

## **Investigación participativa para el diagnóstico de materiales didácticos interculturales de los pueblos indígenas en el sur del Paraguay**

**Celeste Mariana Escobar Imlach<sup>1</sup>**  
**Mirtha Dalila Lugo Rolón<sup>2</sup>**  
**Qemheviki Agustina Mereles Ocampo<sup>3</sup>**

### RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un análisis de materiales didácticos en el contexto de los pueblos indígenas del departamento de Itapúa, Paraguay. El objetivo de esta investigación es contribuir a los estudios sobre pedagogía decolonial y a la perspectiva crítica intercultural. La metodología empleada incluyó una revisión bibliográfica de recursos educativos, observación etnográfica y testimonios de actores involucrados en el proceso educativo de las comunidades mbyá y maká. Los recursos educativos, hasta ahora, se caracterizan por un enfoque mayoritariamente descontextualizado, escritos en lenguas hegemónicas, basados en el logocentrismo y con metodologías impuestas desde fuera de las cosmovisiones indígenas.

**PALABRAS CLAVE:** Pueblos indígenas. Interculturalidad. Lenguas indígenas. Recursos educativos.

## **Participatory research for the diagnosis of intercultural teaching materials for indigenous peoples in southern Paraguay**

### ABSTRACT

This work presents the results of an analysis of materials used for pedagogical purposes in the context of indigenous communities in Itapúa, Paraguay. The aim of this study is to contribute to studies on decolonial pedagogy and critical intercultural perspectives. The methodology employed included a bibliographic review of educational materials, ethnographic observation, and testimonies from individuals involved in the educational processes of the Mbyá and Maká communities. The educational resources predominantly reflect a decontextualized approach, are written in hegemonic languages, are grounded in logocentrism, and utilize methodologies imposed from outside the indigenous cosmovisions.

**KEYWORDS:** Indigenous peoples. Interculturality. Indigenous languages. Educational resources.

<sup>1</sup> Graduate School and University Center of the City University of New York (CUNY Graduate Center). Nueva York, Estados Unidos de América. Correo electrónico: [cescobar@gradcenter.cuny.edu](mailto:cescobar@gradcenter.cuny.edu).

<sup>2</sup> Tetã Mbo'ehaovusu Itapuapegua/Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Encarnación, Paraguay. Correo electrónico: [d.lenguas@humanidades.uni.edu.py](mailto:d.lenguas@humanidades.uni.edu.py).

<sup>3</sup> Paraguái Tekombo'e ha Tembikuaa/Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Ita Paso, Paraguay. Correo electrónico: [qemheviki@gmail.com](mailto:qemheviki@gmail.com).

## Introducción

El 2019 fue declarado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas a través de la Resolución No. 71/178 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. En Paraguay, se estableció la Comisión Nacional de Conmemoración de ese año con el objetivo de resaltar la grave pérdida de lenguas indígenas y la urgente necesidad de conservarlas, registrarlas, revitalizarlas y promover medidas más efectivas a nivel nacional e internacional para lograrlo.

La UNESCO, al evaluar la situación de las lenguas indígenas en 2019, concluyó que un solo año no es suficiente para lograr las metas relacionadas con la promoción e inclusión de estas culturas y lenguas. Por ello, se declaró el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas para el periodo 2022–2032. Dentro de este marco, la ONU destaca cinco ejes clave para promover las culturas y lenguas indígenas, incluyendo los siguientes dos: “la creación de condiciones favorables para el intercambio de conocimientos y la difusión de buenas prácticas en relación con las lenguas indígenas” y “el crecimiento y desarrollo a través de la elaboración de nuevos conocimientos” (UNESCO, 2021, p. 51).

Las voces y experiencias de los pueblos indígenas pueden guiar la investigación en la elaboración de materiales educativos con contenido intercultural, estableciendo así un enfoque participativo e inclusivo basado en la confianza y el compromiso para promover la colaboración entre los actores involucrados (PINTO *et al.*, 2008). La cooperación intercultural en investigaciones participativas, donde los asociados provienen de diversos contextos y experiencias, es fundamental para alcanzar objetivos comunes y articular claramente la misión del Proyecto Investigativo (PINTO *et al.*, 2008). Con este enfoque, este trabajo busca seguir contribuyendo a la promoción, apoyo y visibilización de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas de Itapúa.

### 1. Contextos de las comunidades hablantes

La distribución etaria de la población indígena en Paraguay revela que el 38.4% pertenece al grupo de 0 a 14 años y el 57.8% está en el rango de 15 a 64 años (INE, 2022). Dentro del primer grupo etario, hay un porcentaje significativo de población indígena en edad de ingresar a espacios educativos oficiales o en proceso de aprendizaje de su lengua materna. Este dato es relevante para el enfoque de este estudio, que se centra en la primera infancia (0–4 años) y la educación básica (primer a tercer grado), ya que es durante este período que se desarrollan las competencias comunicativas y de socialización fundamentales, así como las pautas socioculturales.

A nivel departamental, Itapúa registra una población indígena de 3,490 personas, lo que representa un 2.5% de la población indígena del país (INE, 2022).

La familia mataguaya, que incluye a los pueblos manjui, nivaçle y maká, muestra que según el último Censo Indígena del Paraguay (INE, 2022), los maká se distribuyen en cuatro comunidades: Qemkuket (Presidente Hayes), Universo (Central), Ita Paso (Itapúa) y Ciudad del Este (Alto Paraná). Entre los miembros de la familia mataguaya, los maká son el segundo grupo en densidad poblacional (2,166), sólo detrás de los manjui (431).

El pueblo mbyá guaraní, perteneciente a la familia lingüística tupí-guaraní (subrama 1), cuenta con una población de 28,123 en Paraguay, distribuidos en varios departamentos, incluyendo Central, Concepción, San Pedro, Guairá, Caaguazú, Itapúa, Paraguari, Alto Paraná, Amambay, Presidente Hayes, Boquerón y Canindeyú. En Itapúa, se registran 3,426 mbyá guaraní, ocupando el tercer lugar en densidad poblacional, después de Caaguazú (11,767) y Caazapá (4,617). Así, el pueblo mbyá es el más numeroso dentro de la familia tupí-guaraní en el país.

