

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL
data _____/_____/_____
cod. I2D00023

IV CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE

“Desafios de la educación intercultural bilingüe hacia el
Tercer Milênio”

Assunción, Paraguay, novembro de 2000

Wolfgang Küper
Asesor-GTZ
Perú

Teresa Valiente-Catter
Asesora-GTZ
Perú

El Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe, PROFODEBI/Perú
Visión y realidad de un proceso

1. Introducción
2. Los fundamentos de la EBI: marco pedagógico orientador del PROFODEBI
 - 2.1 El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua
 - 2.2 El concepto de interculturalidad
 - 2.3 La orientación en la práctica y la investigación
 - 2.4 La orientación desde y hacia el niño
 - 2.5 La participación comunitaria
3. La propuesta del PROFODEBI
 - 3.1 Conceptualización
 - 3.2 Currículo
 - 3.3 Capacitación
 - 3.4 La práctica y la investigación
 - 3.5 Monitoreo y evaluación
4. La realidad de un proceso

0

1. Introducción

La formación magisterial se encuentra en un momento crucial. En diversos países de Latinoamérica las reformas están moviéndose dentro de una orientación científica, lo cual da fin al enfoque tradicional de la formación docente de las Escuelas Normales.

¿Qué y cómo vamos a enseñar?, ¿En qué lenguas, cómo y para qué?, ¿Qué puede aprender la modernización de la tradición y, viceversa, la tradición de la

modernización dentro del proceso de globalización en un mundo interconectado y de cambios rápidos?

¿Dentro de este contexto qué rol juega la formación docente en general y cuál es el rol específico de la formación docente en EBI?

Desde hace aproximadamente un cuarto de siglo la EBI o EIB en la pedagogía latinoamericana puede ser vista desde una doble perspectiva: por un lado, en la focalización de una atención pedagógica específica a grupos sociales con lengua y cultura diferentes mediante el desarrollo y aplicación de nuevas metodologías. Y de esta manera la metodología de EBI influye en la elaboración de un concepto global de pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales, como las sociedades latinoamericanas, así como en el enriquecimiento de sus conceptos generales pedagógicos.

En este trayecto, desde un entorno pedagógico de Modernización de la Formación Docente y una focalización pedagógica específica, caracterizada principalmente por el trabajo de proyectos experimentales se ubica la formación docente de educación bilingüe intercultural en el Perú. Dentro de este contexto el PROFODEBI surge de la necesidad de preparar profesores para la escuela primaria en el contexto andino, con características específicas en lengua, cultura y realidad pedagógica. Cabe mencionar que el PROFODEBI tiene relación con un proyecto similar de la Amazonia. A continuación presentamos aspectos centrales de los fundamentos del PROFODEBI y de su propuesta a una realidad.

2. Los fundamentos de la EBI: marco pedagógico orientador del PROFODEBI

El PROFODEBI se ubica en el contexto del sistema peruano con la Reforma de la Estructura Curricular Básica de la Educación Primaria de Menores y la Modernización de la Formación Docente. En estos documentos se afirma que la interculturalidad es el eje transversal de todo el sistema educativo peruano; estos documentos ya se refieren a la situación bilingüe intercultural en el país. Además, la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, ha propuesto lineamientos de política de EBI.

En este marco el PROFODEBI se fundamenta en el bilingüismo y una nueva relación de la lengua materna con la enseñanza de una segunda lengua; la interculturalidad; la relación entre la práctica y la investigación, la orientación en y hacia el niño y la niña y la participación comunitaria.

2.1 El bilingüismo y una nueva relación de la lengua materna con la enseñanza de una segunda lengua

Resultados de diversos proyectos y programas en muchos países de todos los continentes afirman las ventajas del aprendizaje de una segunda lengua. En estos resultados se destacan el desarrollo de mayor flexibilidad, creatividad y apertura al cambio, lo cual refuerza el aprendizaje de otra lengua extranjera.

Una cuestión central es cómo se debe enseñar una segunda lengua. Existen diversos modelos. En todos ellos se hace referencia a la importancia de la lengua materna como medio de comunicación e instrumento de enseñanza en la adquisición y desarrollo de habilidades. El sistema educativo del país reconoce la importancia de la lengua de comunicación cotidiana y expresión cultural idónea del niño y la niña, normalmente denominada lengua materna, como marco de referencia para la enseñanza de una segunda lengua.

En la enseñanza de la segunda lengua siempre se debe tener presente una relación contrastiva con la lengua materna, es decir, que sus estructuras son diferentes. Las interferencias normalmente no son conscientes pero son evidentes de la comunicación en dos lenguas. Los niños, y también los adultos, transfieren sin reflexionar la estructura de su lengua materna en el uso de una segunda lengua. Estas interferencias deben ser reconocidas durante la enseñanza de una segunda lengua. Hacerlas conscientes apoya el buen manejo de ambas lenguas.

Es importante tener un buen balance entre la enseñanza en y la enseñanza de las lenguas. Es indispensable que los profesores manejen ambas lenguas, lo cual es un doble problema porque en las condiciones actuales no han aprendido la estructura y el uso correcto de ambas. En todo caso, es inadecuada la enseñanza de la segunda lengua con una metodología como si fuera la lengua materna de los niños lo cual es obvio en maestros que solamente pueden hablar castellano y, por tanto, lo utilizan en la transmisión de conocimientos sin imaginarse siquiera que los niños manejan otra lengua.

Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho que se concretiza en la planificación del PROFODEBI. Diversos dispositivos jurídicos otorgan legitimidad a la educación bilingüe intercultural: la Constitución Política del Perú, La Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.

2.2 El concepto de interculturalidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, la interculturalidad es un eje transversal del sistema educativo del país. En la EBI el concepto de la interculturalidad tiene gran significancia. Se parte de la idea que la diversidad cultural no es una barrera sino una ventaja común y su práctica es necesaria en toda la sociedad.

De manera general la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Se trata de promover un proceso de aprendizaje de las diversas experiencias y así enriquecer el horizonte de las propias. Se parte de la reflexión de „lo ajeno“, „lo extraño“, „el otro diferente“ y de cómo lograr una convivencia de interrelación. Todos los grupos sociales deben acercarse y aprender mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos.

