
8, 9 y 10 de junio de 2023
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina

en el Siglo XXI”, organizado por la Fundación Santillana. Disponible en:
http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Alfabetizacion%20EN%20EL%20MEDIO%20IND%20C3%8DGENA_Schmelkes.pdf
(consultado el 21/8/2022)