

Metodologías participativas en la elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas mbyá guaraní y maká en Itapúa, Paraguay

Celeste ESCOBAR

The Graduate Center – CUNY

Mirtha LUGO

Universidad Nacional de Itapúa

Yanina RAMÍREZ

Universidad Nacional de Itapúa

Agustina MERELES

Comunidad Maká de Ita Paso, Itapúa

EDITOR:

Gabriela Pérez Báez (University of Oregon)

ABSTRACT

This work is based on the results of an assessment initially conducted in 2022 of language teaching materials in the maká (ISO: MCA, Mataguaya) and mbyá guaraní (ISO: GUN, Tupí-Guaraní) indigenous communities in the Itapúa department, Paraguay. The assessment revealed the lack of culturally and linguistically contextualized materials. This article presents a follow-up to these results through a second phase, carried out between August 2023 and February 2024, focusing on the collaborative and descriptive process of creating multimedia teaching resources, developed with and for the communities involved. A third phase is currently underway (from September 2024 to February 2025), during which the created resources will be implemented to assess their scope and limitations in collaboration with the communities. Rather than relying solely on external sources, this work is oriented toward the co-participatory development of content, taking into account the needs and perspectives of native speakers. The process involves active collaboration between community members and the research team, ensuring that the materials are representative of local variants and suitable for a hybrid learning context. Given the situation of accelerated language shift and the threat of

cultural loss, these resources are designed to strengthen language teaching and preserve their cultural richness in hybrid educational settings.

RESUMEN

Este trabajo se basa en los resultados de un diagnóstico realizado inicialmente en 2022 sobre materiales didácticos en las comunidades indígenas maká (ISO: MCA, Mataguaya) y mbyá guaraní (ISO: GUN, Tupí-Guaraní) del Departamento de Itapúa, Paraguay. El diagnóstico reveló la escasez de materiales contextualizados tanto cultural como lingüísticamente. Este artículo incluye un seguimiento de esos resultados, a través de una segunda etapa realizada entre agosto de 2023 y febrero de 2024, centrada en el proceso colaborativo y descriptivo de la construcción de recursos didácticos multimedia, elaborados con y para las comunidades involucradas. Actualmente, se encuentra en desarrollo una tercera etapa (de septiembre de 2024 a febrero de 2025), en la que se implementarán los recursos creados para evaluar sus alcances y limitaciones en colaboración con las comunidades. En lugar de basarse exclusivamente en fuentes externas, el enfoque de este trabajo se orienta hacia la co-creación de contenidos, teniendo en cuenta las necesidades y perspectivas de los hablantes nativos. El proceso implica una colaboración activa entre los miembros de las comunidades y el equipo de investigación, garantizando que los materiales sean representativos de las variantes locales y adecuados para el contexto de aprendizaje híbrido. Dada la situación de desplazamiento lingüístico acelerado y la amenaza de pérdida cultural, estos recursos están diseñados para fortalecer la enseñanza de las lenguas y preservar su riqueza cultural en contextos educativos híbridos.

1. INTRODUCCIÓN

En el continente americano, los pueblos indígenas han basado la memoria y la transmisión de los saberes ancestrales en medios eminentemente orales, durante siglos. En el contexto del medio de transmisión más importante, que ha sido tradicionalmente la comunicación oral, no se puede pasar por alto cómo se comunica, ni el hecho de que estas formas de comunicación contienen información sobre los conocimientos culturales de cada pueblo o comunidad hablante.

Según lo observado en el desarrollo de esta labor investigativa, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones al abordar el aprendizaje, fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas en Paraguay: 1. el acelerado ritmo de desplazamiento o pérdida de hablantes con habilidades comunicativas en estas lenguas; 2. el riesgo de empobrecimiento de la diversidad de saberes culturales que estas lenguas contienen, debido a los cambios o amenazas en sus entornos

naturales y/o socioculturales; y 3. la falta o carencia de recursos y materiales didácticos multimedia en lenguas indígenas, en todos los contextos híbridos de aprendizaje (Mereles y Escobar, 2023; Bogado, 2023; Escobar y Ramírez, 2024; Escobar, Lugo y Mereles, 2024). Ante esta situación, depender únicamente del contexto educativo indígena formal y oficial, dentro de las aulas o escuelas, no es suficiente para garantizar la supervivencia de la diversidad lingüística y cultural que puede existir dentro de una misma lengua en un territorio determinado (Mithun 2004; Escobar 2019).

Este trabajo constituye el seguimiento a un primer período de investigaciones con comunidades indígenas mbyá guaraní (ISO:GUN, Tupí-Guaraní) y maká (ISO:MCA, Mataguaya) en el Departamento de Itapúa en Paraguay durante el 2022, en donde se pudo constatar por medio de un diagnóstico sociolingüístico el sesgo de recursos y materiales didácticos para el aprendizaje y el seguimiento de formación en las lenguas indígenas en las nuevas generaciones (Mereles y Escobar 2023; Escobar, Lugo y Mereles 2024). En el mencionado trabajo anterior, los recursos didácticos consultados para ambas lenguas se caracterizan por un enfoque en su mayoría descontextualizados culturalmente, escritos en lenguas hegemónicas (castellano y guaraní paraguayo – ISO: GRN), el texto como medio principal de material didáctico y con enfoques metodológicos impuestos desde fuera de las cosmovisiones indígenas que forman parte de este estudio.

Consecuentemente, en el presente trabajo el contexto educativo es considerado dentro de la educación indígena en aula y de las escuelas como uno de los contextos de aprendizaje en el cual se desenvuelven las nuevas generaciones de infantes indígenas. No obstante, estos esfuerzos aún resultan insuficientes, especialmente si se considera que el proceso de construcción de puentes entre la oralidad viva y la escritura se concentra principalmente en el ámbito escolar. Desde una perspectiva pedagógica, la transición hacia la literacidad representa un desafío persistente, como lo evidencian diversas experiencias. Estas no solo se reflejan en los casos documentados con lenguas indígenas en Paraguay (Kalisch & Unruh, 2003, sobre el enhelt norte; Glauser, 2005, sobre el ayoreo; Mereles & Escobar, 2023, sobre el el maká; Mereles, Escobar & Posoraja, 2023, sobre el maká, ayoreo y paí tavyterã guaraní; Derlis 2022 y Escobar y Ramírez, 2023 sobre el mbyá guaraní; Bogado, 2023, y Escobar, Lugo & Mereles, 2024 sobre el mbyá guaraní y el maká), sino también en otros contextos regionales y continentales que ofrecen puntos de comparación y consulta (Quadrelli, 2003, sobre el mbyá guaraní; Corrales, 2018, y del Valle, 2020, sobre el nasa yuwe; Montero, 2020, sobre los ikootjs; Hecht, 2023, sobre el toba qom; Hernández, 2023, sobre el triqui; Landeta, 2023, sobre el mazahua).

Ante los resultados encontrados con los mencionados estudios anteriores, un segundo período comprendido entre los meses de septiembre 2023 y 2024, es asignado para el desarrollo de contenidos y la elaboración de recursos multimedia con fines pedagógicos para ambas lenguas involucrando a los nativohablantes de las lenguas mbyá guaraní (Tupí-Guaraní) y maká (Mataguaya).

La consulta y el trabajo colaborativo con las comunidades hablantes involucradas en el presente

trabajo han ayudado a guiar la investigación (Pinto, McKay y Escobar 2008) relacionada a la elaboración de materiales educativos de contenido intercultural en sus lenguas. Con este mencionado eje se sigue construyendo esta labor investigativa para contribuir en la promoción, el apoyo y la visibilización de las lenguas y las culturas desde y con los pueblos indígenas de Itapúa.

La descripción del proceso colaborativo investigativo y las propuestas base de criterios para la elaboración de los contenidos desarrollados en los recursos didácticos multimedia del mbyá guaraní (Tupí-Guaraní) y maká (Mataguaya) de Itapúa en Paraguay es el contenido del presente trabajo a modo de referencia y compartencia para la contribución a la literatura sobre lenguas indígenas.

2. METODOLOGÍA

Es importante resaltar que los resultados del estudio diagnóstico del 2022 (Escobar, Lugo y Mereles, 2024), precedente al del trabajo actual, fueron cotejados y corroborados con hallazgos similares encontrados en las mismas lenguas maká y mbyá guaraní desarrolladas en las comunidades de Ita Paso y Pindó, respectivamente (Bogado 2023), en curso para el caso del mbyá guaraní en Pindó (Aguilera 2023, Escobar y Ramírez, 2023) en investigaciones sobre educación y bilingüismo de estudiantes de grado de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Estos antecedentes sirven de respaldo complementario al hecho de que la carencia de recursos didácticos multimedia de lenguas indígenas es una situación real en las comunidades hablantes del Departamento de Itapúa, Paraguay.



Imagen 1: Miembros de la UNI y de la comunidad Maká de Ita Paso

Han sido consultados los datos estadísticos de censos, mapas e informes sobre la población indígena de diferentes instituciones del estado y de cooperación internacional de las últimas dos décadas, a modo de referencia del aspecto cuantitativo y comparativo a nivel nacional y departamental.

El trabajo fue iniciado en el 2022, con el alcance inicial y un enfoque del corte más etnográfico cualitativo (entrevistas, observaciones pedagógicas dentro y fuera de aulas) con los miembros de las comunidades que ya tenían conocimiento previo del proceso de vinculación interinstitucional con el equipo investigador de la UNI. Otro factor de afianzamiento en el proceso de construcción vinculante entre la comunidad indígena y la Universidad fueron las visitas de estudiantes de grado de la carrera de Bilingüismo para la sensibilización y los intercambios interculturales.

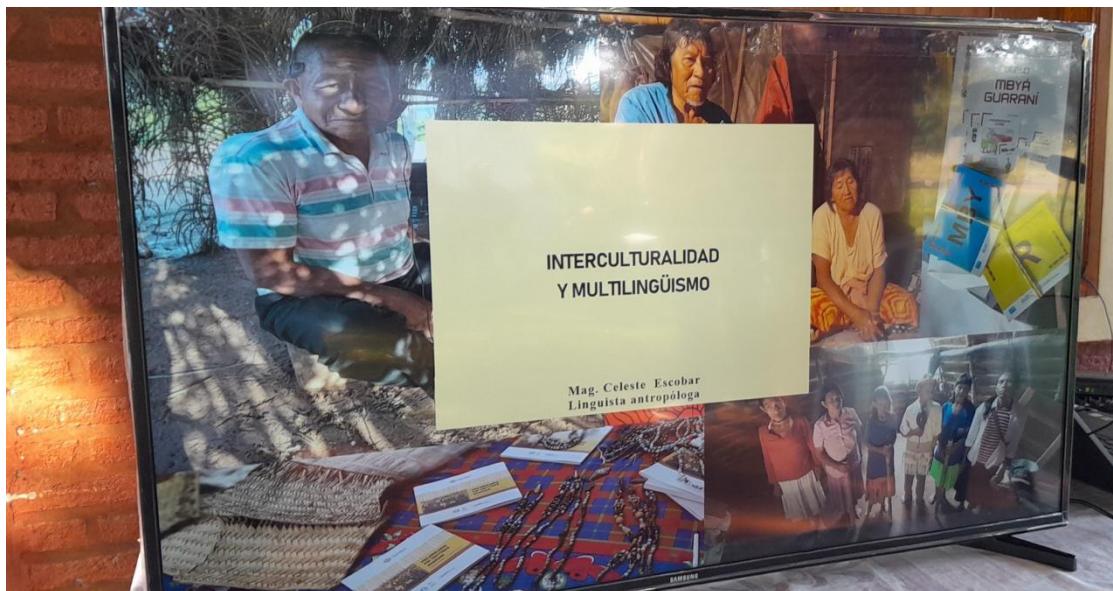


Imagen 2: Conversatorio de sensibilización en comunidad Mbyá de Pindó

Con respecto al interés mutuo, entre miembros de la comunidad hablante y miembros del cuerpo educativo de la UNI, de construir lazos interinstitucionales, cabe mencionar que los hablantes han manifestado que en el pasado los trabajos investigativos que se han hecho (dentro o fuera de UNI) como la colecta de datos de la lengua o sobre la comunidad, posteriormente no se han tenido retorno o socialización de los resultados de los análisis. Tampoco se los ha hecho partícipes en el uso de los mismos una vez acabados los proyectos, o se las ha dado la posibilidad de compartir las co-autorías resultados de las colaboraciones entre comunidad y agentes externos que han venido con propuestas investigativas.

Por consiguiente, en este proceso de colaboración se ha cuidado no utilizar los datos sobre la lengua sin conocimiento o consentimiento de la comunidad; si se ha divulgado, siempre ha sido con

presencia de los nativohablantes, con su participación activa. Todo lo generado a partir de este trabajo investigativo fue compartido o retorna do a la comunidad para su uso.