El trabajo con el concepto de interculturalidad sigue siendo como un asunto unilateral, ya sea de los pueblos indígenas como medio de defensa de conservación de su identidad, sus derechos y su modo de vida; ya sea con una visión frangmentarizada de algunas particularidades de la cultura diferente de parte de los sectores sociales dominantes.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas lo cual implica manejar también conflictos y no reprimirlos o desplazarlos. Aquí es importante subrayar que la práctica de la interculturalidad no solo es una cuestión para los pueblos indígenas sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad.

2.3 La orientación en la práctica y la investigación

Según la propuesta de la Modernización de la Formación Docente la práctica y la investigación se inician desde el primer ciclo de la carrera. En el perfil del egresado se incluye „que el futuro maestro, como facilitador del aprendizaje, tiene que diversificar el currículo y planificar, organizar, ejecutar y evaluar situaciones significativas de aprendizaje a partir de las características etnolingüísticas de los niños, de su cosmovisión, experiencias y potencialidades. Como investigador, tiene que respetar el pensamiento divergente y valorar la interculturalidad”

Se puede afirmar, de modo general, que el ser humano está en permanente interacción con el mundo, caracterizado por su constante movimiento y transformación. Esta interacción con el mundo es una experiencia de aprendizaje que se puede observar en sus acciones, opiniones, comportamientos, intereses, expectativas, emociones y actitudes.

Aprendizaje significa que lo importante no es haber registrado y acumulado conocimientos sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica lo más razonable y concretamente posible en el mundo que nos rodea. Una pedagogía orientada en la práctica y la investigación contribuye a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser humano maduro de acciones responsables, razonables, racionales y emocionales dentro de su entorno, que es el espacio históricamente generado para todos.

Una formación docente orientada en la práctica y la investigación toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación del ser humano con la realidad que vive y los representa en una forma adecuada a la fase de desarrollo en la cual se encuentra el niño o la niña. En el trabajo de la EBI se parte de la idea que la cima de todo proceso de aprendizaje (y del trabajo) es una satisfacción interna por el hallazgo de la solución, el relampagueo del razonamiento, el descubrimiento de la idea y, en todo caso, de una creación fructífera. En este sentido entendemos la frase del joven aymara Esteban Quispe, de Puno, Perú „aprender es comprender”.

En el currículo de la formación docente se plantea la necesidad de equilibrar la teoría con la práctica que debe mantenerse en permanente relación recíproca desde el inicio de la carrera. En esta interacción la investigación juega un rol importante en tanto sus resultados alimentan a la práctica y ésta, desde la experiencia concreta, retroalimenta la teoría y le sirve de cotejo.

La articulación de la investigación con la práctica profesional es una línea permanente a lo largo de la formación docente desde el primer ciclo del currículo. Ella entrena para el manejo del trabajo intelectual, la lectura comprensiva, la recolección y tratamiento inicial de la información concretándose en un trabajo concreto de práctica, la cual debe realizarse en estrecha coordinación con las demás áreas, las que deben ser ajustadas a este proceso en sus respectivos trabajos de investigación.

Vivimos en un mundo globalizado y de cambios rápidos. Conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa con la participación de la comunidad está en estrecha relación con el ejercicio profesional. Esto implica sistematizar las experiencias dentro de un proceso de reflexión y autocrítica que incidan, y esto es parte esencial en la formación docente en general y en EBI, en el enriquecimiento de la conceptualización y estrategia pedagógicas.

2.4 La orientación desde y hacia el niño.

La EBI hace suyo un principio básico del concepto pedagógico de inicios del siglo XX y que debería servir de orientación en toda reflexión y práctica pedagógica. Los niños y las niñas son personas ante todo y los niños son diferentes. Todavía es un problema de gran importancia para la pedagogía comprender cómo la sociedad y el mundo se abren ante el niño y la niña que está creciendo y desarrollándose, y entender cómo este niño o esta niña adquiere experiencia del mundo. En este proceso los niños y las niñas construyen sus relaciones con el mundo no solamente en función de los intereses de la sociedad, de los padres de familia o de los parientes, es decir, de los adultos. Apertura y experiencia del mundo refuerzan en los niños y las niñas el desarrollo y el derecho de necesidades e intereses propios así como su participación en la vida de su comunidad.

Una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño o la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo, necesidades e intereses propios así como de su socialización que, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado en las exigencias concretas de la vida cotidiana de su comunidad. Y, dentro de este contexto, es necesario poner atención no solamente a las necesidades específicas de aprendizaje de las poblaciones indígenas sino también a las formas de aprendizaje que han desarrollado sobre la base de experiencias. En la formación docente en EBI esto implica tomar en cuenta las formas de aprendizaje de las poblaciones indígenas y relacionarlas con su propio proceso.

2.5 La participación comunitaria

Es incuestionable que la participación comunitaria es base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno. En este proceso es clave el rol del maestro. En el nuevo perfil docente, los nuevos maestros son promotores del desarrollo de la comunidad, mantienen una relación estrecha con la comunidad, participan en la vida comunitaria y promueven la participación de las comunidades en la vida escolar, comparten sus experiencias, desarrollan iniciativas en el manejo de recursos del lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conectan al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este contexto, manejan la lengua de comunicación de la comunidad pero sobre todo el lenguaje de los niños.

Como promotor de la comunidad, el docente debe ser ejemplo de respeto y mostrar aprecio por la comunidad en la que trabaja mediante el estímulo a los niños y jóvenes en valorar sus saberes y aportes, mantener una estrecha relación de comunicación e intercambio de información y servicios con el entorno social. El primer eslabón para la relación con la comunidad son los padres de familia. De ellos se puede aprovechar todo lo que la comunidad puede ofrecer en conocimientos y experiencias. Y este beneficio debe ser devuelto con buenos servicios educativos.

De esta manera los maestros contribuyen a que la comunidad perciba la utilidad de métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo. Este estímulo a la participación se puede lograr cuando los padres de familia, y la comunidad en general, se sienten afectados y comprometidos en sus derechos. En los sistemas actuales de educación aún existen dificultades en la elaboración del currículo y planes de estudios con la participación de la comunidad y de la región. Intereses y expectativas de los niños y las niñas, de los padres de familia y las comunidades se encuentran poco reflejados en estos documentos oficiales.