### **Contexto de la comunidad de la lengua maká, Ita Paso, Itapúa**

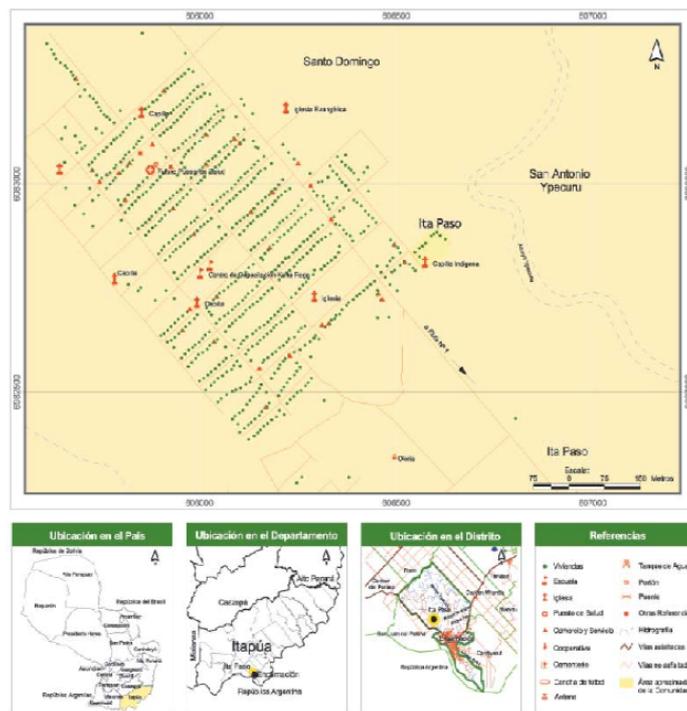
A nivel nacional, el pueblo maká muestra un alto grado de urbanización, con más del 72% de su población residente en contextos urbanos o periurbanos. La comunidad maká de Ita Paso se encuentra en una zona periurbana, a solo 9 km de la ciudad de Encarnación (ver Figura 1).

Esta comunidad Maká vive en situación de diáspora en Itapúa, con una historia migratoria que se remonta a principios de la década de 1980, cuando se trasladaron desde su lugar de origen en la región Occidental, específicamente en el Departamento de Presidente Hayes.

Los datos sobre la historia de esta comunidad fueron recopilados a través de entrevistas y narraciones de los miembros más ancianos en 2022. Estos registros han sido fundamentales para el desarrollo de materiales didácticos, sirven como base para el rescate identitario e histórico de la comunidad maká, que ha tenido que adaptarse a un nuevo contexto geográfico.

Incluso dentro de Itapúa, se han experimentado migraciones, a veces forzadas, debido al crecimiento urbano, a la gran crecida del río Paraná a principios de los años 1980 y a la reubicación de la ciudad de Encarnación, a la que fueron objeto por la subida del embalse de la Represa Hidroeléctrica de Yacyretá, a Ita Paso, donde residen hasta la actualidad (Figura 1). Estas experiencias están grabadas en la memoria de los primeros pioneros, quienes se trasladaron desde las zonas del departamento Central y Presidente Hayes. Recuerdan vivencias de pobreza extrema, falta de refugio, situaciones de calle e incluso de hambre en Encarnación.

Figura 1. Ubicación geográfica de la Comunidad Ita Paso, Encarnación, Paraguay



Fuente: DGEEC (2004, p. 498).

Hoy en día, la comunidad cuenta con luz eléctrica, agua potable, diez viviendas y una escuela con comedor comunitario, que son algunas de las adquisiciones más recientes proporcionadas por el gobierno paraguayo. Esta infraestructura material ofrece un contraste significativo en comparación con comunidades indígenas más remotas en zonas rurales, como el caso de la comunidad Pindo'i, que aún carece de luz y agua, o con comunidades urbanas que enfrentan problemas de saturación poblacional.

Figura 2. Ambiente aledaño a la comunidad Ita Paso, Encarnación, Paraguay



Fuente: Archivo personal de Celeste Escobar.

A lo anterior se suman los acuerdos comunitarios de mantener libre a la comunidad de consumos de bebidas alcohólicas y drogas, por el bienestar y salud de sus miembros.

La baja densidad poblacional en Ita Paso crea un ambiente propicio para el entretenimiento y el ocio de las nuevas generaciones, así como para la convivencia con los ancianos, sin problemas de violencia o adicciones (Figura 2). La comunidad se muestra unida y organizada en su esfuerzo por mantener este entorno. Agustina Mereles es la lideresa y docente de la escuela, una figura central en este proceso.

En la comunidad Ita Paso, se encuentran también identificados 2 hablantes de la lengua nivaêle, parte de la familia mataguaya como el maká. Sin embargo, ello no está estipulado dentro de la enseñanza ni reflejado en los recursos educativos utilizados en la escuela de la comunidad.<sup>4</sup> Los nivaêle suman 18.280 y se hallan distribuidos principalmente entre los departamentos de Boquerón (14.703) y Presidente Hayes (3.347) (INE, 2022). En base a datos etnográficos de una cantidad de familias interétnicas a partir de matrimonios entre los maká y nivaêle, generalmente, predomina la lengua maká en el hogar si la madre es maká y el nivaêle se transmite como segunda lengua cuando proviene de parte del padre.<sup>5</sup>

Figura 3. Pulsera, artesanía maká. Encarnación, Paraguay



Fuente: Archivo personal de Celeste Escobar.

<sup>4</sup> Esto tampoco se veía aún reflejado en los datos del Atlas de las Comunidades Indígenas del Paraguay del DGEEC (2004).

<sup>5</sup> Datos etnográficos de Qemkuket, Universo e Ita Paso, colectados por Celeste Escobar en 2021–2022.

En cuanto a las principales actividades económicas, mantienen la tradición en la elaboración de trabajos artesanales como pulseras, bolsos, diademas, fajas, collares, arcos con flechas, flautas.

Las posibilidades de actividad comercial de la comunidad se concentran alrededor del mercado, las plazas, las playas públicas, la terminal de ómnibus, así como en ferias y exposiciones. Las mujeres se turnan entre sí, dentro del hogar de familia extensa, para el cuidado de los infantes y la cocina. En ocasiones, los hombres también participan en el cuidado de los niños, dedicándose a trabajos artesanales y a la venta de productos.

Muchos de los materiales autóctonos que caracterizaban a los pueblos mataguayos (SUŠNIK, 1998) se han perdido en esta y otras comunidades, en parte debido al contexto urbano o periurbano que limita el acceso a los montes. En su lugar, se utilizan más hilos industriales, tintes no naturales, cuentas de metal o plástico y accesorios foráneos (como cruces y corazones). Sin embargo, algunas mujeres realizan esfuerzos colectivos para rescatar el uso de semillas naturales en sus trabajos artesanales (Figura 3).