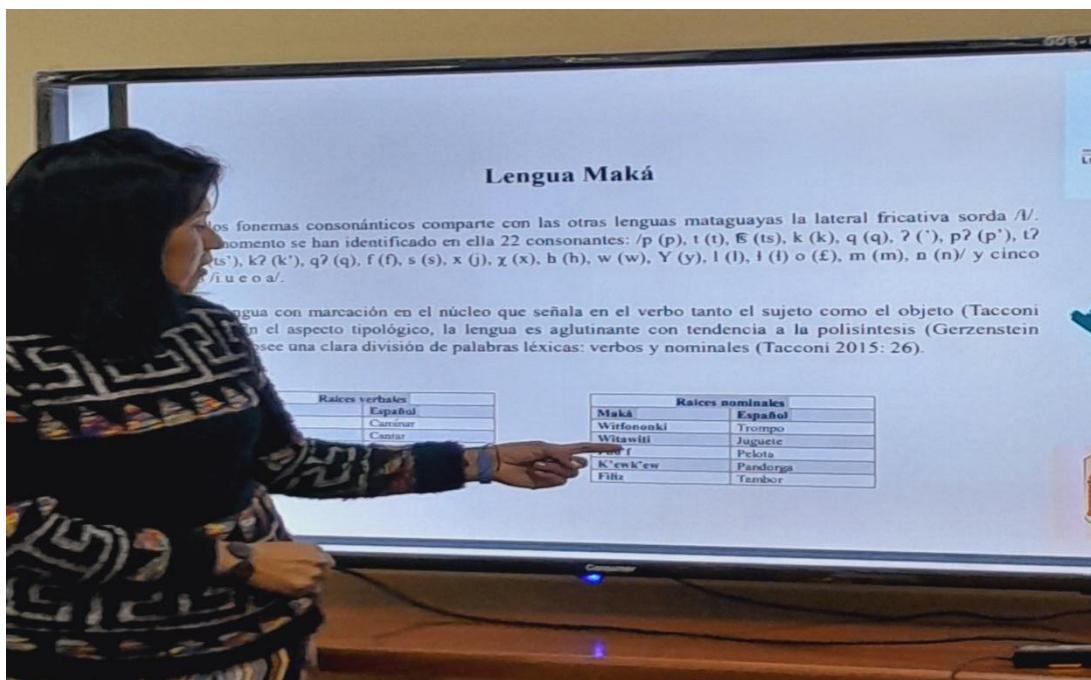


Imagen 3: Agustina Mereles de la comunidad Maká de Ita Paso presentando sobre su lengua en el Congreso Mundial de Lingüística Aplicada (Lyons, Francia) de forma virtual desde el Laboratorio de Lenguas UNI



Imagen 3: Yanina Ramírez estudiante Mbyá de grado de la Carrera de Educación en sesión de trabajo sobre su lengua en el Laboratorio de Lenguas UNI junto a Celeste Escobar

Otro aspecto a resaltar es que no solamente los miembros de las comunidades indígenas han sido parte de este proceso, sino también los estudiantes de grado de UNI (nativohablantes o no) han tomado un rol activo y con reconocimiento en su proceso formativo de investigación, con todo lo generado en sus trabajos que han complementado y fortalecido los hallazgos del presente proyecto.

Durante el mes de noviembre y diciembre del 2023, se continuó con el trabajo colaborativo con el equipo investigador y los nativohablantes, con estos saliendo de sus comunidades y trabajando en el Laboratorio de Lenguas del Departamento de Humanidades de la UNI. Esta etapa se enfocó en la organización de los datos en las lenguas compiladas por los nativohablantes en sus respectivas comunidades, así como en el planeamiento del uso de estos datos de la lengua, en qué tipo de recursos didácticos serían utilizados y en el cómo metodológico a ser implementado, apuntando a contextos híbridos de aprendizajes para ambas lenguas en sus respectivas comunidades.



Imagen 4: Parte del equipo investigador del presente trabajo: Celeste Escobar, Yanina Ramírez, Agustina Mereles y Mirtha Lugo en el Laboratorio de Lenguas UNI

Aunque este proceso en forma de investigación colaborativa y participativa de parte de miembros de las comunidades hablantes, y con los estudiantes (hablantes o no) de la UNI, ha hecho que el estudio sea alargado a tiempos que exceden los del proyecto, el compromiso y la confianza construidos han cosechado de manera positiva en el caso de los actores involucrados en el mismo, lo cual ha ahondado en resultados favorables en el presente trabajo. Todo esto en el marco de

construir una metodología de investigación inclusiva y participativa (Pinto, McKay y Escobar 2008), aportando a los estudios de decolonialidad en prácticas académicas, sentando un precedente de referencia para futuros trabajos similares desde la institución o fuera de la misma.

3. CONTEXTOS COMUNIDADES HABLANTES

La distribución etaria a nivel nacional poblacional indígena del Paraguay, muestra que 38.4 % conforman al grupo de entre 0 a 14 años; y 57,8 %, de 15 a 64 años.¹ Dentro del primer grupo etario se muestra un porcentaje considerable para la población indígena en edad apta para la entrada a espacios educativos oficiales fuera del hogar familiar, o en proceso de aprendizaje de su lengua materna a nivel nacional. Este dato es importante para el enfoque en este estudio que es la población de primera infancia (0-4) y escolar básica (primero al tercer grado), ya que es el período en que se desarrollan las principales competencias comunicativas y de socialización del lenguaje con contenido de pautas socioculturales (Kress, 1997; de León, 2005; Escobar, 2021). A nivel departamental, Itapúa registra una población indígena de 3.490, un 2,5 % de presencia en cuanto a distribución territorial de la población indígena total.²

La familia Mataguaya la conforman los pueblos Manjuí, Nivaclé y Maká. Según el último Censo Indígena del Paraguay del 2022, los Maká están distribuidos en cuatro comunidades: Kemkuket (Presidente Hayes), Universo (Central), Ita Paso (Itapúa) y en Ciudad del Este (Alto Paraná). De los tres miembros de la familia Mataguaya, el Maká se posiciona en segundo lugar de densidad poblacional, después del Manjuí (431).³

El pueblo Mbyá Guaraní (familia lingüística Tupí-Guaraní, subrama 1), según los resultados del último censo del 2022,⁴ consta de una población de 28.123 en Paraguay, que se distribuye en los siguientes departamentos: Central, Concepción, San Pedro, Guairá, Caaguazú, Itapúa, Paraguarí, Alto Paraná, Amambay, Presidente Hayes, Boquerón y Canindeyú.

Solamente en Itapúa, parte de la región Oriental en el sur del Paraguay, colindando con el Río Paraná, se registran 3.426 Mbyá Guaraní, ocupando el tercer lugar en densidad poblacional de este pueblo después de los departamentos de Caaguazú (11.767) y Caa Zapá (4.617).⁵ De esta forma este

¹ IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/>

² Ídem.

³ Ídem.

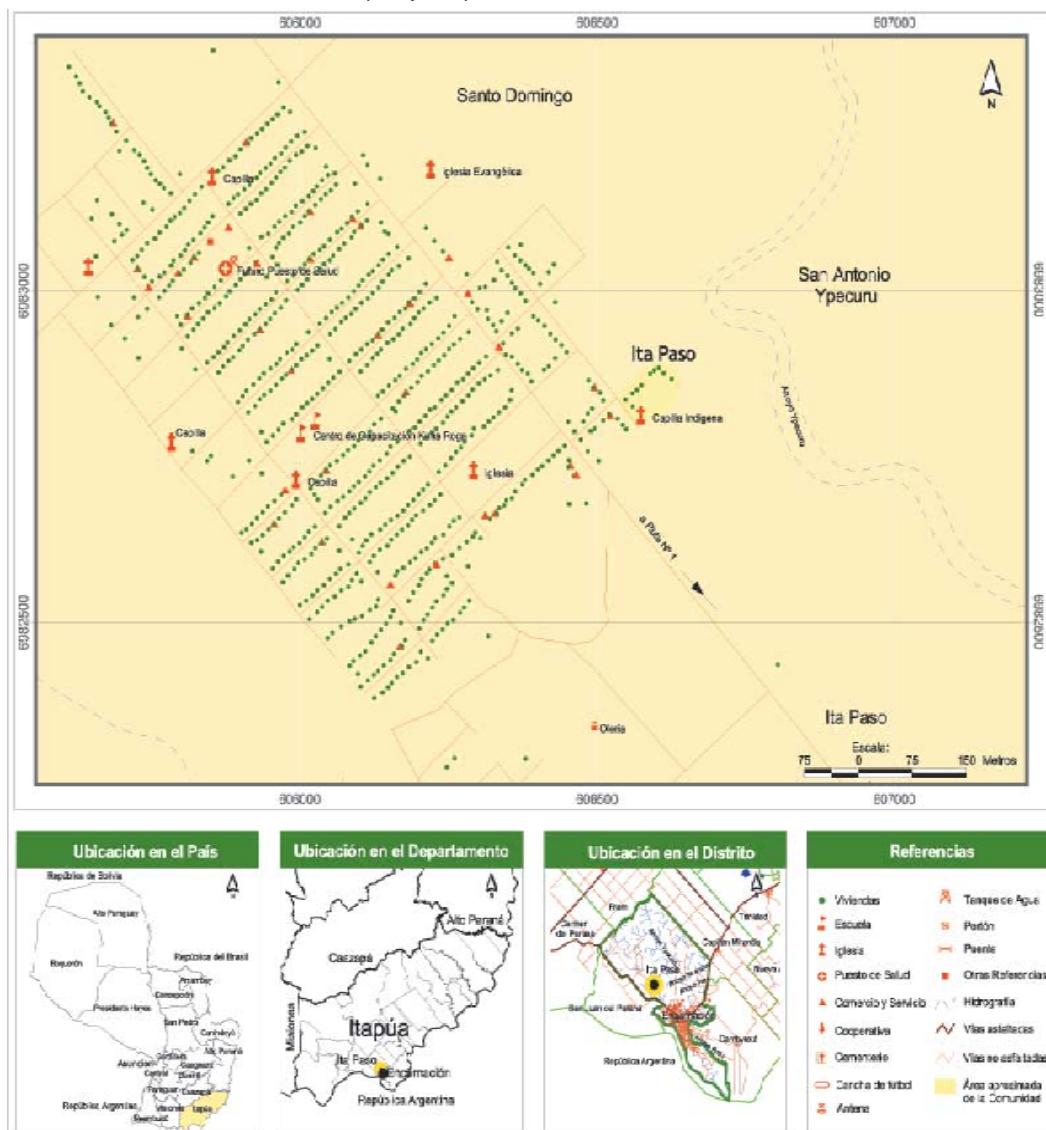
⁴ Ídem.

⁵ Ídem.

pueblo constituye el de mayor distribución poblacional en el territorio nacional dentro de la familia Tupí-Guaraní que se identifica como indígena.

4. LENGUA MAKÁ, ITA PASO, ITAPÚA

A nivel nacional, para el caso particular del Maká se observa un alto grado de habitación en contextos urbanos o periurbanos (Mapa 1), con más de la mitad de su población (72%).⁶ La comunidad de Maká de Ita Paso de Itapúa estaría dentro de lo periurbano con respecto a la ciudad de Encarnación a 9 km de distancia (Mapa 1).



Mapa 1: Comunidad Maká de Ita Paso, Itapúa a nivel país, a nivel departamental, a nivel distrital
(INE 2004)

⁶ Ídem.

Esta comunidad del pueblo Maká que se encuentra en situación de diáspora y cuenta con una historia particular de migración que inicia a principios de los años 80, del lugar de origen en la región Occidental inicios del territorio del Chaco paraguayo (Departamento de Presidente Hayes).

Incluso dentro mismo de Itapúa han vivido migraciones a veces forzadas por el crecimiento urbano y la gran crecida del río Paraná a inicios de los 80, cuando fueron reubicados en Ita Paso desde la ciudad de Encarnación donde se mantienen hasta la actualidad (Mapa 1). Estos recuentos viven en la memoria de los pioneros, quienes establecieron mudarse de la zona del departamento Central y Presidente Hayes, y en el proceso de su migración recuerdan vivencias de pobreza extrema sin refugio, de situación de calle y hasta de hambre en Encarnación.

En el presente ya cuentan con luz eléctrica, agua potable, diez viviendas y la escuela con comedor comunitario, adquisiciones más recientes proveídas por el Gobierno paraguayo. Esta infraestructura material provee a la comunidad de un contraste no visto en comparación con comunidades indígenas más remotas en zonas rurales (ejemplo el caso de la comunidad Pindo'i no cuenta hasta la actualidad con luz ni agua (Roa 2024)) o con saturación poblacional como en otras comunidades en contextos urbanos.

Los datos sobre la historia de la comunidad fueron recopilados a través de grabaciones de audio, realizadas mediante entrevistas y narraciones de los miembros más antiguos de la comunidad, en 2022. Estos registros forman parte de los contenidos utilizados en el desarrollo de materiales didácticos, con el objetivo de servir como base para el rescate de la identidad y la historia de esta comunidad Maká, que tuvo que rehacerse en un nuevo territorio debido a su situación de diáspora. Actualmente, existe un repositorio de estos materiales en formato multimedia (fotos, audios, videos), al que solo tienen acceso los colaboradores hablantes de la lengua. Conforme se consolide la implementación de los recursos didácticos, su divulgación al público externo se llevará a cabo según las directrices establecidas por la comunidad.

Es más, como parte de un programa de extensión universitaria, el Consejo Superior Universitario ha aprobado el uso de estos recursos y archivos en un curso de lengua maká que será impartido en el Departamento de Lenguas de la UNI por los hablantes de la comunidad. En el Proyecto de Creación del Departamento de Lenguas, aprobado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad No. 75/2015, homologado por otra Resolución CSU No. 100/2016, esta dependencia se planteaba entre sus objetivos organizar cursos de corta duración de Lengua y Cultura de las comunidades hablantes en diversas modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

Cabe mencionar, que en la comunidad de Ita Paso, se han identificado a dos hablantes de la lengua nivaclé, que pertenece a la familia Mataguaya, al igual que el maká. Sin embargo, esta lengua no está contemplada en la enseñanza ni reflejada en los recursos educativos utilizados en la escuela

de la comunidad.⁷ El número total de hablantes de nivaclé asciende a 18.280, distribuidos principalmente entre los Departamentos de Boquerón (14.703) y Presidente Hayes (3.347).⁸ Según datos etnográficos, en las familias interétnicas, producto de matrimonios entre los Maká y los Nivaclé, generalmente predomina la lengua maká en el hogar cuando la madre es hablante de maká. El nivaclé, en ese caso, se transmite como segunda lengua (L2) cuando el padre es hablante de nivaclé.⁹

A pesar de que persisten algunas prácticas tradicionales, como la organización familiar extensa para el apoyo mutuo en el cuidado intergeneracional, la transmisión oral de saberes culturales y las técnicas de tejido, las adaptaciones a los contextos urbanos o periurbanos, como el de esta comunidad, han dificultado el acceso a los recursos naturales de los montes de la región Occidental del Paraguay, tal como ocurría históricamente. Los recursos silvestres, los tipos de alimentos y actividades como la caza y la recolección, que solían caracterizar a los pueblos Mataguayos (Susnik, 1998), se han perdido debido a este contexto contemporáneo.¹⁰ No obstante, algunas mujeres están llevando a cabo esfuerzos colectivos para recuperar el uso de semillas naturales en sus trabajos artesanales. En las grabaciones, se observa a mujeres jóvenes tratando de aprender las formas geométricas tradicionales de las mayores, aunque los significados culturales de estas formas ya se han perdido (Imagen 8).