Un aporte de la EBI es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

3. La propuesta del PROFODEBI

En 1996 el Ministerio de Educación del Perú inició un proceso de modernización de la formación docente, cuyas raíces más recientes se encuentran a comienzos de la década de los años 90 con la participación de ISP y universidades quienes tomaron la iniciativa de realizar innovaciones en la formación docente y que el Sector aprovechó y canalizó en la construcción de una formación docente más adecuada a las características del país y en relación con los avances de la ciencia y tecnología modernas. Algunas de estas instituciones fueron seleccionadas para formar parte del proceso de modernización de la formación docente; otras, en cambio, enfocaron su atención en una formación docente en educación bilingüe intercultural. Actualmente

estas instituciones están enmarcándose en el proceso general. En este trayecto está desarrollándose la relación de un concepto global pedagógico de formación docente con el concurso de una focalización pedagógica específica.

Por Convenio entre la República Federal de Alemania y la República del Perú, el PROFODEBI, con apoyo del asesoramiento de la GTZ, se enmarca en los lineamientos generales del proceso de modernización de la formación docente que viene realizando la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación. El PROFODEBI trabaja con los Institutos Superiores Pedagógicos de Huancavelica, Huamanga, Huanta, Andahuaylas y Tinta, de la región surandina. La Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, y estas cinco instituciones cuentan con experiencias previas de EBI, socializadas y sistematizadas en diversos Talleres y Mesas de Trabajo organizadas por la DINFOCAD-PROFORMA/GTZ en el marco del Plan de Modernización y el Plan de Fortalecimiento. En la planificación del PROFODEBI se consideran sus resultados en la conceptualización, el currículo, la capacitación y la práctica profesional.

3.1 Conceptualización

El PROFODEBI se orienta en experiencias de la EBI y la pedagogía moderna así como en una filosofía basada en el modelo de mantenimiento de la lengua y la cultura indígena, el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad. Una de las funciones del PROFODEBI es precisar y sistematizar este modelo así como difundirlo en las comunidades, a los padres de familia y las organizaciones representativas locales. Esta filosofía se sustenta en los fundamentos de la „Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de política" (UNEBI-MED) y con un marco legal nacional e internacional (Boletín UNEBI Nr. 2); citaremos algunos de estos lineamientos:

a) (pág. 3): La lengua materna constituye el cimiento del proceso educativo

El desarrollo cognitivo de los niños se da sobre la base de la lengua que se habla en el propio entorno. La lengua materna juega un papel decisivo en el proceso de socialización y de desarrollo del pensamiento. A través de la lengua materna el niño organiza su experiencia y su conocimiento del mundo. El aprendizaje de la lectoescritura se realiza en la lengua que uno habla y entiende. La lengua del niño sirve de instrumento para el desarrollo de sus capacidades comunicativas y cognitivas.

b) (pág. 3): El castellano es una lengua para todos los educandos

Cuando la lengua materna de los niños no es el castellano, es necesario enseñarla con procedimientos y métodos adecuados. Hay que distinguir entre una enseñanza *en* castellano y una enseñanza *del* castellano. La primera forma no garantiza necesariamente que los niños, hablantes de lenguas amerindias, aprendan satisfactoriamente el castellano. Por eso se debe enseñar *el* castellano con metodología de segunda lengua.

- c) (pág. 3): La educación bilingüe intercultural atiende las necesidades educativas de las poblaciones amerindias

La educación bilingüe intercultural propugna el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas, tanto en la lengua materna como en castellano; de igual modo, promueve la articulación creativa de los conocimientos propios y los del mundo exterior, así como la vinculación de la actividad educativa con propuestas de afirmación económica y social.

- d) (pág. 4): La educación bilingüe intercultural posibilita a cada persona manejarse en varios registros

La apertura a diversos modos de pensamiento y representación es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. El monolingüismo y la uniformidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que resultan indispensables en un mundo interconectado. Al desarrollar las competencias de los educandos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la educación bilingüe intercultural amplía el espacio de los sistemas simbólicos en el que se mueven las personas.

- e) (pág. 4): Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho. En el Perú existen diversos dispositivos jurídicos que dan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. Entre esos dispositivos cabe mencionar la Constitución Política, La Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.

Estos lineamientos políticos de educación establecidos por la UNEBI se enmarcan en el fin general y propósitos específicos del marco teórico de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores que

- f) (pág. 11): Promueve el desarrollo de la identidad personal y cultural del niño y la niña, como miembro de una comunidad local y regional y como integrantes de la nación peruana.
g) (pág. 12): Promueve el conocimiento y comprensión de su medio natural y sociocultural, así como la formación de actitudes y comportamientos positivos en relación con el medio donde viven.

3.2 Currículo

El PROFODEBI integra las experiencias de la aplicación del currículo del Modelo de Formación de EBI, MOFEBI, puesto en experimentación en 1993, así como de las experiencias de la diversificación curricular que promueve el currículo nacional, que se viene implementando desde 1996 y cuya flexibilidad permite la diversificación. En el marco de esta apertura se necesita apoyo para el logro de competencias específicas en la formación de docentes para las escuelas rurales. El PROFODEBI incluye la elaboración de estrategias de adaptación a las particularidades regionales (lingüísticas, culturales) y del diseño de metodologías y elaboración de materiales orientados en el contexto lingüístico y cultural de los niños. Este debe estar reflejado en el método y didáctica en lengua materna (cuando ésta no es el castellano) y castellano como segunda lengua, tanto para el formador como el alumno docente, así

como en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas (Comunicación integral, Sociedad, Matemática, Educación y Ecosistema), en la investigación-acción, durante la práctica docente y en el trabajo de aula. Es preciso señalar que desde 1997 se viene desarrollando una metodología de matemática intercultural para formación docente y que comprende capacitación de formadores y elaboración de material.

Como la interculturalidad es eje transversal en todos los niveles del sistema educativo, en el desarrollo curricular del PROFODEBI el enfoque intercultural debe fluir en todas las actividades de la formación y capacitación e igualmente ser asumida por los alumnos-docentes en el marco de su práctica docente. Actualmente está en consideración una propuesta piloto de educación intercultural en escuelas hispanohablantes.