Para mantener el oficio de elaborar trabajos artesanales, la organización familiar extensa se organiza para el apoyo mutuo en el cuidado de los infantes. En ese contexto, la transmisión oral intergeneracional y las técnicas de tejido se conservan. Las adaptaciones necesarias para habitar en contextos urbanos o periurbanos, como en la comunidad de este estudio, han dificultado el acceso a los recursos naturales que antes se encontraban en los montes de la región Occidental del Paraguay. En las grabaciones realizadas, algunas mujeres jóvenes intentan aprender las formas geométricas que las ancianas aún conservan y producen; sin embargo, los significados culturales de estas formas ya se han perdido.

La alimentación también se ha visto afectada en gran medida por el contexto de diáspora. Históricamente, este pueblo fue recolector y cazador (SUŠNIK, 1981; 1982), pero la falta de acceso a extensas áreas de monte ha limitado la caza y la recolección de alimentos nativos. Actualmente, su alimentación depende en gran parte de la compra de productos. Además, no cuentan con grandes extensiones de tierra para la agricultura cíclica, dado su espacio limitado en la zona periurbana. Sin embargo, tienen acceso a fuentes hídricas, lo que permite que la pesca sea una de las alternativas disponibles.

### **Contexto de la comunidad de la lengua mbyá guaraní**

Para el caso de la lengua mbyá guaraní de Itapúa, el censo del 2022 alcanzó a las comunidades de Pindo y Pindo'i que fueron parte del diagnóstico sociolingüístico.

El acceso al monte se manifiesta en las prácticas de recolección de especies autóctonas de la flora de la región, como *ñangapiry*, *jakarati'a*, *guembe*, *guavira* y *pakuri*. La recolección de miel

silvestre también es fundamental en la dieta de adultos e infantes. Además, cuando están disponibles, los animales silvestres de tamaño mediano a pequeño, como conejos y lagartos, siguen siendo preferidos para la caza, mientras que la pesca se realiza en los tajamares. La agricultura, aunque limitada, incluye cultivos de mandioca, porotos y maíz, dependiendo de la temporada.

Otra actividad vinculada al entorno natural es la recolección de plantas medicinales, que forman parte de la medicina tradicional mbyá. Las plantas se suelen mezclar para preparar mate o tereré y se utilizan para tratar afecciones mediante infusiones, fomentos y cataplasmas. Esta práctica complementa los rituales cotidianos, favoreciendo la convivencia y la socialización en el ámbito familiar y comunitario.

Figura 4. Cestería tradicional mbyá



Fuente: Archivo personal de Yanina Ramírez

Entre los trabajos artesanales más destacados se encuentra la cestería tradicional (Figura 4), la elaboración de collares con diferentes semillas nativas y el tallado en madera de la fauna local. Estas actividades están intrínsecamente ligadas a la historia de la comunidad y su identidad como pueblo, además de estar profundamente conectadas con el entorno natural en el que han crecido durante varias generaciones, transmitiendo su legado a través de la lengua materna de manera oral.

La convivencia sigue tendiendo a la familia extensa o grupos familiares organizados en el terreno con hogares cercanos unos a otros uniéndose por medio de *tape po'i* (senderos) que los interconectan. De esta manera los cuidados pueden verse distribuidos dentro de la familia extensa para compartir los recursos y los trabajos ya sea domésticos como de la chacra.

## 2. Materiales y métodos

La metodología aplicada se basó en una revisión exhaustiva de los recursos educativos disponibles, tanto dentro como fuera de las comunidades del Departamento de Itapúa, para los pueblos mbyá y maká (Cuadro 1). El compendio de recursos educativos interculturales proviene de diversas fuentes a lo largo del tiempo. Este estudio consultó materiales publicados a través de proyectos de cooperación internacional, misiones religiosas y trabajos independientes de docentes indígenas. Es importante señalar que la revisión bibliográfica no sigue una lógica coherente ni una línea pedagógica organizada, una realidad que no solo afecta a los pueblos indígenas de Itapúa, sino también a los de Paraguay en general.

Actualmente, la disponibilidad de textos educativos interculturales adecuados y distribuidos equitativamente en todas las comunidades mbyá de Itapúa es prácticamente nula y muy dispersa. Por ello, se consultó lo que estaba disponible en formato virtual, así como en bibliotecas y colecciones privadas. En el caso de la comunidad maká de Ita Paso, se recurrió a la representación educativa de la comunidad maká de Mariano Roque Alonso, ya que hasta mayo de 2022, la comunidad aún carecía del 95% de los materiales educativos publicados sobre el pueblo maká, a pesar de que su escuela se fundó en 2009 en Itapúa.

Cuadro 1. Lista de materiales consultados y analizados

<b>Lengua maká</b>
1. Chemei (2005) 2. Chemei (2006) 3. Chemheyi y Cole (s. f.) 4. Chemheyi y Cole (2002) 5. Chemheyi y Cole (2007) 6. Ejesjul (2009a) 7. Ejesjul (2009b) 8. HQH (s. f.) 9. Martínez Díaz <i>et al.</i> (2014) 10. MNT (2002)
<b>Lengua mbyá</b>
1. Proyecto Kwatiañe'ẽ (2007a) 2. Proyecto Kwatiañe'ẽ (2007b) 3. Proyecto Kwatiañe'ẽ (2007c) 4. Proyecto Kwatiañe'ẽ (2008) 5. Medina <i>et al.</i> (2009a) 6. Medina <i>et al.</i> (2009b) 7. Molinas y Martínez (2005)
<b>Material guía para uso pedagógico de ambas lenguas</b>
1. MEC (2021)

Fuente: las autoras.

Es relevante mencionar que, aunque se reconoce la propiedad intelectual colectiva del pueblo maká en algunos recursos educativos, se requiere una “(...) expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura” para la reproducción de materiales impresos. De manera similar, en textos basados en narraciones y saberes orales colectivos del pueblo mbyá provenientes de los departamentos de Caaguazú, Caazapá y Guairá, se especifica que no se puede reproducir “(...) sin el permiso escrito del Proyecto Kwatiañe’ẽ”. En ambos casos, se observa que los contenidos se basan en conocimientos colectivos de los pueblos indígenas, y la autorización para su reproducción debe obtenerse del Estado o de una organización no gubernamental, lo que limita el acceso de las comunidades indígenas a estos recursos.