En la segunda etapa del presente trabajo investigativo se ha realizado trabajo de campo con presencia en la comunidad Maká de Ita Paso, Itapúa, en jornadas de seguimiento y acompañamiento técnico colaborativo con nativohablantes que representan intergeneracionalmente a este lugar durante los meses de septiembre y octubre del 2023. De acuerdo a lo sondeado, en la comunidad se encuentran nueve familias que suman, incluyendo a los menores de edad, entre 47 a 59 miembros (INE 2012). El número final sería inconveniente fijar, ya que como en otras comunidades Maká estos se caracterizan por el movimiento entre una comunidad y otra de acuerdo a la temporada del turismo local y otros factores sociales que favorezcan a la venta de sus trabajos artesanales o cuestiones familiares con que lidiar. De las cuatro comunidades Maká distribuidas en el territorio nacional, Ita Paso continúa siendo la menos cuantiosa en población, seguida por la comunidad en Ciudad del Este

⁷ Esto tampoco se veía aún reflejado en los datos del Atlas de las Comunidades Indígenas del Paraguay del DGEEC del 2004.

⁸ IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/>

⁹ 2021-2022 datos etnográficos de Kemkuket, Universo e Ita Paso. Colectados por Celeste Escobar.

¹⁰ Ídem.

(aproximadamente 100 miembros), ambas en situación de diáspora.¹¹ Las cuatro comunidades comparten el encerramiento en límites de espacios marcados a diferencia a su forma de vivir antes como cultura de cazadores y recolectores con amplio terreno para movimiento de acuerdo al acceso a alimentos y al ciclo pluvial en similitud a otros pueblos indígenas del Chaco.

A diferencia del primer período de ejecución (2022) del presente trabajo, en donde otras comunidades Maká fueron alcanzadas para el acceso a recursos educativos en la lengua, que Ita Paso no tenía a disposición, a partir de las posteriores etapas de la investigación el seguimiento del estudio ha sido con la última comunidad hasta el presente en 2025. La única docente indígena de la comunidad vive y habla la lengua materna en Ita Paso, atiende la primaria en formato multigrados. Ella con un grupo de cuatro a cinco familias de la comunidad conformaron parte del proceso de la segunda etapa descrita en este material. En esta conformación grupal comunitaria para ser parte del proceso investigativo, se tuvo en cuenta a la representatividad etaria (ancianos (55-75 años), adultos (25-55 años), jóvenes (14-25 años) de ambos géneros), así como infantes desde 2 años a 12 años de edad.

Los momentos de trabajo de campo fueron divididos entre jornadas de registros audiovisuales en la comunidad en distintos hogares familiares y espacios públicos como la cancha de vóley, el patio comunitario y corredores. Todos los colaboradores fueron consultados con consentimiento libre e informado sobre el objetivo de las actividades de registro audiovisual para compilar material que complementen al desarrollo de contenidos para recursos interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del maká. Los espacios y personas de la comunidad que no tenían voluntad de participar fueron respetadas y no incluidas en las grabaciones, así como hubo momentos en que algunos se sumaban a las actividades y otras veces decidían participar por partes. Aunque el equipo investigador de la universidad acompañaban a las actividades, no las lideraban y cuidaban la intrusividad a los hogares familiares o de mantenerse en espacios comunitarios adonde fueran asignados por los miembros para estar presentes. La lengua de comunicación era el castellano y cuando la interacción tenía a miembros monolingües los jóvenes adultos fungían de intérpretes.

¹¹ Universo siendo el de mayor población con 940~950 y Kemuket con 230~250. Consultado en febrero 2025.

Fuente: <https://www.ine.gov.py/default.php?publicacion=31>. Cabe resaltar que estas dos comunidades con más alta cantidad poblacional también han sido reubicadas, pero a diferencia a las otras dos siguen en un terreno que históricamente corresponde a la cobertura de sus tierras ancestrales.

5. CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE LA LENGUA MBYÁ GUARANÍ

En 2022, se alcanzaron varias comunidades de la lengua mbyá guaraní en Itapúa (Pindo'i y Pindó) como parte del diagnóstico sociolingüístico. En 2023, se realizó una visita complementaria a la comunidad de Pindó, similar a la de Ita Paso, para llevar a cabo actividades de sensibilización, vinculación e intercambio cultural.

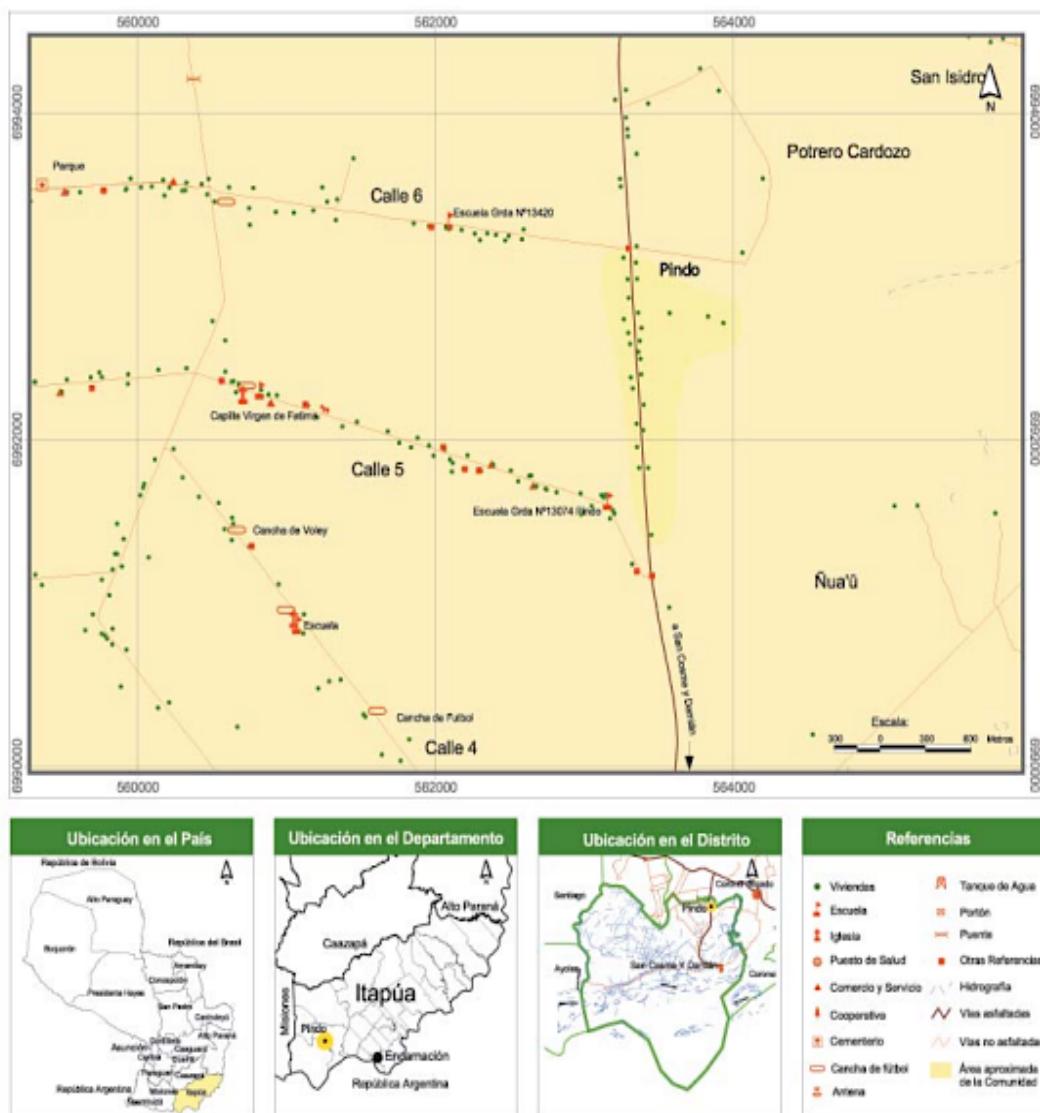
Pindó fue seleccionada como la comunidad Mbyá para el seguimiento de todas las etapas del presente estudio, debido al interés de una joven estudiante nativohablante de la comunidad (2022-presente). Esta estudiante, actualmente matriculada en la carrera de Educación en la UNI, expresó su deseo de continuar investigando la implementación de su lengua materna, el mbyá, en el contexto educativo. En su comunidad, el estudio sociolingüístico inicial del 2022 fue llevado a cabo con cuatro familias, y por su cuenta ella ha hecho alcance incluyendo a otras dos más como parte del trabajo de campo de la tesis de grado (Escobar y Ramírez 2024). Las edades de los participantes incluidos como parte del presente estudio incluyen: docentes indígenas y madres de familia (de 23 a 30 años), ancianos y miembros de familia (hermanos) e infantes (desde antes de caminar a los 8 años). Lo anterior fue seleccionado de esta manera para tomar en cuenta las perspectivas intergeneracionales en el desarrollo del trabajo.

Como parte de los requisitos para completar su carrera (dirección de tesis, actividades pedagógicas, comunitarias y académicas y apoyo en gestiones administrativas) la joven es acompañada por el equipo investigador del proyecto. Todo lo recopilado en su comunidad, así como los datos sobre su lengua, se consideran su aporte como investigadora en formación en este proyecto, con coautoría (Escobar y Ramírez 2024). Además, está involucrada en todos los procesos del desarrollo del presente trabajo junto a cuatro familias de su comunidad (2022-presente), que incluye el trabajo de campo, el cual se lleva a cabo con su consentimiento libre e informado sobre el propósito del registro audiovisual en su comunidad.

Cabe agregar que en Pindo'i en 2022, fueron incluídas otras cuatro familias al estudio sondeo de 2022 y a finales de 2024 tres familias de Cerro 9 (remoto rural) y 4 de San Antonio Ypekuru (periurbano) fueron alcanzadas. La inconsistencia de poder hacer un seguimiento sostenido (Pindo'i)¹² o que hayan sido incluídas en momentos posteriores las últimas dos comunidades (Cerro 9 y San Antonio Ypekuru), ha sido también un factor de considerar a Pindó como caso eje de este

¹² La pérdida de su líder hacia finales del 2022 a causa de complicaciones de salud ha creado una gran commoción comunitaria con nuevos liderazgos y procesos de cambios internos. Por respeto a este proceso, se ha decidido no continuar a las siguientes etapas de la investigación.

estudio.¹³ No obstante, esta cobertura territorial de comunidades Mbyá ha posibilitado muestras de contextos educativos remoto (Pindo'i y Cerro 9) y cercano rurales (Pindó) y periurbano (San Antonio Ypekuru), lo cual, ha contribuido a comprender las diferencias en recursos de infraestructuras educativas y materiales (servicios básicos), el nivel de desplazamiento lingüístico de la lengua de estudio de acuerdo a la zona y el alcance de las instituciones del estado en cobertura a las comunidades.



Mapa 2: Comunidad Mbyá de Pindó localizado a nivel país, a nivel departamental y a nivel distrital (INE 2004)

¹³ De las cuatro comunidades Mbyá alcanzadas durante el desarrollo de este estudio (2022-presente), es la más grande y mejor abastecida en cuanto a recursos materiales y calidad educativa edilicia.

Según los datos de la comunidad Pindó del Atlas de Comunidades Indígenas en Paraguay del 2012,¹⁴ la comunidad cuenta con aproximadamente 140 habitantes. Está localizada a 65 km. de Encarnación y a 17 km. de San Cosme y Damián, la ruta asfaltada que une con esta última localidad atraviesa el espacio de la comunidad. Si bien existen familias que han sido reubicadas esto ha sido dentro del Departamento de Itapúa y en la misma región ambiental de no tan drástico cambios a comparación a la migración de los Maká de Ita Paso.

Los cuidados se distribuyen dentro de una red de hogares interconectados, lo que facilita la distribución de tareas, como el cuidado de los niños y los ancianos, así como la atención de los campos sembrados con productos de autoconsumo. La agricultura sigue siendo la tradicional, cultivando mandioca, porotos y maíz según las temporadas del ciclo agrícola.

Los terrenos de monte se han reducido progresivamente, sin embargo; la comunidad aún tiene acceso a la recolección de especies autóctonas de la flora local, incluyendo diversas mieles silvestres que complementan su alimentación. La caza y la pesca a mediana escala siguen siendo prácticas vigentes. Además, continúan con actividades tradicionales como la cestería y la representación de la fauna local en madera tallada. Los saberes culturales asociados a estas prácticas están profundamente vinculados a su identidad como pueblo y a su entorno natural, siendo transmitidos a través de la lengua materna.