3.3 Capacitación

El sistema educativo peruano provee un plan de capacitación general. La Formación Docente de EBI requiere del desarrollo de un sistema de capacitación de formadores como base para una formación continua. La elaboración de materiales instructivos y autoinstructivos para su manejo a distancia no es suficiente si no va acompañada de una estrategia metodológica de aplicación de los materiales de parte de los formadores y los alumnos-docentes en el marco de su ejercicio profesional como investigador, facilitador del aprendizaje y promotor de la comunidad.

3.4 La práctica y la investigación

Las funciones del futuro profesor, como investigador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y promotor de la comunidad, se articulan en el desarrollo de las diversas áreas del PROFODEBI a partir de las necesidades detectadas conjuntamente con la comunidad y con una perspectiva de su participación en la búsqueda de solución de problemas sobre la base del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y conocimientos del niño y de la niña. En este sentido se debe relacionar la práctica docente en la Formación Docente en EBI con la investigación-acción de los profesores de los ISP y los alumnos-estudiantes en su preparación para su futuro trabajo en las escuelas y comunidades.

3.5 Sistema de monitoreo y evaluación

Necesitamos saber cuál es el impacto de la formación docente en EBI. Preguntas básicas son: ¿Qué estamos haciendo para lograr nuestros objetivos? ¿Dónde estamos? ¿Qué nos falta? ¿Cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades? Esto implica elaborar instrumentos que al interior del sistema de monitoreo y evaluación existente permitan el seguimiento del PROFODEBI en su conceptualización y aplicación de la metodología de EBI.

4. La realidad de un proceso

Estamos aún ante muchos problemas que dificultan la realización de una formación docente en EBI. A modo de reflexión para nuestras y otras experiencias mencionaremos algunas:

- a) Existe una, aunque insuficiente, normatividad y un marco legal - entre otros la Constitución Política del Perú, la Ley de Educación, Acuerdos y Convenios nacionales e internacionales - (Boletín UNEBI, Nr. 2, enero 2000) que apoyan la realización de la EBI pero aún existe poca disposición para su aplicación.
- b) Hay una falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores. Esto tiene como consecuencia el insuficiente manejo de la metodología de enseñanza de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua.
- c) Existe insuficiente material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) y material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- d) De las estadísticas se sabe muy poco sobre el bilingüismo de la población vernáculohablante y no hay estudios sobre el grado del bilingüismo de los niños y las niñas, que apoyen en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas con sus respectivos métodos.
- e) Es importante incluir estrategias diferenciadas de EBI con respecto a la metodología de lenguas que hasta el momento ha sido diseñada para la población rural sin considerar las poblaciones migrantes en el sector urbano. Por ejemplo, en Lima, según el censo de 1993 el 10% de la población habla una lengua originaria. Dentro de este contexto es necesario elaborar un método de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para poblaciones hispanohablantes así como un método de reforzamiento para la población de habla originaria que reside en el área urbana.

Para el caso del castellano es necesario tomar en cuenta situaciones específicas:

- . en las cuales los niños no hablan castellano o muy poco lo entienden,
 - . cuando los niños hablan castellano y quechua simultáneamente lo cual significa que son bilingües.
- f) Nos encontramos todavía en un círculo vicioso de una realidad entre las instituciones, la pobreza y la marginalización de amplias capas sociales, definidas por la lucha de supervivencia.
 - g) A pesar de los cambios pedagógicos que se están dando, todavía vivimos procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con poca orientación a la creatividad y solución de problemas. A esto se suma que la formación docente en general está diseñada para atender escuelas polidocentes cuando una gran mayoría en el sector rural, además de coincidir con el bilingüismo, es unidocente y/o multigrado.
 - h) Muchos padres de familia se sienten inhibidos en ejercer su derecho a expresar la educación que desean para sus hijos e hijas. Existen todavía reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas en favor del castellano. Todavía es necesario seguir trabajando con respecto al malentendimiento que ellos aún tienen con respecto a la EBI; en un inicio frecuentemente los padres de familia la consideran como panacea para resolver los déficits en el aprendizaje de sus hijos y sus hijas. Su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EBI por el uso en el aula de la lengua vernácula. Todavía no se comprende que las

raíces de estos déficits deben ser buscadas menos en las características de los niños o las niñas sino mas bien en la aplicación inadecuada de la metodología de EBI o de métodos orientados principalmente en la enseñanza frontal, en una lengua que poco o nada entienden y que aún utilizan el recurso de la memoria y la repetición.

- i) Es igualmente necesario tomar contacto con organizaciones representativas de la región andina y mantener un proceso de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas interesantes para las comunidades que representan, lo cual contribuye a su fortalecimiento como organización y de su identidad. Ellas son un eslabón importante dentro de un proceso participativo de innovación educativa.

Pero, es cierto también que no estamos al comienzo. Existen diversas experiencias, las cuales indican cambios e innovaciones pedagógicas. Más, dichas experiencias deben ser sistematizadas, socializadas y profundizadas en el corto, mediano y largo plazo.

Lima, 1ro de noviembre de 2000

Bibliografía

Boletín UNEBI, Nr. 2, enero 2000. Ministerio de Educación

Küper, Wolfgang y Luis Enrique López
1999

La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En: Revista Iberoamericana de Educación, Nr. 20, mayo-agosto, 1999, pp. 17-85 (Una edición de la traducción en francés e inglés va a ser publicada por la GTZ, Alemania, en el 2000)

Küper, Wolfgang (Compilador)
2000

Evaluación del Proceso de la Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Seminario Internacional, realizado del 24 al 28 de enero del 2000. Huampaní. Materiales de Referencia (Materiales 2, PROFORMA, Ministerio de Educación)

Lozano Vallejo, Ruth con la colaboración de Erla Huatangari Mego

2000

Estado del Arte de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. El texto está en proceso de publicación

Martínez, Diego (Moderador)

2000 Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI). Taller de Planificación. Plan Operativo, Lima, 16 - 20 de octubre del 2000. Informe de proceso y resultados

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Tecnología Educativa, Dirección de Recursos Educativos