Este estudio también incorpora observaciones etnográficas de las visitas a comunidades indígenas y las reuniones organizadas por la Supervisión de Educación Indígena de Itapúa. Los testimonios fueron obtenidos con el consentimiento libre e informado de los actores involucrados en la transmisión de saberes ancestrales y la educación indígena dentro de las comunidades, representando tanto a los pueblos Mbyá como a los Maká. Esto fue fundamental para obtener una muestra que refleje tanto las perspectivas internas como externas al alcance político y económico del Estado y las organizaciones no gubernamentales, desde las voces de los integrantes y hablantes nativos de ambos pueblos indígenas.

### **3. Resultados y discusión**

Un ámbito crucial para la implementación de prácticas que promuevan, revitalicen, fortalezcan y apoyen la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas es la educación indígena, que abarca desde la primera infancia hasta la juventud en las comunidades de los pueblos. En este trabajo, el contexto educativo se considera dentro de la educación indígena en aula y en las escuelas, como uno de los entornos de aprendizaje en el que se desenvuelven las nuevas generaciones de infantes indígenas. Esto es especialmente relevante, ya que el proceso de construir puentes entre la oralidad viva y la escritura se focaliza principalmente en el aula.

Sin embargo, no se debe descuidar la vital importancia de las relaciones dentro de las comunidades donde se habla la lengua viva y se mantiene en redes familiares e interfamiliares (GLAUSER, 2005; ESCOBAR IMLACH, 2021). Esto es aún más significativo en la primera infancia indígena, donde la importancia de estos nidos comunicativos intergeneracionales, o contextos de aprendizaje, es fundamental para adquirir la lengua materna (ESCOBAR IMLACH, 2021) o, en caso de pérdida, para recuperarla, como sucede con la lengua nasa yuwe de Colombia (CORRALES CARVAJAL, 2018; DEL VALLE ESKAURIAZA, 2020). La transición a la literacidad ha sido y sigue siendo un gran desafío para las lenguas indígenas indoamericanas,

atestiguado por experiencias que no solo son testimonios de los casos observados con las lenguas indígenas en Paraguay (enlhet norte en KALISCH; UNRUH, 2003; ayoreo en GLAUSER, 2005; maká, ayoreo y pañ tavyterã guaraní en MERELES OCAMPO *et al.*, 2023; mbyá guaraní y maká en BOGADO, 2023), sino también a modo comparativo y de consulta con otras a nivel regional y continental (mbyá guaraní en QUADRELLI SÁNCHEZ, 2003; nasa yuwe en CORRALES CARVAJAL, 2018; DEL VALLE ESKAURIAZA, 2020; toba qom en HECHT, 2023).

Actualmente, en Paraguay, la educación indígena oficial sigue una estructura centralizada por el Estado, lo que limita el acceso a espacios y recursos educativos adecuados y suficientes para garantizar la supervivencia de la diversidad lingüística y cultural que puede existir dentro de una misma lengua en un territorio determinado (MITHUN, 2007; ESCOBAR, 2019). En cuanto a los dos pueblos en particular, el promedio de años de educación de los maká (3,9%) y los mbyá guaraní (3,3%) es similar, lo que indica que los hablantes de las lenguas representadas en este estudio generalmente se encuentran en el nivel primario (1° a 6° grados) y casi no acceden al nivel secundario educativo en ambos casos.

A esto se suma un contexto que afecta e influye negativamente a las poblaciones étnicas minoritarias, ya que los recursos educativos son limitados tanto en su alcance como en su aplicación. Ante este panorama, implementar esfuerzos que busquen mejorar las condiciones y las dificultades mencionadas tampoco sería posible sin atender los recursos disponibles en ambas lenguas de este estudio para evaluar sus alcances y limitaciones. Asimismo, es fundamental proyectar, a partir de este diagnóstico, junto a las comunidades involucradas, hacia dónde quisieran dirigir la construcción colaborativa de nuevos recursos que apoyen el fortalecimiento y el aprendizaje de las lenguas. En regiones como Itapúa, los docentes de la comunidad mbyá (pertenecientes a la familia lingüística tupí-guaraní, subrama 1) son en su mayoría no indígenas (ORTIZ CORONEL, 2022).

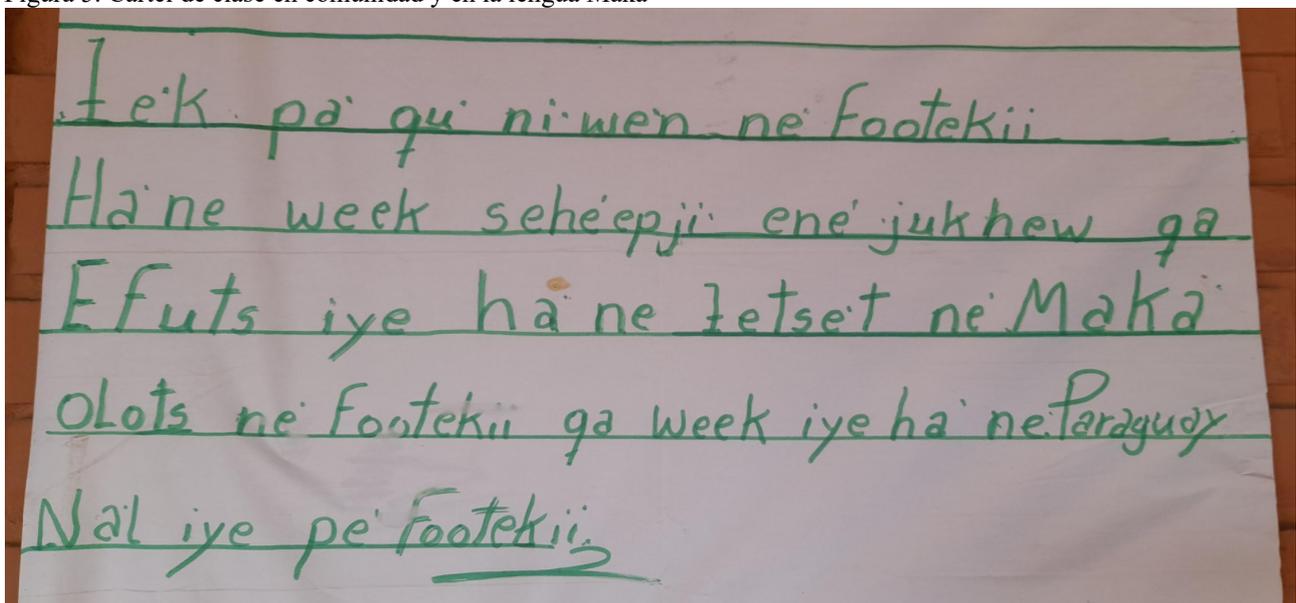
Por otro lado, en la comunidad maká de Ita Paso, la situación es radicalmente diferente, ya que se cuenta con una sola docente indígena que vive y habla la lengua. En esta comunidad también se encuentran hablantes de la lengua nivaê, perteneciente a la familia mataguaya, que no está incluida en la enseñanza ni reflejada en los recursos educativos utilizados en la escuela local. Según datos etnográficos, hay una cantidad de familias interétnicas que históricamente han compartido festividades y matrimonios entre los maká y nivaê. Generalmente, la lengua maká predomina en el hogar si la madre es maká, mientras que el nivaê se transmite como segunda lengua cuando proviene del padre.