La comunidad cuenta con una escuela de material, cuyo director es paraguayo no indígena y los docentes indígenas residen en la comunidad de Pindó. En la primera etapa del estudio sociolingüístico (Escobar, Lugo y Mereles, 2024), con las comunidades con docentes y directores paraguayos, se han reportado dinámicas de poder desigual en Itapúa, en donde los paraguayos han incurrido en desinterés por el bienestar del alumnado o maestros indígenas, y no involucramiento íntegro en las actividades comunitarias por las diferencias culturales y lingüísticas (Derlis, 2022). Desatenciones, tratos discriminativos, mal manejo de recursos o repetidas ausencias de los paraguayos en el cumplimiento de las tareas educativas en las comunidades indígenas son silenciadas por los maestros indígenas por temor a represalias en cuanto a despidos (Roa 2024).¹⁵

¹⁴ Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/>

¹⁵ De hecho en el transcurso de esta investigación iniciada en 2022, una de las comunidades del presente estudio en que el director indígena denunciara las condiciones subestándares materiales de la escuela y la comunidad Pindo'i en repetidas ocasiones a diferentes entes del estado que lidian con pueblos indígenas a la prensa, fue inmediatamente retirado de su cargo y rubro poco después de esta denuncia pública (Roa 2024).

6. ANTECEDENTES

Los niveles de analfabetismo en el Paraguay con respecto a la población indígena muestran un alto porcentaje de un poco más de la mitad, 51 % (MEC 2009).¹⁶ El material de consulta del UNICEF (2013: 22) considera de acuerdo al nivel de escolaridad como analfabetas “a las personas que declaran no haber aprobado el segundo grado de la educación primaria o programas equivalentes y que tienen 15 años y más de edad.” El Plan Nacional de Educación 2024, publicado por el Ministerio de Educación y Cultura (2009), reconoce que “el problema de analfabetismo afecta con mayor fuerza a la población indígena”.¹⁷ Con respecto a la tasa de analfabetismo los pueblos que conforman a la familia Tupí-Guaraní presentan el porcentaje más alto con 45 % y los pueblos de las lenguas de la familia Mataguaya 31 % (UNICEF 2013).

En cuanto al promedio en años de estudio de la población indígena por pueblo a nivel nacional, el maká (3,9 %) y el mbyá guaraní (3,3 %) se encuentran en similar nivel.¹⁸ Lo anterior muestra, que los hablantes de las lenguas representadas dentro del marco de este estudio generalmente se encuentran en el nivel primario (1 al 6 grado) y que casi no presentan alcance al nivel secundario educativo para ambos casos.¹⁹

A nivel nacional en Paraguay, con relación a los aspectos culturales sobre la lengua hablada, de las 118.890 personas indígenas que corresponden a la población de 5 años para arriba, incluídas en el último Censo Indígena 2022, el 48 % utiliza el guaraní como primera lengua y el 42.6 % utiliza para comunicarse la lengua indígena.²⁰ Cabe aclarar que el mismo Censo Indígena no define a cuál de las variantes del guaraní incluye en este porcentaje, si se trata solamente del oficial guaraní paraguayo (GRN),o de este y los minoritarios guaraníes incluídos. Sin embargo, estos datos muestran que el guaraní, una de las lenguas oficiales con el castellano, en general tiene un rol importante como lengua materna para casi la mitad de la población indígena; al mismo tiempo que para otro grupo indígena

¹⁶ Ministerio de Educación y Cultura MEC (2009).

¹⁷ La población no indígena a nivel nacional presenta una reducción de 9,7 % a 5,4 % en el período 1992-2007 y la taza rural de población no indígena es mucho mayor con 8,1 % que la urbana 3.8 %. Ministerio de Educación y Cultura MEC (2009).

¹⁸ Otro aspecto a tomar en cuenta en el Censo Indígena del Paraguay 2022 es que se observa que la población indígena del área urbana tiene mayor acceso a la educación pública del estado respecto a la rural: 5,4 años (urbano) y 4,1 años (rural). IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/>

¹⁹ En cuanto a los datos en comparación del promedio de años de estudio de la población indígena presenta 3 y la no indígena 8 con respecto a la población de 15 y más años de edad.UNICEF (2013).

²⁰ IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/>

de casi el mismo porcentaje, es otra lengua indígena que no es el guaraní ni el castellano la que utiliza como principal medio de expresión comunicativo.

Actualmente, las lenguas de la familia Tupí-Guaraní (54 %) autorreconociéndose étnicamente como “indígena”²¹ serían consideradas como parte de la familia lingüística predominante en el territorio nacional. En el segundo grupo entrarían el resto de lenguas indígenas que conforman a las familias lingüísticas Maskoy (22 %), Mataguaya (15 %), Zamuco (3 %), y Guaicurú (2 %) que habitan dentro del territorio nacional.²²

Otro aspecto a tener en cuenta sobre la realidad sociolingüística del Paraguay, es que el GRN, como lengua indoamericana con contacto más intenso que el resto del Paraguay con el castellano, es hablada por una población que ya no se autoreconoce como indígena identitariamente; en frente, las demás lenguas indígenas han tenido el rol de lenguas francas para los grupos de hablantes.²³ En 1992, ante su oficialización y puesta en el currículo escolar nacional, hubo un aceleramiento del desplazamiento lingüístico en las nuevas generaciones de guaraníes indígenas minoritarios, como uno de los factores que afectaron gravemente a la diversidad de la familia lingüística Tupí-Guaraní y otras del Paraguay (Melià 2008; Escobar 2019; Escobar y Gómez 2021; Mereles, Escobar y Posoraja 2023; Escobar y Ramírez, 2024, Escobar, Guainer, Carema y Díaz, 2024), puesto que los infantes indígenas ya no solamente deben aprender a leer y escribir el castellano, si no también el guaraní paraguayo (GRN) (Escobar 2019; Derlis 2022; Bogado 2023).²⁴ Al provenir de tradiciones orales y contar con escasos o nulos recursos de literacidad en sus lenguas maternas, la infancia indígena enfrenta grandes desafíos al incorporarse al ámbito educativo formal. La exposición temprana a dos lenguas ajenas a su realidad cotidiana lingüística y cultural, junto con la expectativa de leerlas y

²¹ Los porcentajes de vitalidad de uso de la lengua autóctona en los guaraníes étnicos minoritarios a nivel nacional se ven reflejados entre los paréntesis a continuación: Ava Guarani (5,84 %), Mbyá Guarani (38,69 %), Paí Tavyterá Guarani (40,48 %), Aché (90,23 %) (predominantemente hablados en la región Oriental) y Guarani (19,96 %), Guarani Ñandeva (84,74 %) (con más presencia en la región Occidental). Fuente: *Diversidad Lingüística del Paraguay*, Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay (SPL). Recuperado enero 2024: <https://spl.gov.py/diversidad-lingüistica-del-paraguay>

²² IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/>

²³ Sobretodo, a los grupos minoritarios étnicos de la familia Tupí-Guaraní quienes se reconocen como indígenas y miembros de la familia lingüística Maskoy, ambos grupos de familias con la diversidad de lenguas más amplia en el Paraguay, para los cuales GRN ha paulatinamente desplazado a las respectivas lenguas maternas para acceso a trabajos u oportunidades educativas.

²⁴ Sobretodo, a los grupos minoritarios étnicos de la familia Tupí-Guaraní quienes se reconocen como indígenas y miembros de la familia lingüística Maskoy, ambos grupos de familias con la diversidad de lenguas más amplia en el Paraguay.

escribirlas, genera una serie de presiones y contradicciones en los nativohablantes de lenguas que son, en muchos casos, terceras respecto a las oficiales (Kalisch y Unruh, 2003; Glauser, 2005; Melià, 2008; Escobar, 2021; Mereles y Escobar, 2023; Bogado, 2023; Escobar y Ramírez, 2023; Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

7. CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTOS LINGÜÍSTICOS Y RIESGOS PARA LA VITALIDAD

En los datos consultados en el portal de la Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay (SPL), la vitalidad del uso propio de la lengua mbyá guaraní a nivel nacional es de 38,69 %,²⁵ colocándolo en tercer lugar luego del más gravemente afectado en desplazamiento como el ava guaraní (5,84 %), solamente ya casi exclusivo al contexto ritual²⁶, y el guaraní Occidental (19,96 %).

En Itapúa, las escuelas del pueblo Mbyá (22 comunidades) en su mayoría cuentan con docentes que son no indígenas (Derlis, 2022). Es decir, crecieron sin aprender el mbyá como lengua materna, no han sido socializados en la cultura y pocos o ninguno residen dentro de las comunidades (Escobar, Lugo y Mereles, 2024). Para el caso observado en Itapúa, en el estudio diagnóstico realizado en el 2022 (Mereles y Escobar, 2023; Escobar, Lugo y Mereles 2024) se ha observado que el acompañamiento para el proceso de escolarización y alfabetización se hace desmembrado aun del contexto comunitario cultural y lingüístico para los pequeños infantes de pueblos indígenas, especialmente para el pueblo Mbyá (Derlis, 2022; Bogado, 2023; Escobar y Ramírez, 2024; Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

En los resultados del estudio de diagnóstico realizado en 2022 (Escobar, Lugo y Mereles, 2024) y con base en los trabajos investigativos realizados en los mismos contextos educativos de Itapúa (Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Escobar y Ramírez, 2024), se pudo observar que predomina la enseñanza de las lenguas oficiales en aulas de escuelas indígenas, principalmente el castellano y de manera más oral el guaraní paraguayo. Pero ambas lenguas oficiales, en las comunidades hablantes de este estudio, no son funcionales “porque se presta más atención a las lenguas oficiales” que a las lenguas indígenas del lugar (Bogado, 2023). El estudio de Bogado (2023) también reporta en sus resultados a partir de observaciones pedagógicas:

²⁵ *Diversidad Lingüística del Paraguay*, Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay (SPL). Recuperado enero 2024: <https://spl.gov.py/diversidad-lingüística-del-paraguay>

²⁶ 2022 datos etnográficos de Canindeyú. Colectados por Celeste Escobar.

“(...) el aprendizaje de las lenguas oficiales les da, a los niños, una mayor posibilidad de inserción a la educación escolar básica y superior e incluso a la inserción laboral en el país y el extranjero, por ello bajo el riesgo de perder gradualmente su cultura y su idioma. Representa una gran desventaja, tanto en lo lingüístico como en lo cultural perder su lengua materna.”

Lo riesgoso de lo anterior para la sobrevivencia de la diversidad cultural y lingüística en contextos de comunidades étnicas y lingüísticas minoritarias es el educando paulatino hacia actitudes de nativohablantes que con el tiempo no vean motivación en sus lenguas maternas, el potencial de salida laboral y educacional si intentan fortalecerlas o seguir hablándolas en contexto aulas.

Esto ya se ha registrado y constatado en los estudios con otras lenguas indígenas en presencia de una lengua dominante y con prestigio social mayor, como el español u otra. (Muñoz Cruz, 2008; Sánchez, 2012). Por ejemplo, en su estudio sobre el náhuatl hablado en Veracruz de México, Sánchez (2012, pg. 107) encontró en ese contexto que la razón porque los padres no querían que hablen la lengua los infantes se justificaba en base a que “hablar una lengua indígena no ayuda mucho.”

Las lenguas son una actividad social y las actitudes son un producto social (Sima et al. 2013). La manera en que la actitud sobre la lengua se ha desarrollado en los hablantes de cierta manera influye fuertemente en la vitalidad del uso en diferentes contextos sociales o su desplazamiento (Muñoz Cruz, 2008; Ponsonnet, 2010; Merino y Tocornal, 2012; Sima et al., 2013). Si se tiene una actitud negativa o se enfatiza el prestigio sobre una de las lenguas que se habla, esto tiende a ser en detrimento de la misma, en la restricción de su uso en contextos limitados o, en el peor de los casos, en el cese de la socialización de las siguientes generaciones en la lengua.

Mora (2019, pg.29) reflexiona sobre las “actitudes y las prácticas pedagógicas inclusivas” y recomienda “un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizajes para atender a todos los niños [...] a alumnos de minorías étnicas”. En este caso se enfatiza ver la diversidad como un valor que enriquece el contexto educativo, antes de que un foco de conflicto y que requiere ser estudiado con el fin de conocer la influencia sobre el proceso y proponer acciones que permitan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas inclusivas (Mora, 2019, pg. 22). Lo cual podría aplicarse a las prácticas pedagógicas inclusivas en contexto aula de comunidades indígenas, y que “[...] implica transformaciones a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias” (Mora, 2019, pg. 38).

Dentro de la apertura a procesos de transformación de las estructuras hacia interacciones y estrategias pedagógicas más eficientes (Martínez, Armengo y Muñoz, 2019) contextualizado en comunidades de lenguas y culturas indígenas, prima incluir el enfoque sociocultural que empuje el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje (Vaja, 2014).

8. DE UNA DECONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA HACIA UNA SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE CONTEXTUALIZADA

Sumado a lo antecedente también hay que considerar la construcción de una pedagogía centrada en la lectoescritura hacia una con “foco en el uso” comunicativo, como propone Hecht (2023, pg. 12) para el toba/qom de Argentina, sobre todo considerando el contexto encontrado, con lenguas en desplazamiento. A esto Hecht (2023, pg. 12) agrega,

“[d]escartar la oralidad de la planificación lingüística escolar atenta contra los modos de circulación y uso de las lenguas indígenas, las cuales son de tradición oral. Históricamente las lenguas indígenas se mantuvieron vitales desde la oralidad, por lo tanto, las ideologías actuales que asocian el “mantenimiento de la lengua” con la “escritura”, terminan por atentar contra su uso cotidiano.”