1993 Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (R.V.M. Nr. 0015-93-ED)

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente

1999 Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria. En: El Peruano, Diario Oficial, lunes 19 de abril de 1999. Lima, 1ro de noviembre del 2000

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria

2000 Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria de Menores

Schroeder, Joachim et alia

1999 - 2000 Matemática Intercultural. Materiales para la Formación de Docentes de Primaria:

1. El Universo de los números
2. ¿Cuántas perspectivas hay?
3. ¿Cómo podemos acercarnos a las diferentes etno-matemáticas?
4. Poemas con números
5. Archivador de juegos
6. Cuadernos Interculturales (1 La Papa, 2 El Maiz, 3 El Algarrobo, 4 El Arroz, 5 El Café, 6 El Plátano, 7 El Limón, 8 La Oveja, 9 El Adobe, 10 La Artesanía). Ministerio de Educación, GTZ - Cooperación Alemana al Desarrollo

Zúñiga, Madeleine

a) 1999 Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino (PLANCAD-KfW-GTZ)

b) 2000

La Formación Docente en Educación Bilingüe. El uso del quechua y del castellano. (El texto está en preparación para su publicación)

DECLARACIÓN FINAL DEL IV CONGRESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Los participantes del IV CONGRESO DE EDUCACION INTERCULTURAL Bilingüe, celebrado en la ciudad de Asunción, capital de la República del Paraguay entre el seis y el nueve de noviembre del año 2000, luego de haber escuchado en las Conferencias Magistrales, Comunicaciones e Informaciones presentadas y debatido acerca de las mismas, procuramos dar continuidad al tratamiento de la EIB en los pueblos latinoamericanos, en este inicio del siglo XXI.

La temática del Congreso había sido propuesta como los "DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL TERCER MILENIO", que debían ser trabajados en tres líneas principales:

- ◆ Cultura, identidad y globalización
- ◆ Políticas lingüísticas
- ◆ La Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos.

A esta convocatoria hemos acudido más de 320 participantes de Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Chile, Estados Unidos, Finlandia, Guatemala, Nicaragua, México, España, Paraguay, Honduras, Colombia, Costa Rica, El Salvador, que en esta realidad significan también la valiosa presencia de un número muchísimo mayor de pueblos y culturas. Somos mujeres y hombres, miembros de organizaciones indígenas, educadores, dirigentes, funcionarios y representantes de instituciones estatales o no.

CONSIDERANDOS

Constatamos que casi la totalidad de los trabajos presentados se han inscripto muy adecuadamente a las líneas temáticas propuestas.

1. Podemos destacar, en cuanto al primer tema, aportes muy valiosos que por una parte nos han hecho visualizar la amplitud y complejidad del fenómeno de la globalización y su casi ineludible poder en todos los aspectos de la sociedad, y de una manera incluso alarmante en el campo de la educación y de la cultura; por otra parte, la cultura de las culturas y una mayor fuerza en la identidad, colocan a la misma globalización en otras perspectivas.

A la globalización masificante, se le contraponen significativas alternativas que surgen precisamente de pueblos indígenas y grupos humanos que con sus sistemas de conocimientos y de creación simbólica justifican fundadas esperanzas para otro tipo de globalización, que pueda ser más humana y conforme con las aspiraciones concretas y proyectos de vida de personas y pueblos.

El concepto de interculturalidad aplicado no sólo a la educación sino al conjunto de las relaciones humanas dentro de un país o del conjunto de países latinoamericanos, ha sido de diversas maneras, puntualizado y elaborado en este Congreso en vistas a una aplicación realista y concreta en apoyo de la identidad y de la educación.

Esta reflexión sobre la interculturalidad viene enriquecida y precisada gracias sobretodo a los aportes de los pueblos indígenas, con su manera de situarse frente a los permanentes intentos de debilitar su identidad y con sus experiencias ya en marcha en el modo de encarar su educación.

Las Constituciones de varios países de América Latina, Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Venezuela, para citar las más recientes, al proclamarse naciones multiétnicas y pluriculturales han asumido implícitamente la interculturalidad, como forma de vida nacional. En el mismo orden cabe reconocer también la investigación y divulgación relativas a la interculturalidad procedentes de universidades y centros de estudios, así como de las prácticas y experiencias vehiculadas a través de algunas ONGs.

2. En cuanto a las **Políticas Lingüísticas**, mucho de los participantes han hecho notar que ellas deben ser expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico que debe propiciar una planificación lingüística seria y continua. Las Políticas Lingüísticas promoverán el rescate, la revitalización, la promoción y el desarrollo de las lenguas de los diversos pueblos y comunidades, a través de un proceso sistemático de investigación cultural y lingüística, con el fin de establecer las bases para una correcta planificación curricular para la educación intercultural bilingüe.
3. La afirmación de la cultura e identidad de los pueblos en contextos de globalización exige políticas lingüísticas y fundadas, de las cuales uno de los componentes principales es sin duda la **Educación Intercultural Bilingüe** debidamente integrada **en los sistemas educativos**. En esta educación intercultural bilingüe el tema que tal vez nos preocupa a todos por igual ya que incluye dos líneas de actuación complejas pero muy necesarias, son la enseñanza en otras lenguas y la formación de los docentes para este fin. Dentro de la enseñanza de y en otras lenguas, que en el caso de América, tiene como uno de los principales objetos y proyectos las lenguas indígenas y originarias, hay que tener muy presente otras cuestiones afines como son la investigación sociolingüística, la normalización de la lengua, la elaboración de gramáticas pedagógicas, creación de textos didácticos y hasta recuperación de los discursos, prácticos y simbólicos, que son patrimonio de estos pueblos. La formación de los docentes está también relacionadas con numerosas otras cuestiones que aparecerán al recoger la síntesis de las experiencias presentadas, las dificultades, así como caminos ya abiertos y prometedores.