Asimismo, se ha observado una alarmante pérdida de léxico autóctono en las comunidades indígenas de Paraguay, especialmente entre las generaciones cuya alfabetización se basa

predominantemente en el guaraní paraguayo y el castellano (MELIÀ, 2008; ESCOBAR, 2019). Este fenómeno está estrechamente relacionado con recursos educativos que, en el contexto de la educación pública oficial, no incorporan adecuadamente un currículo intercultural que refleje la lengua materna y esté contextualizado para las comunidades indígenas de Itapúa. La mayoría de los recursos educativos aún provienen de iniciativas externas o se basan en comunidades indígenas que, aunque comparten elementos lingüísticos y culturales, no están inmersas en el contexto local de Itapúa, donde se viven particularidades culturales y lingüísticas únicas.

Los maká cuentan con una considerable cantidad de textos monolingües (en maká), bilingües (maká y castellano) y trilingües (maká, castellano e inglés), elaborados en diferentes períodos con la ayuda, en ocasiones, de grupos misioneros o del Estado. Sin embargo, muchos de estos textos carecen de fecha de publicación y están impresos en formato de folletos o librillos, que contienen historias cortas. Algunos de estos materiales incluyen ejercicios de comprensión lectora (CHEMEI, 2005; CHEMHEYI; COLE, s. f.; 2002; 2007; EJESJUL, 2009a, 2009b; HQH, s.f.; MNT, 2002; DGEEI, 2023). La mayoría de los textos están en blanco y negro y presentan imágenes dibujadas a mano (MARTÍNEZ DÍAZ *et al.*, 2014). Los docentes maká de las comunidades Universo y Ita Paso, Itapúa, han indicado que estos materiales aún son útiles para el apoyo en lectoescritura. Sin embargo, ninguno de estos textos refleja el contexto intercultural ni el dialecto maká que se habla en Ita Paso.

Figura 5. Cartel de clase en comunidad y en la lengua Maká



Fuente: Archivo personal de Celeste Escobar.

Es importante destacar que solo se contaba con dos de estos textos en Ita Paso durante el período de investigación, iniciado en marzo de 2022. La escasez de materiales didácticos en la lengua materna maká ha llevado a buscar el resto de los materiales en la comunidad de Universo

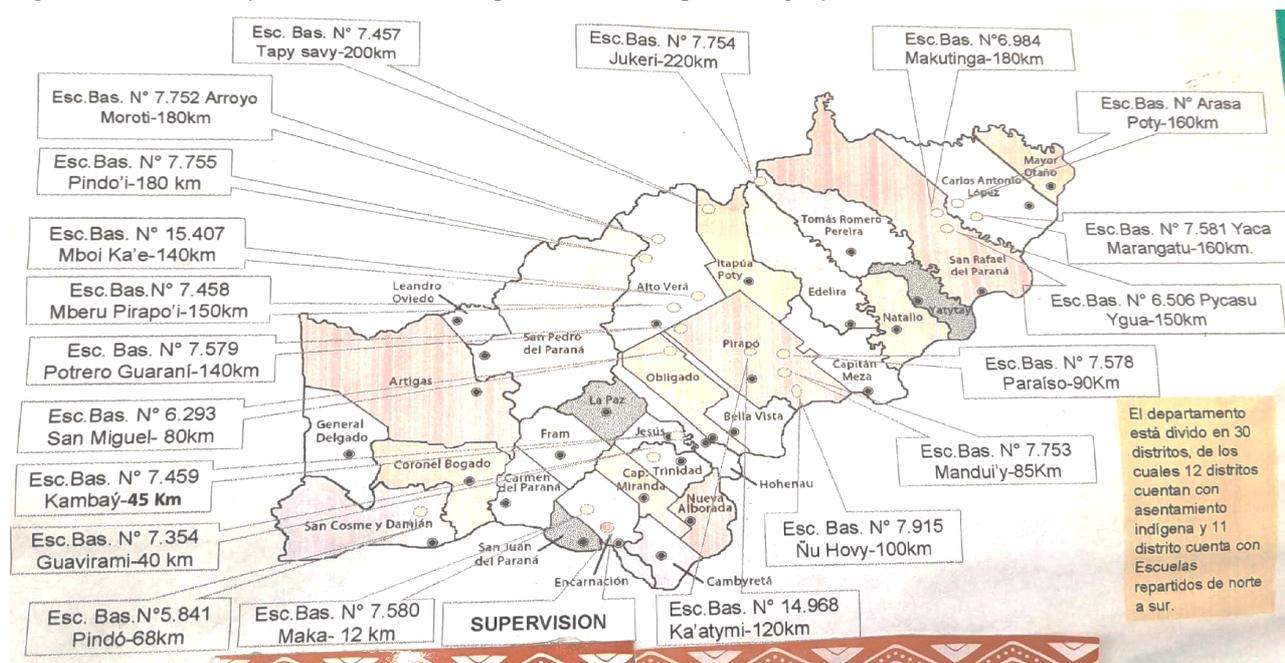
para su distribución en Ita Paso. A pesar de la fundación de la escuela en 2009, la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la lengua maká ha resultado en desmotivación tanto para estudiantes como para familias y docentes de Ita Paso.

Al consultar a los involucrados en el proceso educativo sobre los factores que contribuyen a la desmotivación de los jóvenes y niños, mencionaron: la repetitividad de los escasos materiales disponibles, la monocromía de estos textos, el método de traducción y un dialecto descontextualizado del maká que se habla en Ita Paso. También enfrentan el desafío de la educación plurigrado, donde coexisten diferentes edades en una misma aula. Por ello, la docente ha tenido que utilizar su propio cuaderno de apuntes para desarrollar contenido adicional en su lengua, además de trabajar de forma autodidacta en la creación de un Diccionario Maká con la ayuda de una universitaria de la Universidad Nacional de Itapúa.