Actualmente, la principal forma de adquirir destrezas comunicativas en Paraguay (Kalisch y Unruh, 2003; Glauser, 2005; Escobar, 2021) y en otros países para las nuevas generaciones de nativohablantes de lenguas indígenas (Quadrelli, 2003; Corrales, 2018; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hecht, 2023; Hernández, 2023; Landeta, 2023) sigue siendo la transmisión oral. Para lo cual,

“[s]ignifica tener en cuenta uno de los pilares del conocimiento indígena: la oralidad. Esta es la forma ancestral de comunicar y transmitir conocimientos en las culturas originarias, que necesariamente se dan de manera coloquial, narrativa, metafórica y a través de encuentros interpersonales” (Portella, C. et al., 2011, pg. 5).

Kalisch y Unruh (2003, pg. 276) explican sobre la oralidad en la lengua enlhet²⁷ de la región Occidental en Paraguay, por ejemplo, que la misma es compartida dentro de “una gran gama de estilos que corresponden a los contenidos que transmiten y desarrollan [...] se relacionan con contenidos efímeros, con chistes, bromas, relatos de aventuras o adversidades vividas.” Por lo tanto, Vaja (2014, pg. 3) resume que “las narraciones o relatos son productos de la cultura en la que estamos insertos”, y cómo dentro de este tipo de relatos cotidianos podemos encontrarnos y responder al tipo de pregunta que lanza Quadrelli (2003, pg. 335) en el estudio a comunidades Mbyá Guaraní de Misiones, Argentina “(d)ónde vive la palabra guaraní?”, esa lengua “[...] que enseña, que provee de significados [...]” (Quadrelli, 2003, pg. 344) o la lengua que es construída con “la significancia vital de la reconstitución oral del sentido para la vida [...]” (Kalisch y Unruh, 2003, pg. 278).

²⁷ Familia Maskoy.

Por lo anteriormente expuesto, la “multimodalidad” como enfoque comunicacional para el aprendizaje y fortalecimiento de una lengua y cultura en que no solamente se incluye el material para producciones comunicativas textuales, sino también información multimedia.

Las relaciones en las comunidades en donde se encuentra la lengua viva se mantienen aún en redes familiares e interfamiliares (Glauser, 2005; Escobar, 2021), más aún cuando en la primera infancia indígena prima la importancia de estos nidos comunicativos intergeneracionales o contextos de aprendizajes para adquirir la lengua materna (Montero, 2020; Escobar, 2021; Landeta, 2023; Mendez, 2023), incluso en caso de pérdida para recuperarla, como en el caso de la lengua nasa yuwe de Colombia (Corrales, 2018; del Valle. 2020).

Por lo mismo, cuando se trata de captar historias orales (Vaja, 2014) o diversos géneros discursivos mencionados anteriormente, de forma intergeneracional, es de suma importancia tomarlos en cuenta para incluirlos en recursos con fines pedagógicos, con contenidos que reflejen contextos culturales y lingüísticos de acuerdo a cada lengua y cultura indígena.

Lo anterior lleva a percibirse sobre las formas de aprender, por lo tanto, distinguir diversas formas del aprendizaje y también dejar la perspectiva que solamente en aulas o dentro de las escuelas pueden darse procesos educativos (Martín y Donolo, 2019, pg. 116). Basado en la reflexión de Schugurensky (2000), las autoras Martín y Donolo (2019) recuperan la palabra “aprendizaje” de la siguiente manera:

Es importante tener en cuenta que estamos utilizando deliberadamente la palabra “aprendizaje” y no “educación”, porque en los procesos de aprendizaje informal no hay instituciones educativas, instructores institucionalmente autorizados o currículos prescritos. También es pertinente tener en cuenta que estamos diciendo ‘fuera de los planes de estudio de las instituciones educativas’ y no ‘fuera de instituciones educativas’, porque el aprendizaje informal también puede tener lugar dentro de instituciones educativas no formales. En ese caso, sin embargo, los aprendizajes ocurren independientemente (y en ocasiones en contra) de los objetivos previstos del plan de estudios explícito (Schugurensky 2000:2 traducido por Martín y Donolo, 2019, pg. 118).

Especialmente, para el caso de la lengua mbyá de este estudio es preocupante por ser una lengua en desplazamiento ante la predominancia del uso de las lenguas oficiales en el contexto educativo aula (Derlis, 2022; Mereles y Escobar, 2023; Bogado 2023; Escobar y Ramírez, 2024; Escobar, Lugo y Mereles 2024). Lo antecedente es en detrimento de la misma, ya que tiende a un proceso de homogeneización hacia la variante mayoritaria el guaraní paraguayo, y/o el empobrecimiento del acervo de una lengua minoritaria de la familia Tupí-Guaraní, sin contar con suficientes materiales de

aprendizaje sobre la lengua ni con docentes que la dominen, o con docentes que no comparten el contexto cultural en que vive su alumnado (Mereles y Escobar, 2023; Bogado, 2023; Escobar, Lugo y Mereles 2024).

De no tomar en cuenta el desplazamiento lingüístico del mbyá en contexto aula, en favor de las lenguas oficiales, se corre el riesgo de una precipitada pérdida del léxico autóctono. Esto ya se ha visto en otras lenguas indígenas del Paraguay y se acentúa en las generaciones cuya alfabetización sigue siendo primordialmente en base al guaraní paraguayo y al castellano (Melià, 2008, Escobar, 2019; Escobar y Gómez, 2021).

Esto no se presenta precisamente con el maká de este estudio, ya que la comunidad cuenta con solamente una escuela en el Departamento de Itapúa. La docente es de la comunidad y maneja la lengua. De acuerdo a lo reportado respecto a la vitalidad de la lengua, el maká muestra 97,25 % y el nivaclé muestra 99,40 %.²⁸ Ambos muestran un alto grado de vitalidad dentro de sus comunidades hablantes, lo cual es importante al tomar en cuenta en qué lengua materna se socializa, principalmente los infantes que crecen en contextos de ambas lenguas presentes.

9. CARENCIA DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Lo que afecta a ambas lenguas estudiadas es que los materiales didácticos predominan en las mencionadas lenguas oficiales, con contenidos descontextualizados respecto a su bagaje cultural propio y una preparación o acompañamiento técnico insuficiente o nulo.

En 2022, cuando se consultó a los actores involucrados en el proceso educativo indígena de sus comunidades sobre los factores que identifican como causas de desmotivación en jóvenes y niños, señalaron lo siguiente: la repetitividad derivada de la limitada disponibilidad de materiales en su lengua materna, la monocromía de estos textos, el método de traducción y el uso de un dialecto descontextualizado en los materiales destinados al *maká* y *mbyá* que se hablan en Itapúa (Mereles y Escobar, 2023; Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

Similarmente, lo encontramos en Montero (2020, pg. 25) para el caso de la alfabetización de infantes ikootjs (lengua aislada de la costa de México en el estado de Oaxaca) del primer ciclo primario a modo de referencia. Expone que regiones de comunidades indígenas “continúan las prácticas de castellanización, en la gran mayoría, en libros de textos oficiales para niños hispanohablantes que apenas son aptos para una enseñanza del español como segunda lengua (L2).”

La mayoría de los recursos educativos aun provienen elaborados desde afuera o en base a comunidades indígenas que si bien comparten elementos lingüísticos y culturales no residen en el contexto local de Itapúa en donde se vive otras particularidades culturales y lingüísticas (Mereles y

²⁸ *Diversidad Lingüística del Paraguay*, Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay (SPL). Recuperado enero 2024: <https://spl.gov.py/diversidad-lingüistica-del-paraguay>

Escobar, 2023; Bogado, 2023; Escobar, Lugo y Mereles 2024). Este fenómeno está fuertemente asociado a recursos educativos que, en la implementación de la educación pública oficial en las comunidades, no contempla el reflejo de su lengua materna contextualizada en las comunidades indígenas de Itapúa (Bogado, 2023; Mereles y Escobar, 2023; Escobar y Raírez, 2024; Escobar, Lugo y Mereles, 2024). Mientras las nuevas generaciones de nativohablantes de las lenguas involucradas aún viven en contextos en que tienen una lengua materna indígena distinta (como en el maká y el nivaclé) o proveniente de una variante étnicamente minoritaria del guaraní (como el mbyá guaraní), y las oficiales (el castellano y el guaraní paraguayo) serían mas bien sus L2 y L3, respectivamente.

Asimismo, sería ilusorio tener una gran expectativa del contexto educativo oficial para la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas minoritarias en situación de desplazamiento lingüístico. No será suficiente para garantizar la sobrevivencia de las mismas. Aun así, actualmente este tipo de contexto de aprendizaje va constituyéndose en un espacio más para el potencial de supervivencia de la lengua materna indígena o para revertir al menos un efecto negativo sobre las mismas.

Además, la misma expectativa no puede esperarse que recaiga solamente sobre las comunidades hablantes, ya que como muestra el ejemplo de la lengua Nasa Yuwe de Colombia (del Valle, 2020, pg. 131), en donde se han hecho esfuerzos comunitarios de rescate de hablantes infantes ya que ésta se encuentra en peligro. Esta experiencia recuenta, sin embargo, que ha sido sumamente difícil darle continuidad por el divorcio formativo entre el proceso comunitario de revitalización y el modelo educativo de la escuela indígena.

Cuando se trata de recursos materiales o auxiliares didácticos, estos se refieren a los medios físicos o digitales que facilitan o propician el logro de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, son utilizados con fines pedagógicos que competen al ámbito educativo.

El tratamiento de contenidos para el desarrollo de materiales no solamente debería contemplar las respectivas lenguas maternas, sino en simultáneo incluir la contextualización cultural como ya se había adelantado anteriormente. De acuerdo a la definición de Sturtevant (1964), el término “etno” denota un sistema de conocimiento propio de una determinada cultura. Lo anterior se relaciona a los diversos contextos culturales y ambientales de los pueblos indígenas, dentro de los cuales encontramos una amplia gama de actividades humanas relacionadas a conocimientos específicos que pueden considerarse distintos etnos (Ramalho 2011; 2012), en un conjunto de etnosaberes. Asimismo, los etnosaberes de cada contexto particular de los pueblos indígenas acumulados a través del tiempo están profundamente impregnados por, y son transmitidos en, la cultura de los hablantes nativos, desde la primera infancia socializándose en la lengua (Escobar 2021). Tal como de León (2005, pg. 31) sintetiza “el aprendizaje del lenguaje y la cultura no es un proceso separado entre sí

sino que aprender a hablar implica aprender conocimientos socioculturales”.

Otro punto que es preciso aclarar sobre el enfoque para el uso de los mismos en este trabajo es el concepto de ‘contextos híbridos’ de aprendizaje proveído por Martín y Donolo (2019, pg. 121). Estos son los “entendidos como contextos donde hogares, escuelas y comunidades se integran para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje.” Es decir, considerar así diversos o múltiples espacios y contextos no solamente dentro del aula o escuelas sino integrar, a la par, los nidos comunicativos intergeneracionales familiares y/o comunitarios para así “[...] poder proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje” (Martín y Donolo 2019, pg. 121).

Entonces, no solamente se tiene en cuenta en este texto a los recursos didácticos con lenguas indígenas con el fin de ser utilizados en contexto de aula o escuelas, sino de ser útiles o complementos para contextos híbridos de aprendizaje dentro y fuera también de las currículas institucionales. Todo esto apuntando a equilibrar un divorcio entre las comunidades hablantes y sus procesos de socialización del lenguaje en los infantes y el contexto aula de ambientes educativos en escuelas.

Aunque existen algunos trabajos descriptivos sobre las gramáticas de ambas lenguas, como los de Thomas et al. (2021), Thomas (2019, 2017, 2014), Baranger (2022), Viera y Baranger (2021) para el mbyá; y los de Messineo y Tacconi (2017), Tacconi (2015) y Gerzenstein (1997), para el maká, estos estudios no están orientados hacia un abordaje desde las comunidades hablantes como base de consulta, por diversas razones:

1. Están dirigidos a una audiencia altamente educada en el sistema occidental, debido a la complejidad de los tecnicismos utilizados.
2. Están escritos principalmente en lenguas extranjeras (español e inglés), en su mayoría desconocidas para los hablantes, quienes tienen dificultades en el manejo de la lectoescritura, pues mayormente la oralidad es su medio de expresión comunicativa. Muy pocos miembros de ambas comunidades indígenas de este estudio leen y escriben en español, y si lo hacen es con gran dificultad.
3. Abordan aspectos específicos y detallados de ambas lenguas que, aunque pueden ser útiles como punto de partida en ciertos temas gramaticales, no son integrales y no reflejan la variante particular hablada en las comunidades de este estudio.

El corpus del *mbyá* disponible en **LingView** y **Universal Dependencies**, proporcionado por Guillaume Thomas en su plataforma web (<https://gpythomas.github.io/>), no está diseñado con una interfaz accesible o comprensible para las comunidades hablantes de *mbyá* en Itapúa, ni es adecuado para su uso didáctico en el nivel inicial o para fines de revitalización lingüística. Además, no refleja el *mbyá* hablado en la región de Itapúa. En la etapa de consulta sociolingüística de este estudio (2022), docentes y familiares Mbyá a la par señalaron que los recursos didácticos distribuidos a sus escuelas

por el ente encargado del Estado (refiriéndose a las tarjetas del alfabeto mbyá diseminados ese mismo año) no reflejan a la lengua de esta zona (Escobar, Lugo y Mereles, 2024).²⁹

En contraste, el corpus del *maká*, accesible a través de (<https://dila-ling.github.io/pict-glotales/>)³⁰, se encuentra más al alcance de la comunidad de Ita Paso como referencia base, siempre que se cuente con el debido apoyo y acompañamiento lingüístico. Sin embargo, presenta limitaciones, ya que se basa en una variedad hablada en otra región del país (Universo, Central).

También es importante destacar que el enfoque metodológico del presente trabajo, realizado de manera colaborativa con los hablantes, no se basa en los criterios de las investigaciones publicadas por personas que no son hablantes de estas lenguas ni parte de las comunidades. En cambio, se orienta hacia los temas que los propios hablantes consideran fundamentales para la enseñanza de sus lenguas a las futuras generaciones dentro de sus contextos comunitarios.