PROPUESTAS DE ACCIÓN Y ACUERDOS

1. En cuanto a la cultura e identidad en contextos de globalización, aparecen las siguientes propuestas:
 - 1.1 Todo ciudadano tiene derecho a vivir su propia cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos, tanto privado como público, sin que ello sea motivo de ninguna de discriminación.
 - 1.2 Las instancias públicas deben promover los mecanismos adecuados para la libre expresión y comunicación desde la propia práctica e identidad cultural.
 - 1.3 Los programas, actividades, instituciones y normas públicas deben tener un enfoque intercultural y un contenido pluricultural de acuerdo a las características de su usuarios.
 - 1.4 Toda estructura institucional, estatal o privada, debe reconocer y expresar en su misma estructura la diversidad cultural de su entorno y debe tener la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con sus usuarios.
 - 1.5 Asimismo, de manera creciente se debe desarrollar la capacidad de comunicación en el propio idioma o en otra u otras lenguas. El bilingüismo debe abrirse a un trilingüismo e incluso al dominio de más lenguas.
 - 1.6 La interculturalidad debe ser vista como componente transversal de todo el sistema educativo.

2. Las propuestas de acción en el campo de las políticas lingüísticas son las siguientes:
 - 2.1 El fomento de la relación positiva y creativa entre personas y grupos.
 - 2.2 La atención privilegiada a la diversidad étnica y cultural de nuestras sociedades y a cada lengua como una realidad particular y propia.
 - 2.3 El rescate y promoción de las diversas culturas en cada país y en el continente de Abya Yala.
 - 2.4 La reconstrucción de la historia de pueblos originarios de América Latina.
 - 2.5 La preservación y el respeto de la diversidad cultural como tarea de todos.
 - 2.6 El fortalecimiento del protagonismo de las organizaciones indígenas en las tareas de planificación.
 - 2.7 El intercambio de ideas y experiencias como medio para ir avanzando en nuestros trabajos e ir corrigiendo los eventuales desaciertos.
 - 2.8 La elaboración de leyes del Estado, o su aplicación decidida cuando ya existan, que salvaguarde y promuevan los derechos lingüísticos de todos.

3. Las acciones orientadas a la Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos son propuestas en dos conjuntos: la enseñanza bilingüe y la formación de docentes.
 - 3.1 Acerca de la enseñanza bilingüe:
 - 3.1.1 Se necesitan nuevos métodos pedagógicos, que respeten los intereses de los niños y las niñas y que sean interactivos para el desarrollo lingüístico y cognitivo.
 - 3.1.2 Se valoriza la actividad lúdica por su papel en la adquisición de segundas lenguas.
 - 3.1.3 Se utilizarán materiales didácticos con criterios técnicos y pedagógicos que, en lo posible, hayan mostrado ya su eficacia. En este sentido es de suma importancia la producción de textos y libros interesantes por su presentación y relevantes en sus contenidos y en el uso de las lenguas.
 - 3.1.4 Para la elaboración curricular se convocará a los representantes de los diversos pueblos indígenas a los que se apoyará con capacitación y suficientes recursos económicos, con atención especial a los libros ya elaborados por ellos.
 - 3.1.5 Se recomienda la elaboración de diseños de educación apropiados y específicos para los pueblos y comunidades.
 - 3.1.6 En cuanto a la normativización de la lengua se debe tener en cuenta los criterios lingüísticos e históricos, la variación dialectal y recursos como acuñación de neologismos, resemantización, recuperación de arcaísmos y adecuada incorporación morfológica de préstamos.
 - 3.1.7 En cuanto al género de haber un tratamiento especial por la importancia de la mujer en su rol reproductivo, tanto biológico como social, como primera e indudable transmisora de la lengua y de las creencias que configuran su entorno. La construcción y la visión del mundo y de la persona humana y la formación de valores, actitudes y comportamientos dependen del sexo, de la edad y otras circunstancias. El tratamiento de género es importante en los materiales educativos y en toda la acción educativa.
 - 3.1.8 Se debe encarar seriamente la necesidad de sistemas de evaluación apropiados en conformidad con lenguas y culturas y modos de vidas específicos.
 - 3.1.9 La Educación Intercultural Bilingüe no puede limitarse al ámbito de la educación básica. La educación secundaria y universitaria necesita incluso más, la interculturalidad y el bilingüismo para su acabado desarrollo.

3.1.10 En la EIB hay que tener presente tanto el aspecto de la lengua enseñada como de lengua de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Acerca de la Formación Docente:

3.2.1 Urgen programas de formación especializada de los docentes responsables de la EIB, especialmente en la aplicación de metodologías de aprendizaje de L1 y L2.

3.2.2 En la capacitación de los docentes hay que incluir el afianzamiento del uso tanto de la L1 y de la L2.

3.2.3 Se hace cada vez más necesaria la formación de cuadros de profesionales especializados en planificación y desarrollo de EIB que tengan en cuenta la lengua en su doble aspecto de lengua enseñada y de enseñanza.

3.2.4 Las instituciones que asumen la formación de docentes deben promover la investigación como método de trabajo y resolución de problemas de nivel áulico.

3.2.5 Esta formación debe manejar suficientemente el análisis de la realidad sociolingüística del país y los procesos sociolingüísticos de los educandos.

3.2.6 Más que otra la actuación del docente en EIB requiere capacidades de análisis crítico y conciencia de las consecuencias del buen uso de la lengua para la creación de nuevos modelos de vida humana.

3.2.7 La formación docente en EIB requiere un continuo proceso de formación y capacitación en conocimientos y métodos que todavía no conocemos por ahora.

RESOLUCIONES

1. Apoyamos la manifestación de los pueblos indígenas del Paraguay en el sentido de que sean atendidas sus solicitudes en cuanto a un mayor protagonismo en la planificación de sus propios currículos, consideración de sus necesidades educativas y provisión de recursos suficientes.
2. Solicitamos, de manera perentoria y sostenida, que los programas de EIB sean asumidos por los Estados de todos los países de América Latina, especialmente a través de sus Ministerios de Educación, y dotados con los recursos pedagógicos y financieros necesarios.
3. Agradecemos el apoyo recibido de diversas organizaciones y entidades que han hecho posible la realización de este Congreso. Debemos nombrar de modo especial al Programa MEC-BID del Paraguay, al LINGUAPAX de la UNESCO y al

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA a través de la COMISIÓN NACIONAL DE BILINGÜISMO del Paraguay. También a la UNIVERSIDAD DEL CONO SUR DE LAS AMÉRICAS que nos acoge.