En Itapúa, el acompañamiento para el proceso de escolarización y alfabetización carece de un contexto cultural y lingüístico comunitario, especialmente para el pueblo mbyá. Ninguno de los textos consultados refleja el mbyá que se habla en Itapúa, lo que llevó a buscar materiales de referencia de otras comunidades mbyá en departamentos cercanos como Guairá, Caazapá y Caaguazú (PROYECTO KUATIAÑE'Ë, 2007a; 2007b; 2007c; 2008; AQUINO ARGÜELLO, 2011). Estos textos contienen un gran contenido intercultural específico de las comunidades Mbyá de esos departamentos, aunque también presentan el método de traducción y ejercicios de comprensión lectora. La explicación gramatical muestra una influencia prescriptivista en lugar de descriptivista, y la ortografía se basa en el guaraní paraguayo, sin un proceso de consulta con el pueblo mbyá sobre estas decisiones.

Un trabajo del Instituto de Desarrollo con la participación de comunidades mbyá del Guairá es Molinas y Martínez (2005). Este material se centró en la metodología para la primera infancia en Mbyá y la enseñanza del castellano como segunda lengua. Martínez (2005) sigue la misma línea, buscando alfabetizar a los niños. Misiego *et al.* (2014) destacan que los programas para la primera infancia pueden mejorar las condiciones de desarrollo de los niños y ayudar a cerrar brechas sociales.

Figura 6. Escuelas mbyá distribuidas en el departamento de Itapúa, Paraguay



Fuente: Coordinación Departamental de Supervisión de Itapúa (foto tomada por Celeste Escobar)

Otra experiencia innovadora fue desarrollada por UNICEF y el MEC en 2013, bajo el proyecto “Fortaleciendo la educación inicial en escuelas indígenas urbanas”. Este proyecto demostró la importancia de una educación inicial adaptada a la cultura y el contexto indígena. En ese contexto, se capacitó a docentes en una combinación de conocimientos occidentales y sabiduría indígena, enfocándose en la lectoescritura y la expresión en la lengua materna de los niños. La iniciativa se implementó en instituciones educativas de comunidades indígenas como *Cerro Poty* (Lambaré), Asociación de Parcialidades Indígenas – API (Luque) y *Corumba Cue* del Pueblo Maká (Mariano Roque Alonso).

UNICEF Paraguay colabora desde entonces con la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) para garantizar la visibilidad y respeto de las culturas indígenas y sus derechos. En 2020, el proyecto “*Ñahendumi*” buscó apoyar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes de comunidades nativas durante la pandemia de COVID-19, a través de contenidos difundidos por radios comunitarias, inicialmente en castellano, luego traducidos al guaraní y a tres lenguas nativas: niva'cle, enhlet norte y ayoreo. Se produjeron 20 podcasts sobre literatura indígena, derechos humanos y temas relevantes, que los miembros de la comunidad grabaron con sus teléfonos móviles.

Recientemente, los Ministerios de Cultura y Educación y Ciencias de Paraguay publicaron textos realizados por estudiantes de educación media y tercer ciclo, que presentan una breve muestra literaria en 16 lenguas indígenas, acompañadas de traducciones al castellano y al guaraní. Esta metodología se basó en clubes pedagógicos para promover el arte y la escritura en lenguas

indígenas (MEC, 2021). Sin embargo, la metodología se propuso desde instituciones externas hacia las comunidades indígenas.

Un proyecto anterior de innovación pedagógica bilingüe produjo materiales educativos para la primera infancia en nueve lenguas indígenas, elaborados por el MEC y UNICEF. Se desarrollaron guías didácticas para orientar a los docentes en la inclusión de metodologías propias de los pueblos indígenas, presentando contenidos indígenas junto a los no indígenas, respetando la participación de los niños en rituales y costumbres (MELIÀ, 2008). Las dimensiones de enseñanza abarcan lenguaje oral y escrito, expresión artística, musical y matemática (MEC, 2021). Estas iniciativas reflejan esfuerzos aislados para promover la alfabetización en la lengua materna, que no siempre es el guaraní, sino que en muchos casos se enseña en castellano.

Esta situación repercute en padres y tutores, quienes transmiten oralmente su lengua materna a las siguientes generaciones dentro de las comunidades. Ello contrasta con los recursos educativos de las escuelas, que aún se presentan en lenguas hegemónicas y formatos logocéntricos. Según la teoría de la Multimodalidad (KRESS, 1997; STEIN, 2007; BOCH, 2016), el aprendizaje implica el uso de diferentes recursos para comunicar y expresar información. Al aplicar esta teoría a las lenguas, se busca captar el proceso de adquisición del lenguaje a través de los cinco sentidos.

Se ha constatado que en la primera infancia (GHIGLIONE *et al.*, 2021), el rol de las mujeres como socializadoras y transmisoras de la lengua materna es fundamental. Por ello, un eje importante en el diseño de recursos educativos interculturales debe incluir la perspectiva de género, reconociendo las voces de las principales transmisoras de la lengua en los pueblos indígenas (ESCOBAR IMLACH, 2021).

Sin embargo, incluso cuando hay maestros hablantes de lenguas indígenas, estos enfrentan limitaciones para enseñar su cultura y lengua materna. Muchas escuelas carecen de infraestructura básica, y el acceso a las escuelas indígenas se ve dificultado por las malas condiciones de las rutas, especialmente en temporadas de lluvias. Además, la falta de recursos pedagógicos y gramáticas adecuadas, así como la escasa formación y acompañamiento técnico para la transmisión de las lenguas, es una realidad actual (ESCOBAR, 2019). El Informe Regional de Lenguas Indígenas (CUNNINGHAM KAIN, 2020) indica que Paraguay, junto con El Salvador, Honduras y Panamá, no forma lingüistas para atender las necesidades de las lenguas amerindias de los pueblos indígenas.

## **Conclusión**

Existe una escasez notable de materiales que describan las dos lenguas indígenas más habladas en Itapúa, el maká y el mbyá, para su uso en contextos pedagógicos. La mayoría de los recursos educativos están en castellano o en guaraní paraguayo, lenguas hegemónicas que predominan en la

educación indígena en Paraguay. Esta situación contribuye a la pérdida de léxico autóctono y debilita las actitudes de los hablantes nativos respecto a la supervivencia de su lengua minoritaria, si se continúa en este camino de aculturación y asimilación en el sistema educativo oficial.

Además, se ha observado una tendencia hacia materiales pedagógicos centrados en el logocentrismo, lo que limita el desarrollo del aprendizaje de las lenguas indígenas a través de enfoques multimodales que involucren el uso de los cinco sentidos en la educación de la primera infancia. Este enfoque logocéntrico representa un desafío en la alfabetización, dado que las lenguas indígenas de Itapúa son predominantemente orales y carecen de una descripción gramatical adecuada para su enseñanza en el aula.