De acuerdo con sus intereses en la salvaguardia de sus lenguas, los recursos didácticos se construyen teniendo en cuenta los ámbitos que los hablantes consideran esenciales para sistematizar su transmisión y enseñanza, no solo de forma oral. Esta metodología ha generado una actitud sumamente positiva en los hablantes de estas lenguas en contextos de desplazamiento, ya que no se imponen conocimientos externos sobre sus lenguas, sino que ellos mismos son actores activos en el proceso de construcción de recursos pedagógicos y revitalizadores basados en sus propios conocimientos lingüísticos.

Por otra parte, el proceso de consenso entre los hablantes de una lengua indígena en cuanto a su ortografía no se garantiza que ocurra en el corto plazo ni sin disputas, como lo comparte la experiencia con el triqui de Chicahuaxtla (Otomangue). Hernández (2023, pg. 42-43), reconoce que llegar a un "consenso" en cuanto a la escritura de esta lengua es un proceso complejo, ya que "la creación de un alfabeto implica un profundo conocimiento de la propia lengua y de los sistemas de escritura [...]."

A modo de referencia, en Paraguay, durante el trabajo de campo realizado en 2022 con el pueblo

²⁹ Este hecho de diferencias intrialectales dentro de la misma lengua indígena no es de sorprender, puesto que en el estudio de Escobar y Gómez (2021) para el paī tavyterā guaraní (departamentos de Amambay y Concepción mayoritariamente), los hablantes mismos distinguen diferencias dialectales entre los paī del Mberyō (zona de comunidades aledañas al río Aquidabán) e Yvypyte (zona de comunidades aledañas a Jasuka Venda). Esto también muestra que la documentación de las mismas lenguas indígenas de una zona a otra para la comparación de la diferencia en dialectos por regiones es nula o escasa en el Paraguay.

³⁰ Archivo DILA. Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) adjudicado "Representaciones, procesos y trayectorias de las glotales y dorsales en el nivaclé y su comparación con otras lenguas mataguayas."

aché (Tupí-Guaraní) de los departamentos de Caaguazú, Caazapá y Alto Paraná, se pudo constatar que si bien es uno de los pocos pueblos del territorio nacional que cuentan con una ortografía consensuada basada en trabajos descriptivos lingüísticos previos, más de una década después aún persisten dificultades para la normalización de su escritura (Roessler y Torales, 2024). Además, existe un sesgo en los materiales descriptivos de su gramática estructural, que aún no son completamente accesibles para los hablantes y docentes Aché. Entre las razones que explica Hernández (2023, pg. 43) sobre las dificultades para llegar a acuerdos en la representación ortográfica, se encuentran tanto aspectos lingüístico-pedagógicos como consideraciones extralingüísticas.

Esta realidad se comparte con el contexto de muchas otras lenguas indígenas del continente en proceso de ser orales a normalizadas a su etapa como lenguas escritas, en este caso el ikootjs de México (Aislada), como lo expone Montero (2020, pg. 26):

“L1 escritura se mantiene limitada por la disputa y desacuerdos en la normalización, estandarización del alfabeto y desconocimiento de la estructura gramatical.”

Sin embargo, solamente generar materiales didácticos cuando ya exista esto previamente presentado en contexto de lenguas en desplazamiento o de comunidades residiendo desarraigadas de su lugar de origen, tampoco es el punto. Más aún cuando el enfoque es generar recursos didácticos en las lenguas culturalmente contextualizadas, con uso para fines comunicativos de las mismas, para apoyar procesos de revitalización y aptos para contextos híbridos de aprendizajes.

A lo anterior también se suma el desafío de “[...] la falta de apoyo de las autoridades correspondientes para una buena cobertura de enseñanza de las lenguas oficiales e indígenas” (Bogado, 2023). Similarmente, en el diagnóstico del 2022 (Escobar, Lugo y Mereles, 2024) fue corroborado:

“[e]ntre estos factores también suma la pobre preparación y la falta de acompañamiento técnico adecuado para el reto de la transmisión de las lenguas a las futuras generaciones de hablantes dentro del aula es una realidad actual.”

A la consulta sobre la dirección hacia dónde podría guiarse la siguiente etapa del presente trabajo investigativo, se contempla la elaboración de recursos con el correspondiente acompañamiento en el proceso con los nativohablantes docentes y/o miembros de la comunidad interesados en involucrarse en la construcción de recursos que reflejen su entorno sociocultural y lingüístico, en campo y en el Laboratorio de Lenguas de UNI.

Los datos estadísticos presentados anteriormente fueron con la intención de brindar un panorama comparativo de las lenguas indígenas parte de este estudio, en contraste a las otras a nivel nacional y regional, por pueblos de los cuales las mismas son parte y por familias lingüísticas. Estos

porcentajes tendrían importancia a la hora de diseñar e implementar metodologías, prácticas y recursos didácticos inclusivos y representativos respecto a las lenguas indígenas del Paraguay que implican una realidad multilingüe y pluricultural.

Las consideraciones en base a alternativas y propuestas concretas que puedan servir para los criterios a tomar en cuenta para la selección de contenidos, el desarrollo de los mismos y la elaboración de recursos didácticos multimedia en las lenguas indígenas del presente trabajo también son marcos de referencias útiles.

En resumen, para el caso de este estudio la situación del maká y el mbyá de Itapúa se presenta de la siguiente manera:

1. La primera comunidad hablante cuenta con una maestra nativa residente, quien imparte las clases y socializa con todas las familias cotidianamente; mientras que el Mbyá es uno de los pueblos con más presencia de docentes no nativohablantes ni residentes en las comunidades, socializando culturalmente en el Departamento de Itapúa;
2. La vitalidad de la lengua maká es mucho mayor internamente y en la escuela que en la comunidad Mbyá, entonces la generación de materiales contextualizados en su lengua y cultura es la principal necesidad; en cambio, en la segunda lengua también se necesita labor de revitalización y fortalecimiento lingüísticos en las comunidades hablantes;
3. La desventaja principal en que se encuentran los hablantes del maká con relación a los del mbyá, es la situación de desarraigado que genera vivir en diáspora, lejos del lugar de origen cultural. Por lo mismo, muchos contenidos en su lengua sobre la cultura habría que recrearlos para las nuevas generaciones de hablantes, a fin de asociar a sus raíces identitarias e históricas, por una parte; y, a la par, reconocer a una comunidad hablante Maká residiendo en Itapúa, con lo que implica en cuanto a las transiciones y adaptaciones a un nuevo ambiente ecológico y cultural que informa en flujo constante a su lengua materna.

10. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA ELABORACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS

A partir de lo presentado y analizado anteriormente se produjeron una serie de encuentros entre los hablantes previamente descritos en la sección de Metodología para cada comunidad y el equipo investigador (dos docentes investigadoras de UNI), para recolectar en forma multimedia materiales que puedan servir para el desarrollo de contenidos didácticos a ser utilizados en sus comunidades.

El enfoque multimodal (Kress 1997; Stein 2007), construido con nativohablantes apuntando a contextos híbridos de aprendizajes para las nuevas generaciones, es una alternativa en un contexto de desplazamiento de las lenguas de este estudio, y/o ante la carencia de recursos didácticos contextualizados en sus entornos. En el estudio diagnóstico de materiales destinados a los Mbyá y

Maká de comunidades de Itapúa se encontró que los contenidos no reflejan las particularidades del entorno sociocultural y lingüístico de estas zonas (Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

Primeramente, se consideraron factores presentes en ambas lenguas que impliquen la contextualización sociocultural, incorporando nociones sobre las estructuras gramaticales propias de cada lengua de este estudio.

Con base en este análisis colaborativo se revisaron otros casos antecedentes respecto a materiales didácticos (Escobar, Lugo y Mereles, 2024), de otras lenguas de las familias con sus respectivas diferencias y similitudes, la forma de presentar datos sobre la lengua para su uso en contextos de aprendizajes, las limitaciones que presentan en cuanto al conocimiento sobre la misma y a la hora de manejar estos recursos con infantes de la primaria básica.



Imagen 7: Yanina Ramírez estudiando sobre otro guaraní minoritario del Paraguay comparando con su Mbyá en Laboratorio de Lenguas UNI

El objetivo fue reconocer y reflexionar conjuntamente sobre los desafíos más frecuentes y las carencias en cuanto a la representatividad del entorno y las lenguas no solamente a nivel recursos, sino aterrizar a la realidad comunitaria y al contexto de las aulas.

A partir de la reflexión conjunta, se identificaron los ámbitos considerados más importantes en cubrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas maternas en sus estructuras gramaticales. Las etapas van desde los sonidos asociados con los significados (lo fonémico), a las palabras, identificando los ámbitos que requieren rescate léxico, con lo que corresponda a la morfología derivativa y flexiva y, finalmente, la etapa de construcciones de frases (la sintaxis).

Entre los temas gramaticales que decidieron cubrir estaban, por ejemplo, la revisión del sistema de fonemas y la diferenciación que notaban con otras comunidades hablantes de la lengua. Esto fue crucial para dar espacio a la reflexión, puesto que generalmente si sus formas de pronunciar no conformaban a las variantes de grupos mayoritarios, se tildaba de que cometían “errores”, lo cual asocia o demerita las formas particulares que ciertas comunidades han desarrollado en sus propios caminos de la lengua.

En ausencia de documentación sistemática y de un cotejo riguroso de datos provenientes de distintos grupos regionales para ambas lenguas incluidas en este estudio, las decisiones en torno a la representatividad ortográfica se han tomado previamente, sin una base adecuada. Esto ha derivado en la elaboración de recursos educativos fundamentados en dialectos de otras regiones, los cuales luego han sido impuestos en diversos territorios como “la forma correcta” de escribir la lengua.

Para los hablantes del mbyá, la revisión del nivel de los patrones de las estructuras silábicas y de las secuencias fonotácticas resultó ser un aspecto relevante, dado que estos no constituyen un calco del sistema del guaraní paraguayo (GRN), ni de otros guaraníes (PTA, GRW).

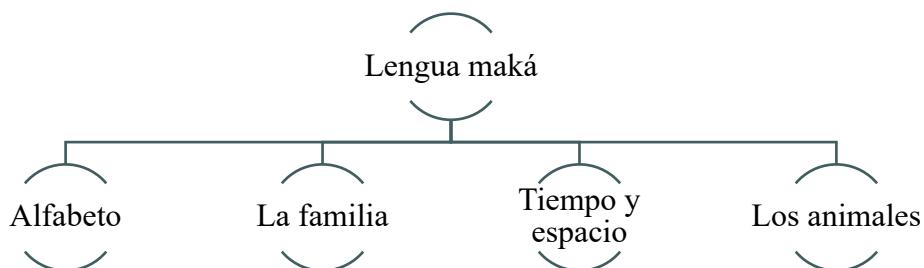


Figura 1: Ejemplo de las primeras cuatro secuencias de las ocho desarrolladas con hablantes de la lengua maká

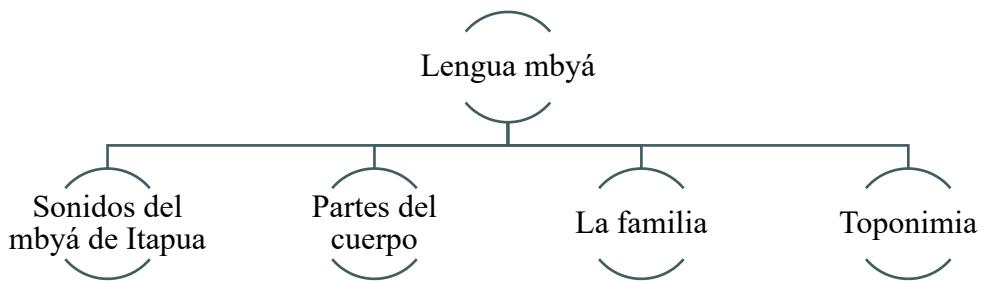


Figura 2: Ejemplo de las primeras cuatro secuencias de las ocho desarrolladas con hablantes de la lengua mbyá

En cuanto a reconocer los ámbitos semánticos más afectados por el desplazamiento lingüístico de lenguas oficiales, en el caso maká eran la fauna y la flora del Chaco, no presente en el espacio actual; y con los hablantes del mbyá, las designaciones de los nombres de lugares o fauna en la lengua antes de la incorporación del castellano o el guaraní paraguayo, por ejemplo, son algunos de los temas a recuperar.

Los paradigmas con plantillas verbales (aspecto y persona) y nominales (posesivos), así como las nociones deícticas relacionadas con el uso del espacio y del tiempo más frecuentemente empleadas, fueron considerados elementos importantes para que los infantes los incorporaran progresivamente en sus capacidades de literacidad en lengua materna, a medida que avanzaban en las secuencias pedagógicas.

Estos temas, si bien han sido abordados en descripciones gramaticales de otras regiones, nunca fueron cotejados con las lenguas de la región objeto del presente estudio, y mucho menos presentados de forma accesible para docentes y/o hablantes de las comunidades que no dominan el castellano o el inglés (Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

La sintaxis de las lenguas fue considerada, en ambos casos, para ser introducida por medio de narrativas de historias personales, descripciones o relatos sobre el pasado. Reconocer como partes integradas de un todo los elementos previamente mencionados —como el léxico en recuperación y la morfología— fue valorado como un enfoque más importante que la división fragmentada de la lengua en componentes aislados.

Todo esto acompañado de los conocimientos y pautas culturales específicas de cada comunidad hablante (imágenes 8, 9, 10) para no hacer un estudio aislado y desprendido de su entorno inmediato con las lenguas maternas, y que ambos puedan ser pedagógicamente pertinentes a la hora de ser aplicables con los infantes.