4. Concertar sede del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe entre los países oferentes.
5. Presentar a los gobiernos, organismos nacionales e internacionales, así como a las organizaciones sociales de base, las propuestas de acción y acuerdos de este Congreso para que las lleven efectivamente a la práctica en sus diversos aspectos.
6. Apoyamos también la moción presentada por la delegación de Nicaragua: Las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomas de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y del Atlántico Sur y la delegación Nicaragüense ante el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, respetuosamente solicitan que éste se pronuncie en apoyo y solidaridad a nuestra propuesta de un MODELO EDUCATIVO AUTONÓMICO REGIONAL para la Costa del Caribe, contribuyendo con ello a acelerar su ratificación por parte de las autoridades competentes del Estado Nicaragüense y por ende a la consolidación del proceso de autonomía.



Ministerio de Educación
y Cultura

CNB

Comisión Nacional
de Bilingüismo

BID

Banco Interamericano
de Desarrollo



**LINGUAPAX
UNESCO**

*IV Congreso Latinoamericano de Educación
Intercultural Bilingüe*

"Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe"

realizado del 6 al 9 de noviembre de 2000

Síntesis de Contenidos

Asunción, Paraguay

**IV CONGRESO
LATINOAMERICANO DE
EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGUE.**

DIRECTORIO

06,07,08 y 09 DE NOVIEMBRE DEL 2000

ASUNCION - PARAGUAY

TEMA: CULTURA, IDENTIDAD Y
GLOBALIZACION

La pregunta formulada: ¿Qué hacer por la interculturalidad?

1. La interculturalidad es abordada desde el punto de vista de un proyecto social amplio que debe dar lugar a la afirmación de valores y derechos individuales y colectivos, y al fortalecimiento de entidades sociales de nuevo tipo. Una ciudadanía renovada expresada en una convivencia social, en la tolerancia y el pacifismo tendrá que emerger de este proyecto social.

CULTURA, IDENTIDAD Y GLOBALIZACION

Desde la dimensión de la identidad, la cultura puede ser definida como el conjunto de experiencias compartidas que llevan a un grupo a identificarse con las experiencias que la diferencia de los demás.

La multiculturalidad se refiere a la comprensión de las culturas, mientras que la interculturalidad se refiere a la aceptación total y a la vivencia de los valores de las diferencias culturales. Es la manifestación concreta de una actitud positiva hacia la alteridad.

Se recomienda mayor presencia de la interculturalidad en los medios de Comunicación social y en la legislación y en la aplicación efectiva de la misma.

El ideal intercultural se desarrollan al máximo la capacidad de la gente y sus instituciones para que las personas y grupos se relacionen entre sí de manera positiva y creativa y la sociedad se estructure de manera plural, valorando y articulando las diversas perspectivas. El proceso es largo y complejo pero genera un enriquecimiento mutuo entre todos sin perderse, por ello las identidades de los interlocutores.

En este contexto:

1º) Todo ciudadano tiene derecho a utilizar su propia cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos tanto privados como públicos sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.

2º) Las instancias públicas deben promover los mecanismos para la libre expresión y Comunicación desde la propia práctica e identidad cultural.

3º) Los programas, actividades institucionales y normas públicas deben tener un enfoque intercultural y un contenido pluricultural y plurilingüe de acuerdo a las características de sus potenciales usuarios.

4º) Toda estructura institucional, estatal o privada, debe reconocer y expresar en su misma estructura la diversidad cultural de su entorno y debe tener la

capacidad de relacionarse satisfactoriamente con sus usuarios de acuerdo a sus variadas características e identidades culturales.

5º) Todos los ciudadanos deben desarrollar la capacidad de relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, tomando en cuenta su propia tradición cultural y las culturas de su entorno.

6º) Asimismo, de manera creciente deben desarrollar la capacidad de comunicarse en su propio idioma y en la otra lengua o lenguas de su entorno.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La enseñanza de las lenguas maternas y segundas, según las discusiones mantenidas durante las sesiones del IV congreso de Educación Intercultural Bilingüe deberá encontrar nuevos rumbos pedagógicos, por ello:

- La enseñanza de ambas lenguas debe respetar los intereses del niño/a, deberá ser pertinente y significativa; basarse en metodologías interactivas que lleven al desarrollo lingüístico y cognitivo del niño/a.
- El aprendizaje efectivo se da en contextos donde se valora la cultura, la realidad sociolingüística y la personalidad del educando.
- Los materiales didácticos a ser utilizados deben ser seleccionados con criterios técnicos pedagógicos. Los mismos deberán seguir los procesos pedagógicos apropiados y deberán tender al desarrollo lingüístico y cognitivo de los/as niños/as.
- Se recomienda estimular más la producción de textos, teniendo en cuenta que los/as niños/as desarrollan aún más su lengua a través de la lectura de libros interesantes y relevantes en su propia lengua y que reflejen su contexto cultural.
- A esto debe sumarse los concursos de Literatura infantil, a fin de promover la composición creativa en las lenguas respectivas.
- Se impone la necesidad que en elaboración de los mencionados materiales participen las comunidades concernidas a fin de que puedan ser considerados y tenidos en cuenta sus aportes culturales, económicos y espirituales.
- La lengua a ser utilizada en la enseñanza debe servir como vehículo para adquirir conocimiento, constituyéndose de este modo en lengua de enseñanza sin dejar de lado su posición, a la vez, de lengua enseñada. Ambas formas refuerzan la adquisición de las lenguas.
- Además se recomienda la elaboración de distintos diseños de educación bilingüe de manera que los pueblos o comunidades puedan elegir aquel modelo que más le conmoviera considerando su realidad sociolingüística.