En el caso de los mbyá de Itapúa, que habitan parte de su territorio ancestral, se encuentran en un “proceso descolonizador”, asumiendo la responsabilidad histórica de diseñar su propio currículo (ORTIZ CORONEL, 2022, p. 61). Por otro lado, los maká de Ita Paso, aunque originarios del Chaco y con elementos culturales y lingüísticos en común con sus pares más cercanos a su territorio ancestral, han creado un contexto cultural propio que debe ser considerado y reflejado en los recursos educativos para las futuras generaciones de hablantes (MIÑO GIRET, 2019, p. 60).

Esta situación se ve agravada por la presencia significativa de maestros no indígenas en el departamento de Itapúa (ORTIZ CORONEL, 2022), quienes a menudo no conocen la lengua autóctona ni conviven con las comunidades donde enseñan. Esto pone en duda su capacidad para guiar la enseñanza en tres lenguas en un contexto donde la educación indígena en Paraguay sigue siendo precaria en términos de infraestructura, recursos, acceso y condiciones equitativas de poder intercultural en las escuelas.

Como se ha encontrado durante el trabajo investigativo de este estudio, cada comunidad y las condiciones locales que han contribuido a la pérdida de la lengua es diferente. Por lo tanto, a partir de estas diversas realidades lingüísticas, las formas de abordar la escasez de recursos en la lengua con contenido cultural varían en su ejecución. Es esencial repensar los esfuerzos y las acciones desde y con los pueblos indígenas para fortalecer sus saberes culturales y lingüísticos, los cuales aportan a la esfera educativa en contextos tanto dentro como fuera del aula en Paraguay. La diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, cada uno con su propia particularidad, ha demostrado una y otra vez su valor y su contribución a la riqueza cultural de la humanidad, ofreciendo perspectivas verdaderamente únicas y valiosas sobre el mundo (MITHUN, 2007).

## **Bibliografía**

AQUINO ARGÜELLO, Almidio Milciades. *Kuachiapara omboeko avã Kyrÿingüéry*. (Mbya Guaraní Ayvu, 15.) Asunción: Proyecto Kuatiañe’ẽ, 2011.

BOCH, Zannie. Multimodality, creativity, and children's meaning-making: drawings, writings, imaginings. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, v. 49, p. 1–21, 2016. doi: 10.5842/49-0-669

BOGADO GAMARRA, Cynthia Margarita. *Enseñanza de las lenguas oficiales e indígenas en dos escuelas públicas del Departamento de Itapúa*. Tesis (Grado en Bilingüismo Guaraní–Castellano) – Tetã Mbo'ehaovusu Itapuapegua, Encarnación: UNI, 2023.

CHEMEI, Andrés. *Pe' inqa'metets: nifelimkii ke'ej ðe'wketits*. (Los animales: cuentos folclóricos trilingües). Witfaakanek 1. Mariano Roque Alonso: Instituto Lingüístico de Verano (SIL)/Misión a las Nuevas Tribus, 2005.

CHEMEI, Andrés. *Pe' inqa'metets: nifelimkii ke'ej ðe'wketits* (Los animales: cuentos folclóricos trilingües). Witfaakanek 3. Adaptación para uso en clases pre-escolar hasta tercer grado. Mariano Roque Alonso: Instituto Lingüístico de Verano (SIL)/Misión a las Nuevas Tribus, 2006.

CHEMHEYI, Andrés; COLE, Marvin. *Tito qa Pepe*. Puerto Botánico: s. ed., s. f.

CHEMHEYI, Andrés; COLE, Marvin. *Jiteyinenik'i eke' inlijei*. *Witfaakanek 3*. Lectura Maka. Puerto Botánico: s. ed., 2002.

CHEMHEYI, Andrés; COLE, Marvin. *Jiteyinenik'i eke' inlijei*. *Witfaakanek 2*. Lectura Maka. Puerto Botánico: s. ed., 2007.

CORRALES CARVAJAL, Martha Helena. Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas. *Ikastorratza, Didaktikarako e-aldizkaria*, v. 20, p. 1–32, 2018.

CUNNINGHAM KAIN, Myrna (coord.). *Revitalización de lenguas indígenas: Informe regional. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas*. La Paz: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe/Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas, 2020.

DEL VALLE ESKAURIAZA, Amelia Benito. Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *Ikastorratza, Didaktikarako e-aldizkaria*, v. 24, p. 102–137, 2020. doi: 10.37261/24\_alea/5

DGEEC (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos). *Atlas de las Comunidades Indígenas del Paraguay*. Fernando de la Mora: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, 2004.

DGEEI (Dirección General de Educación Escolar Indígena). *Ñe'ëry*: programa de lectura escritura y oralidad. Lectura con y desde mi lengua materna indígena. Orientaciones metodológicas para la implementación del programa de lectura en contextos indígenas. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias.

EJESJUL, Gilberto. *Pe' inqa'metets: nifelimkii ke'ej ðe'wketits*. (Los animales: cuentos folclóricos trilingües). Witfaakanek 5. Mariano Roque Alonso: Instituto Lingüístico de Verano (SIL)/Misión a las Nuevas Tribus, 2009a.

EJESJUL, Gilberto. *Pe' inqa'metets: nifelimkii ke'ej ðe'wketits*. (Los animales: cuentos folclóricos trilingües). Witfaakanek 5. Adaptación para uso en clases pre-escolar hasta tercer grado. Mariano Roque Alonso: Instituto Lingüístico de Verano(SIL)/Misión a las Nuevas Tribus, 2009b.

ESCOBAR, Celeste. Reflexiones en torno a la documentación y descripción de las lenguas indígenas del Paraguay. In: DELGADO, Susy (org.). *V Concurso Nacional Ensayos Rafael Barrett: ñane retãgua remimo'ã ojehaíva guaraníme*. Asunción: Secretaría Nacional de Cultura, 2019.

ESCOBAR IMLACH, Celeste Mariana. Socialización del lenguaje: el rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paĩ Tavyterã Guaraní. *Suplemento Antropológico*, v. 56, n. 2, p. 115–146, dic. 2021.

GHIGLIONE, Liliana; SCHAERER, Teresa; KENNEDY, Carolina; KEIM, Cristhian; ESCOBAR, Celeste; MARTÍNEZ, Silvia; PORTILLO, Irene. *Guía para educadores sobre cuentos accesibles: primera infancia*. Asunción: UNICEF, 2021.