Imagen 8: Manos artesanas y textil tradicional Maká de Ita Paso, Itapúa. Recuperar nociones del origen de las formas geométricas de los textiles incluyeron dentro de las búsquedas de elementos culturales ligados a la lengua.



Imagen 9: Agustina Mereles realizando registro de campo con miembros de su comunidad utilizando tecnología digital

El formato de presentación de los temas constituyó otro aspecto relevante a considerar. Para facilitar su desarrollo pedagógico, cada tema fue estructurado en tres segmentos temporales, correspondientes a las lecciones planificadas: 1. la presentación del tema; 2. la práctica conjunta y 3. la producción durante la actividad y posterior a la actividad.

Formato del Plan de Clase

Docente:

Unidad-Lección: 4

Tema: Animales

Objetivos:

Aprender vocabulario sobre animales

Practicar el uso de verbos en el idioma

Materiales y Equipos:

Presentación, pizarra

Procedimiento:

Saludo, Introducción y Preparación

Presentación

Carlos Bogado

"Pan latalji—¿De dónde vienes?"

"Yakha hatañii ha M.R.A. 2008 qa hane ej qa hats 14 ininqap in hanijupkii ene yaqafamilia. Me llamo Carlos, y soy Carlos. Vine del M.R.A en 2008 y he estado con mi familia durante 14 años."

"Yakha heyithayii ..—Soy artesano"

"Enewe en ene witpalai hilo encerado tejuyets pa qu etujif.—Estoy haciendo pulseras de hilo encerado para vender."

"Yakha yii Tsilweninok Carlos Bogado Colman Yegeninqap 34 hane ej wetsjuk ne yilts 14ininqapits in hanijupkii. In hayaqaikii qa hanii jjii ha plaza de armas Encarnación qa in inli i iye in kaaj fiesta patronales.—Me llamo Tsilweninok Carlos Bogado Colman, tengo 34 años, tengo 2 hijos y he estado con mi esposa durante 14 años. Estoy en la Plaza de Armas de Encarnación, y a veces voy a las fiestas patronales."

Inqamef – Animal Favorito

"Na inqamet hisu un na aj nunaj qe yejeñ na aj initset.—Mi animal favorito es el perro porque cuida la casa y el patio."



Figura 3: Ejemplo de un inicio de guía de lección para lengua maká

Aunque los formatos fueran preparados en edición bilingüe para ambos casos mbyá-castellano y maká-castellano, de acuerdo al contexto fue pensado adaptar el desarrollo de la lección, ya sea: lección a ser impartida por maestro no hablante y/o no indígena, el nivel de desplazamiento lingüístico del estudiantado y tipo de grupo (multigrado o de grado singular). La implementación en diferentes contextos se encuentra en este momento en evaluación y experimentación, como tercera etapa del presente estudio, justamente para medir los alcances y las limitaciones de este diseño.

Las guías del docente para cada lección fueron preparadas con material complementario para cada tema, a partir de lo colectado en registros multimedia de campo en las comunidades, y cuando no se podían encontrar dentro de las comunidades se consultaron fuentes que reflejen el contexto cultural y local lo más posible. En el caso del mbyá, materiales complementarios desarrollados en la zona aledaña de Misiones, Argentina³¹ fueron vistos como más acordes a la variante local que la propuesta proveída por el Ministerio de Educación (MEC) de Paraguay.

Práctica

En la pizarra, escribir diez palabras en la lengua sin vocales, y diez palabras sin consonantes.



Ejercicios

Dar tiempo que escriban y completen el ejercicio.

Se presten sus cuadernos para corregirse uno a otro.



Producción

Repetir las palabras en la lengua (si hay oportunidad utilizando un teléfono móvil, grabando al compañero) entre 5 a 10 palabras escritas en el cuaderno.

| | | | | | |
|------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|
| oo | oguy | kuaray | eichu/eiru | akuchi | javuku |
| qny | <u>mboea</u> | <u>chivi</u> | avachi | <u>uru</u> | <u>tukã</u> |
| pira | <u>ñandu</u> | <u>guyra</u> | xpekû | <u>kui'í</u> | <u>akekẽ</u> |

Conclusión

Volver a la primera frase en la lengua del día.

Recordar el alfabeto del mbyá.

Tarea:

Escribir en las columnas palabras con 2 vocales, con 3 vocales y palabras con 3 consonantes y 4 consonantes.

| | | | |
|-----------|-----------|---------------|---------------|
| 2 Vocales | 3 Vocales | 3 Consonantes | 4 Consonantes |
|-----------|-----------|---------------|---------------|

Figura 4: Parte dos y tres para lección sobre sonidos de la lengua mbyá

La etapa de planeamiento y estudio luego fue seguida por la etapa propedéutica, para que puedan estar expuestos al aprendizaje de los instrumentos y los procedimientos básicos antes de realizar los registros.

Previamente a la realización de compilaciones y registros, fueron verificados los medios disponibles y cuando no existían, estos fueron proveídos como en el caso del mbyá. Una socialización y capacitación con tips sobre métodos en campo también fueron contemplados con los hablantes.

³¹ Cabe mencionar que los relacionamientos, las constantes mudanzas para mejor acceso al sistema de salud y los matrimonios entre parejas mbyá en esta zona de frontera entre Paraguay y Argentina, son continuos.

Recuperado enero 2025: <https://www.horadeobrar.org.ar/lanzan-manual-para-ensenar-el-alfabeto-a-ninos-mbya-en-misiones/>

Algunos procesos fueron acompañados y otros fueron asignados como tareas puntuales con las herramientas e instrumentos necesarios para el manejo correcto de los registros. Primero con un acompañamiento guiado con inclusiones de criterios técnicos sobre aspectos de la lengua materna y manifestaciones culturales propias, que podrían ser registrados para luego ser analizados y aplicados a los contenidos de los recursos didácticos.

Durante el proceso de familiaridad con los equipos se realizaron pruebas para el ajuste y calibración, a fin de garantizar buenos resultados una vez en campo. Esta etapa propedéutica era necesaria para que pudieran estar expuestos al aprendizaje de los instrumentos y los procedimientos básicos antes de realizar los registros.

Entre los registros para ambos casos, el enfoque fue en las personas de sus comunidades, sus actividades y en el uso que dan a sus respectivas lenguas durante la realización de dichas actividades (imágenes 7, 8, 9 y 10). De esta forma, captamos de forma multimodal los procesos comunicativos para poder generar materiales que no solamente sirvan para la lectura o escritura, sino que puedan hacer uso de los otros sentidos, como lo audiovisual. En este ejercicio de registros comunitarios también era necesario incluir una base diversa de actores a fin de mostrar la vida de forma intergeneracional (Landeta 2023), con diferentes tipos de voces de infantes, ancianos, femeninos y masculinos.³²

A partir de lo compilado en sus comunidades, se procedió (de diciembre 2023 a febrero 2024) a la sistematización y selección de materiales que puedan servir de apoyo a los contenidos a ser desarrollados para recursos didácticos de ambas lenguas y culturas involucradas en este trabajo investigativo.

En el presente sigue este proceso de sistematización y edición para la consecuente revisión de productos generados; se sigue trabajando en modelos de actividades didácticas en donde el uso de la lengua es primero lo focalizado y luego la forma o estructura gramatical.

También se toma en consideración la decisión sobre qué parte del material será traducida o no, si será distribuida a personas externas a la comunidad, y la forma en que será divulgada en caso de hacerlo, cuidando siempre la representatividad de los actores involucrados en el proceso de registro. Esta postura responde a una desconfianza comprensible por parte de las comunidades, basada en antecedentes en los que antropólogos o lingüistas accedieron a información sobre formas culturales o datos lingüísticos sin realizar posteriormente ningún tipo de devolución, socialización ni seguimiento del vínculo con las comunidades una vez extraídos dichos datos.

³² Ejemplos de audios podcasts en maká, recuperado marzo 2025: <https://www.tapeayvu.com/gug/ambue-ypykuera-ayvu>



Imagen 9: Plantas de yerba mate de la comunidad Mbyá Pindo de Itapúa que conforma parte del acervo de recursos. Para los hablantes del mbyá la flora local fue también uno de los campos a preservar en la memoria oral y escrita, excepto que la emergencia no es tan latente como en el caso maká por residir en contexto diáspora. Imagen de Celeste Escobar

Todos los materiales son de uso exclusivo con fines educativos y están destinados a ser trabajados directamente con los hablantes, quienes poseen la autonomía para determinar cuáles son los aspectos esenciales para la preservación y revitalización de su lengua, así como de las prácticas culturales asociadas que se encuentran en riesgo de pérdida o desplazamiento. Esta labor conlleva un desafío fundamental: reflexionar críticamente sobre las estrategias necesarias para revalorizar el uso de las lenguas maternas en un proceso sostenido que trascienda los enfoques didácticos e investigativos tradicionales. Este enfoque ha sido abordado en investigaciones previas (Glauser, 2005; Melià, 2008; Escobar, 2019; Escobar y Gómez, 2021; Bogado, 2023; Mereles, Posoraja y Escobar, 2023; Hecht, 2023; Escobar y Ramírez, 2024; Escobar, Lugo y Mereles, 2024).

En este sentido, el desafío no es solo aplicar estrategias educativas descontextualizadas que, como señala Hecht (2023), “no se emplean en emisiones en función pragmática” (pg. 12), sino desarrollar prácticas investigativas y pedagógicas contextualizadas y que respondan directamente a la experiencia, visión y necesidades de los hablantes en sus propios espacios comunitarios. Estas prácticas deben considerar el lenguaje como una herramienta viva, activa y culturalmente significativa, y no únicamente como un objeto de estudio y enseñanza formal desvinculado de la realidad cotidiana de sus usuarios.



Imagen 10: Parte de series de micro cápsulas de videos, fotos y audios sobre las técnicas artesanales de la cestería Mbyá de Pindo. Imagen de Yanina Ramírez.

La revaloración de las lenguas maternas requiere, por tanto, un enfoque más integral, participativo y contextual que permita su uso significativo en interacciones prácticas, generando así espacios para el diálogo, la identidad cultural y la transmisión intergeneracional del conocimiento.

Se han podido generar hasta el momento ejercicios controlados, semilibres, libres y acompañados con actividades guiadas, individuales, en pares y grupales. También se consideró incluir dentro de los recursos tareas puntuales y proyectos asignados para involucrar a los hablantes en el uso y forma contextualizado de las actividades con la lengua y la cultura de su entorno que puedan implicar la participación familiar y comunitaria.

Producción

Distribuir material fotocopiado con dibujo del árbol genealógico y los estudiantes completan con sus familias y los roles que cada uno ocupa en lengua maká.

Escribe en pizarra en maká:

Mi abuelo es /Sihá' yiuket

Mi abuela es...../Sihá' yiuketi

Conclusión

Pronunciar nombres de su familia en maká, siguiendo al árbol genealógico en fotocopia.

Tarea:

Escribir los miembros de su árbol de familia en maká.

Figura 5: Extracto ejemplo de una lección preparada con los hablantes con ejercicios semilibres

Hasta el momento ya se cuentan con una serie de audios podcasts,³³ micro cápsulas de videos, una galería de imágenes de acuerdo a los temas de cada plan y lección en ambas lenguas mbyá y maká acompañados con las correspondientes guías para apoyar al docente o facilitador para el uso de los materiales didácticos en multimedia.

Con todo lo anteriormente descrito, el punto es una propuesta que en vez de un divorcio formativo entre el contexto de aprendizaje aulas y el de las comunidades hablantes, se pueda descentralizar con micro prácticas cotidianas didácticas e inclusivas del uso y forma en la lengua materna, con el contexto sociocultural en ambos casos involucrados en este trabajo. Tal como lo advierte Montero (2020, pg. 45) para el caso con infantes de la primaria básica en el ikootjs de México, “hay que atender y apoyar a su proceso [el de infantes], y habría que hacerlo a partir de su primera lengua [L1], y en un segundo momento, desarrollar la L2 para encaminarse a un bilingüismo eficiente”. Para el caso actual en estudio sería encaminado a un trilingüismo en contexto externo a la comunidad y dentro del contexto aulas acotado al caso de Itapúa.

11. CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo consistió en el seguimiento de una segunda etapa de la investigación, a partir de los resultados encontrados en un estudio sociolingüístico de los materiales interculturales y en las

³³ Consultado febrero 2025: <https://www.tapeayvu.com/gug/ambue-ypykuera-ayvu>

lenguas mbyá y maká del Departamento de Itapúa, en Paraguay. Los resultados anteriores fueron cotejados y corroborados, con similares hallazgos y recomendaciones (Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Escobar y Ramírez, 2024) con otros estudios llevados a cabo, y otros aún en curso por parte de estudiantes de grado de la UNI, para tesinas en las carreras de Educación y Bilingüismo, con investigación en las mismas comunidades y con las mismas lenguas involucradas en este estudio.

Los casos y testimonios consultados de contextos educativos y de desplazamiento de otras lenguas indígenas de comunidades minoritarias del Paraguay, a nivel regional y continental, junto con los datos cuantitativos de informes y censos estatales sobre las poblaciones indígenas en diversos ámbitos que competen al presente estudio, complementaron el estudio a modo de soporte y reflexiones a tomar en cuenta para la propuesta desarrollada.

A modo metodológico investigativo, cabe hacer notar que el proceso ha sido de manera colaborativa, participativa e inclusiva de los hablantes nativos y los actores (estudiantes universitarios hablantes o no) a modo de construir una vinculación interinstitucional con las comunidades basada en la confianza y el respeto mutuos de las contribuciones que cada parte aporta al trabajo actual, con miras a que guíen al presente estudio y para una articulación a largo plazo a nivel departamental.

Actualmente existe todavía un claroscuro metodológico sobre la forma en que son aterrizadas tres lenguas a los infantes, principalmente en una etapa clave como la primera infancia (transición a la escuela primaria), cuando cada lengua consta de su propia particularidad gramatical y en la que se pretende competencia comunicativa. Este proceso del infante de la familia extensa indígena, de socialización en la oralidad a un ambiente en donde se empuja la alfabetización en dos lenguas extrañas y sin suficientes materiales didácticos de apoyo, necesita atención para el desarrollo de estrategias didácticas más acordes a la realidad cultural y lingüística de las comunidades hablantes. Sobre todo teniendo en cuenta que en la primera infancia es de vital importancia la enseñanza adecuada a su contexto cultural y lingüístico (Kress, 1997; de León 2005; Escobar 2021; Mendez 2023).

En ambas comunidades hablantes, con capacitaciones acompañadas del uso de equipo para registros multimedia de sus lenguas y culturas respectivamente, las actividades iniciadas en la primera etapa fueron de colecta, para luego seleccionar y sistematizar los contenidos a ser desarrollados dentro de los recursos didácticos. Fue atendida no solamente la comunicación verbal, sino acompañada de un enfoque multimodal (Stein 2007), en donde otras formas comunicativas del uso de la lengua y el contexto sociocultural se vean reflejados en los materiales.

Está estipulado continuar con el proceso de sistematización de más registros colectados para el desarrollo de contenidos, siguiendo la pauta anteriormente descrita, y con otros recursos de uso digital (Gutiérrez, 2019) y no digital didácticos en las lenguas indígenas (Veloso, 2020) de este trabajo, y que finalmente pueda compilarse un acervo de multiliteracidades (Alcantud-Díaz, 2019) con acceso

disponible a las comunidades de ambas lenguas. Por otra parte, la siguiente y tercera etapa se focalizará en el proceso de implementación de estos recursos en los contextos híbridos de aprendizajes, considerados para calibrar e ir mejorando en las limitaciones que puedan presentarse y recoger observaciones que permitan expandir el buen uso y funcionalidad de estos como material de apoyo en el proceso de aprendizaje de las lenguas por parte de las comunidades hablantes parte de esta labor.

El punto es que en vez de un divorcio formativo entre el contexto de aprendizaje de aulas y el de las comunidades hablantes, se pueda descentralizar y deconstruir hacia una pedagogía no centrada en el código desraigado de su uso y contexto sociocultural (Valijärvi y Kahn, 2023, pg. 1). La propuesta apunta a desarrollar recursos para ser aplicados en micro prácticas cotidianas didácticas e inclusivas del uso y forma en la lengua materna y el contexto sociocultural en ambos casos involucrados en este trabajo. Lo mencionado anteriormente es en pos de esfuerzos de revitalización y fortalecimiento en contextos de desplazamiento acelerado de lenguas, y de culturas minoritarias en transiciones de una forma oral comunicativa a una escrita, para la apertura a contextos híbridos de aprendizajes para los infantes indígenas.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. (15 de noviembre de 2023). Situación de enseñanza de lengua castellana en la comunidad Mbyá Pindo, Calle 5. San Cosme y Damián. Memorias IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Albarracín, D. (2019). Las fábulas como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta para trabajar la expresión escrita, el vocabulario y la educación literaria. En Fernández-Figares, M. y Quiles, M., (Eds.), Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación, (403-416). Madrid: Visor Libros, S.L.
- Alcantud-Díaz M. (2019). Relato digital en ESL. multiliteracidad a través de géneros. En Fernández-Figares, M. y Quiles, M., (Eds.), Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación, (417-428). Madrid: Visor Libros, S.L.
- Baranger, E. (2022). On syntactic integration and semantic-pragmatic distribution of Mbyá Guarani purpose coding strategies. *Languages*, 7(1), 52. <https://doi.org/10.3390/languages7010052>
- Bogado, C. (2023). Enseñanza de las lenguas oficiales e indígenas en dos escuelas públicas del departamento de Itapúa. [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Itapúa (UNI), Paraguay.
- Corrales, M. (2018). Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas. IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica, 20, 1-32. DOI: 10.37261/20_alea/1
- Derlis, O. C. (2022). Educación Indígena: El pueblo Mbyá Guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. Revista Letra Magna, 18(29), 61-71.
- de León, L. (2005). La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- del Valle, A. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua nasa yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica, 24, 102-137. DOI: 10.37261/24_alea/5

Escobar, C. (2019). Reflexiones en la documentación y la descripción de lenguas indígenas en Paraguay. V Concurso Nacional de Ensayos Rafael Barrett, edición especial en Año Internacional de las Lenguas Indígenas UNESCO 2019. Secretaría Nacional de Cultura.

Escobar, C. (2021). Socialización del lenguaje: el rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paï Tavyterã Guaraní. Suplemento Antropológico, Vol. LVI, nro. 2, diciembre, 115-146.

Escobar, C. y Gómez, G. (2021). Vocabulario Paï Tavyterã Guaraní. Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.

Escobar, C., y Ramírez, Y. (2024). Implementación de la lengua materna (mbiyá guaraní) en la escuela comunitaria de Pindó, Itapúa. [Diapositivas de PowerPoint]. Memorias IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.

Escobar, C., Lugo, M., Mereles, Q. (2024). Pesquisa participativa para o diagnóstico de materiais didáticos interculturais dos povos indígenas no sul do Paraguai.

Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 8, n. 1, p. e77014, 2025. DOI: 10.5216/racs.v8.77014.

Escobar, C.; Guainer, G.; Carema, M, y Díaz, Ma. (2024). Roekaye romoingove jare romom+rata vaerã ore ñeẽ/En busca de la revitalización y fortalecimiento de nuestra lengua del pueblo guaraní del Chaco. [Diapositivas de PowerPoint]. Mesa “Documentación lingüística y educación en comunidades indígenas: tendencias recientes,” V Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.

Fernández-Fígares, M. y Quiles, M., eds. (2019). Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación. Madrid: Visor Libros, S.L.

Flores, J. y Córdova, L. (2012). Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Gerzenstein, A. (1997). El contacto maka-español: Un caso de resistencia etnolingüística. En *49 Congreso Internacional de Americanistas, Quito, Ecuador, 7-11 de julio de 1997, Simposio: Las causas sociales de la desaparición y el mantenimiento de las lenguas en América (LIN 01)*.

Glauser, M. (2005). La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. Suplemento Antropológico, Vol. XL, Nro. 2, Diciembre, 75-150.

Gutiérrez, N. (2019). La utilización de las TIC en la didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza formal. Revisión sistemática. En Fernández-Figares, M. y Quiles, M., (Eds.), Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación, (285-296). Madrid: Visor Libros, S.L.

Hecht, A. (2023). ¿La asignatura lengua toba/qom en la educación intercultural bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico? En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), Educar en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas, 1ra. Ed., (8-14). Buenos Aires: CLACSO.

Hernández, F. (2023) La correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chicahuaxtla. En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), Educar en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas, 1ra. Ed., (41-50). Buenos Aires: CLACSO.

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay. Atlas de Comunidades Indígenas en Paraguay 2012. Recuperado enero 2024: <http://www.ine.gov.py>

Instituto Paraguayo del Indígena (INDI). Plantilla Maká. Recuperado enero 2024: <https://gestordocumental.indi.gov.py/share/s/dTHt3INnT3uumRI1ZuSHfg>

Instituto Paraguayo del Indígena (INDI). Plantilla Mbyá. Recuperado enero 2024: <https://gestordocumental.indi.gov.py/share/s/uXJLtVeqQoypNiVBFC5k5Q>

Kalisch, H. y Unruh, E. (2003). Oralidad y literalidad autóctona. Suplemento Antropológico, Vol. XXXVIII, Nro. 1, Junio, 273-318.

Kress, G. (1997). Before writing: Rethinking the paths to literacy. London: Routledge.

- Landeta, D. (2023). La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes. En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), *Educar en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (51-59). Buenos Aires: CLACSO.
- Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileria de Educação*. Vol 19, Nro. Jan-Abr, pp. 20-28.
- Martín, R. y Donolo, D. (2019). Aprendizajes informales. perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 23, 115-131. DOI: 10.37261/23_alea/5
- Martínez, P.; Armengo, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18, Nro. 36, Abril, 55-74.
- Melià, B. (2008). *Educación indígena y alfabetización*. Asunción: CEADUC.
- Méndez, A. (2023). A propósito de los procesos de socialización infantil en torno a las actividades de la milpa: un estudio etnográfico en San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca. En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), *Educar en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (60-71). Buenos Aires: CLACSO.
- Mereles, A. y Escobar, C. (2022). Diagnóstico de materiales didácticos interculturales y de lengua materna en pueblos indígenas del departamento de Itapúa. [Diapositivas de PowerPoint]. *Memorias del III Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada*. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Mereles, A.; Escobar, C. y Posoraja, O. (2023). Perspectivas de esfuerzos colaborativos hacia la documentación y revitalización de las lenguas guaraní (Tupí-Guaraní), ayoreo (Zamuco) y maka (Mataguaya) del Paraguay. *Anales del Segundo Coloquio Internacional de Educación Internacional para el Globo Sur (CEISG)*, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Merino, M. y Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes Mapuches de Temugo y Santiago. *Signos*, 45(79), 159–175.

- Messineo, C. y Tacconi, T. (2017). Problemas y desafíos de la traducción de las lenguas indígenas: Los casos toba y maká de la región del Gran Chaco (Argentina y Paraguay). *Cadernos de Tradução*, 37(3), 92. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n3p92>
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Plan Nacional de Educación 2024. Recuperado enero 2024: http://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- Montero, G. (2020). Apropiación de la escritura de los niños ikoots. IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica, 25, 23-49. DOI: 10.37261/25_alea/2
- Mora, P. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Muñoz Cruz, H. (2008). Reflexividad Sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio socioculturales. [Tesis de Doctorado]. COLMEX, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México, D. F.
- Pinto, R.; McKay, M.; y C. Escobar. (2008). "You've gotta know the community": Minority women make recommendations about community-focused health research. *Women & Health*, 47(1), 83-104. DOI: 10.1300/J013v47n01_05
- Portelia, C., Leite, C., Bessa, J. Gomez, V., Zidarich, M., Llamezanas, A., Sarasola, C., Canoosa, D. (2011). Cuadernos redplanes: las bibliotecas en las comunidades indígenas. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)-UNESCO.
- Ponsonnet, M. (2010). "Brainwash from English?" Barunga Kriol speakers' views on their own language. *Anthropological Linguistics*, 52(2), 160-183.
- Roa, J. (28 de mayo del 2024). Docente denuncia abandono de escuela indígena en Alto Vera, Itapúa, ABC COLOR. <https://www.abc.com.py/nacionales/2024/05/28/docente-denuncia-abandono-de-escuela-indigena-en-alto-vera-itapua/>
- Roessler, E. y Torales, A. (2024). Desarrollo ortográfico colaborativo en la comunidad Aché: Oriente del Paraguay. [Diapositivas de PowerPoint]. Mesa "Documentación lingüística y educación en comunidades indígenas: tendencias recientes," V Congreso Paraguayo de

Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.

Quadrelli, A. (2003). Ejapo letra'i para'i, educación, escuela, alfabetización mbyá-guaraní. Suplemento Antropológico, Vol. XXXVIII, Nro. 1, Junio, 319-412.

Sánchez, E. (2012). Vitalidad y desplazamiento en el náhuatl de Rafael Delgado, Veracruz. [Tesis de Maestría]. CIESAS, México, D. F.

Sima, E., & et al. (2013). Actitudes de Yucatecos bilingües del maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. Estudios de Cultura Maya, 43(43), 157–179.

Stein, P. (2007). Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representations, rights and resources. Routledge.

Susnik, B. (1981). Etnohistoria de los Chaqueños” 1650-1910. Los aborígenes del Paraguay, Vol. 3/1, Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.

Susnik, B. (1982). Los aborígenes del Paraguay: Cultura Material. Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.

Susnik, B (1998). Artesanía indígena: Ensayo analítico. Asociación Indigenista del Paraguay.

Tacconi, T. (2015). *Formación de palabras en maka (mataguayo)* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].

Thomas, G., Antono, G., Bradford, L. Angelika, K. (2021). Switch-reference and its role in referential choice in Mbyá Guaraní narratives. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 17(3), 555–586. <https://doi.org/10.1515/cllt-2020-0028>

Thomas, G. (2019). Mbyá resultatives and the structure of causation. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 4(1), Article 138. <https://doi.org/10.5334/gjgl.1002>

Thomas, G. (2017). Comparison and the expression of degree in Mbyá Guaraní. *In M. P. García & M. Rojas Aranda (Eds.), *Guaraní Linguistics in the 21st Century* (pp. 231–258). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004322578_008

- Thomas, G. (2014). Nominal tense and temporal implicatures: Evidence from Mbyá. *Natural Language Semantics*, 22(4), 357–412. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11050-014-9108-2>
- UNICEF (2013). Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: Análisis de datos 2006-2011. Asunción. Recuperado enero 2024: <https://www.unicef.org/lac/media/32046/file/escuelas-de-comunidades-indigenas-en-paraguay.pdf>
- Vaja, A. (2014). La importancia de los relatos en los contextos educativos: reflexiones desde los aportes de Bruner. IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica, 12, 1-9. ISSN: 1988-5911.
- Valijärvi, R. y Kahn, L. eds. (2023). Teaching and learning resources for endangered languages. Brill.
- Veloso, M. (2022). Produção de Materiais Didáticos no Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal Goais. [Diapositivas de PowerPoint]. Seminario Internacional Cátedra Guaraní de la AUGM. Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Vieira, M. y Baranger, E. (2021). Object sharing in mbya guarani: A case of asymmetrical verbal serialization. *Languages*, 6(1), 45. <https://doi.org/10.3390/languages6010045>