GLAUSER, María. La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. *Suplemento Antropológico*, v. 40, n. 2, p. 75–150, dic. 2005.

HECHT, Ana Carolina. ¿La asignatura lengua Toba/Qom en la educación intercultural bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico? *Educación en la diversidad*, v. 8, p. 8–14, sep. 2023.

HQH (Hisuunji qu' hiyinenik'i). *4<sup>o</sup> grado*. Mariano Roque Alonso: Escuela Básica nro. 2490 Maká Angel Kanaiti, s. f.

INE (Instituto Nacional de Estadística). *IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022*. Asunción: Instituto Nacional de Estadística del Paraguay, 2022. Disponible em: <http://www.ine.gov.py/censo2022>>. Recuperado: enero de 2024.

KALISCH, Hannes; UNRUH, Ernesto. Oralidad y literalidad autóctona. *Suplemento Antropológico*, v. 38, n. 1, p. 273–318, jun. 2003.

KRESS, Gunther. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 1997.

LANDETA, Diego. La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes. *Educación en la diversidad*, v. 8, p. 51–59, sep. 2023.

MARTÍNEZ, Bruno (coord.). *Kyrĩngue'i oñeaãve havã ñepyrũĩ*. Paso Yobái: Carmelitas Misioneras Teresianas/Instituto Desarrollo, 2005.

MARTÍNEZ DÍAZ, Oeye Tsji Bartimeo; GONZÁLEZ FLORES, Israel Kitai; FLORES DÍAZ, Lemice Araceli; GAONA BENÍTEZ, Nayeli. *Nifelik'i' pe' Maka': relatos Maká*. Qemkuket: Secretaría de Políticas Lingüísticas, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. *Educación indígena y alfabetización*. Asunción: CEADUC, 2008.

MEDINA, L.; GONZÁLEZ, M.; ÁVALOS, S. *Kuachiapara mboeára pytyvorã*. (Mbya Guaraní Ayvu, 12.) Asunción: Kwatiañe'ẽ, 2009a.

MEDINA, L.; GONZÁLEZ, M.; ÁVALOS, S. *Kuachiapara omboayvu avã avakue'i ha'e kuñanguekuéry*. (Mbya Guaraní Ayvu, 13.) Asunción: Kwatiañe'ẽ, 2009b.

MERELES OCAMPO, Qemheviki Agustina; POSORAJA C., Guebei Boabi Oscar; ESCOBAR IMLACH, Celeste Mariana. Perspectivas de esfuerzos colaborativos hacia la documentación y revitalización de las lenguas guaraní (tupí-guaraní), ayoreo (zamuco) y maka (mataguaya) del Paraguay. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Anais do II Colóquio de Educação Internacional*

para o Sul Global (CEISG), 26 e 27 de julho de 2023. Brasília: Universidade de Brasília, 2023. p. 28.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencias). *Yo juego y aprendo: material para docentes y educadoras comunitarias, primera infancia indígena*. UNICEF: Asunción, 2021.

MIÑO GIRET, Hugo. *Vivencias de mi ciudad: un antes y un después*. Encarnación: San Luis, 2019.

MISIEGO, Patricia; AQUINO, Blanca; SPINZI, Claudia. *Programas para la Primera Infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en el Paraguay*. Asunción: Desarrollo, Participación y Ciudadanía – Instituto Desarrollo, 2014.

MNT (Misión Nuevas Tribus). *Consejos a los jóvenes del libro Proverbios*. S. l.: Misión Nuevas Tribus, 2002.

MOLINAS, Idelín; MARTÍNEZ, Bruno (coords.). *Kuachia para Mbo'eapegua*. Asunción: UNICEF, 2005.

MITHUN, Marianne. The value of linguistic diversity: viewing other worlds through North American Indian languages. In: DURANTI, Alessandro (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell, 2007. p. 121–140. doi: 10.1002/9780470996522.ch6

ORTIZ CORONEL, Derlis. Educación indígena: el pueblo mbya guaraní: perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. *Letra Magna*, v. 18, n. 29, p. 61–71, 2022. doi: 10.47734/lm.v18i29.2038

PINTO, Rogério M.; McKAY, Mary M.; ESCOBAR, Celeste. “You’ve gotta know the community”: minority women make recommendations about community-focused health research. *Women & Health*, v. 47, n. 1, p. 83–104, oct. 2008. doi: 10.1300/J013v47n01\_05

PROYECTO KUATIAÑE’Ë. *Narración mbya guaraní de las comunidades indígenas de San Juan, Nueva Esperanza y Km. 225, Distrito de J. Eulogio Estigarribia, Departamento de Caaguazú*. (Mbya Guaraní Ayvu, 5.) Asunción: Kwatiañe’ë, 2007a.

PROYECTO KUATIAÑE’Ë. *Narración mbya guaraní de la comunidad indígena de Arroyo Hũ, Distrito de Paso Yobái, Departamento de Guairá*. (Mbya Guaraní Ayvu, 6.) Asunción: Proyecto Kwatiañe’ë, 2007b.

PROYECTO KUATIAÑE’Ë. *Narración mbya guaraní de las comunidades indígenas de Paraje Puku, Ypa’ũ – Señorita, Santa Teresa y Pindo’i, Distrito de Yhú, Repatriación y Raúl A. Oviedo, Departamento de Caaguazú*. (Mbya Guaraní Ayvu, 7.) Asunción: Proyecto Kwatiañe’ë, 2007c.

PROYECTO KUATIAÑE’Ë. *Narración mbya guaraní de la comunidad indígena Yro’ysã Yyratymi – Vegakue, Distrito de Paso Yobái, Departamento de Guairá*. (Mbya Guaraní Ayvu, 8.) Asunción: Proyecto Kwatiañe’ë, 2008.

QUADRELLI SÁNCHEZ, Andrea. Ejapo letra Para’i: educación, escuela, alfabetización mbyá-guaraní. *Suplemento Antropológico*, v. 38, n. 1, p. 319–412, jun. 2003.

STEIN, Pippa. *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representations, rights and resources*. London: Routledge, 2007.

SUŠNIK, Branislava. *Etnohistoria de los chaqueños, 1650–1910*. (Los aborígenes del Paraguay, 3.) Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”, 1981.

SUŠNIK, Branislava. *Los aborígenes del Paraguay: cultura material*. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”, 1982.

SUŠNIK, Branislava. *Artesanía indígena: ensayo analítico*. Asunción: Asociación Indigenista del Paraguay, 1998.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). *The International Year of Indigenous Languages: mobilizing the international community to preserve, revitalize and promote indigenous languages*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021.