- En lo referente a la normalización de la terminología pedagógica se recomienda tener en cuenta los criterios lingüísticos históricos, la variación dialectal y fundamentalmente, el criterio pedagógico mediante el rescate de léxico, el acuñado del léxico dependiendo del campo semántico y el préstamo siguiendo dos caminos: La Refonologización o mantenerlo tal cual esta en la lengua de origen.
- Para que la E.I.B., se adecue a los crecientes cambios socioculturales y lingüísticos se recomienda especial atención al uso de las perspectiva del genero en el uso de las lenguas
- La interculturalidad debe ser elemento transcendental de toda acción pedagógica. Es decir lo curricular, lo metodológico, los materiales didácticos y hasta la práctica áulica deberán se impregnadas de este principio que servirá de puente para el respeto y la convivencia práctica de los pueblos.
- En el caso específico de Paraguay, se recomienda la atención por parte del Estado a la propuesta de Educación Indígena presentada por los mismos.
- También se menciona la necesidad de contar son sistemas de evaluación apropiados a los procesos de la enseñanza de las lenguas, debido a que muchas veces los documentos de evaluación no coinciden con los procesos llevados en clase.
- Urge la formación de los docentes responsables de la Educación Intercultural Bilingüe, quienes denotan su poca competencia en la aplicación de metodologías apropiadas para el aprendizaje de L1 y L2.
- En la capacitación de los docentes se debe incluir el afianzamiento del uso tanto de la L1 como de la L2, porque los docentes además de las diferencias metodológicas manifiestan también poca competencia en el uso de las lenguas a ser enseñadas en el aula.
- Resalta la necesidad de brindar espacios de alta capacitación en la temática de Educación Intercultural Bilingüe, de tal manera que se formen cuadros profesionales especializados que puedan planificar y desarrollar las diversas acciones que requiera la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Las instituciones encargadas de la formación de docentes tanto terciarias como universitarias deben promover la investigación como metodología de trabajo, ofrecer programas pertinentes y de calidad a fin de que sus egresados aumenten sus cocimientos acerca de las teorías que sustentan la acción pedagógica.
- La formación de docentes responsables de la Educación Intercultural Bilingüe, debe incluir una esmerada atención al componente socio-afectivo, además de un análisis exhaustivo de la realidad sociolingüística, del país y los procesos psicolingüísticos por los cuales atraviesan los/as niños/as bilingües.

- El perfil profesional del docente de la Educación Intercultural Bilingüe, debe considerar que el mismo sea:
 - Maestro mediador entre alumno y el aprendizaje.
 - Maestro iniciador e impulsor de actividades significativas.
 - Maestro organizador que articula, ordena, coordina y organiza el trabajo tanto con sus Alumnos como con la comunidad.
 - Maestro investigador que observa, recoge información, reflexiona y evalúa constantemente los procesos de aprendizaje.
 - Maestro intercultural: que es mediador de las diferencias culturales con las que debe interactuar en las situaciones de aula.
 - Maestro democrático; que fomente la participación de los Alumnos no sólo en la realización de las actividades conducentes o logros de aprendizaje, sino en la toma de decisiones sobre aspectos que les conciernen y que quiera un ambiente de respeto y escuchar las opiniones y críticas divergentes.

- Un modelo de formación docente que responda al del profesional reflexivo, intercultural y bilingüe supone ir mas allá del modelo meramente cognitivo y tecnológico, implica un compromiso profesional y autocrítica de la práctica docente en el marco de la diversidad. Esta perspectiva concibe un maestro profesional comprometido, que investiga, que analiza y reflexione sobre su práctica docente.

- Los docentes deben analizar críticamente los problemas de hoy desde una perspectiva amplia y general para tomar conciencia de los intereses a los que está sirviendo y de aquellos a los que se quiere servir.

- El futuro maestro de la E.I.B., como facilitador del aprendizaje, debe ser capaz de adecuar el currículum, planificar, organizar, ejercitar y evaluar situaciones significativas de aprendizaje a partir de las características etnolingüísticas de los/as niños/as de su cosmovisión, experiencias y potencialidades.

POLITICAS LINGÜÍSTICAS.

La política lingüística como expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico debe propiciar una planificación lingüística que promueva el rescate, revitalización, promoción y desarrollo de las lenguas de los pueblos y comunidades, a través de un proceso sistemático de investigación, cultural y lingüística a fin de establecer las bases para una correcta planificación curricular en el marco de la educación Intercultural bilingüe.

Ante la propuesta de la globalización que supone el fin de los aislamientos culturales y lingüísticos y acelera el proceso de marginación y muerte de muchas lenguas la planificación lingüística debe atender las siguientes líneas de acción.

- Propiciar la interculturalidad.
- Fomentar la relación positiva y creativa entre las personas y los grupos.
- Preservar la diversidad lingüística.
- Llamar la atención sobre la diversidad étnica y cultural de nuestras sociedades.
- Construir caminos hacia una nueva cultura pluralista más acorde a las necesidades de América Latina.
- Rescatar y promover las diversas culturas.
- Reconstruir la historia de los pueblos originarios de América Latina.
- Entender la preservación y el respeto a la diversidad cultural como tarea de todos.
- Considerar que cada lengua tiene una realidad particular y propia.
- Dar mayor protagonismo a las organizaciones indígenas en la tarea de planificación.
- Mantener el intercambio de ideas y experiencias como medio para ir avanzando en nuestros trabajos e ir corrigiendo nuestros eventuales desaciertos.

INFORME DE RELATORIA.

En este informe se ofrece un resumen de las conferencias magistrales, las comunicaciones, e informaciones presentadas en el marco del IV Congreso Latinoamericano de Educacion Intercultural Bilingüe, celebrado en la ciudad de Asunción del Paraguay entres el 06 y el 09 de Noviembre de 2000.

El mismo fue elaborado respetando los ejes temáticos planteados para el desarrollo del Congreso.

1. Cultura, identidad y globalización.
2. Políticas lingüísticas.
3. La educación intercultural bilingüe en los sistemas educativos.

Nº	Apellido	Nombre	Empresa / Institución	Dirección	Telefono
1	Abente	Maria	Universidad Evangélica	FAI EVI	
2	Abram	Mathias L.	Proyecto PEMBI	GUATEMALA	
3	Acevedo Aguayo	Joel	Universidad Evangélica	FALEVI	
4	Acosta	Olga Edith Cuevas de	Minis. Educ. y Cultura	Ntra Sra De la Asuncion 719-1er piso	495240
5	Acosta Gallardo	Selva Concepción	Ateneo de L. Y Cull.	Julia Miranda C. 1721	447805
6	Aguayo	Estela Mary Peralta de	Alumna de Educac. Bilingüe	UCSA	
7	Aguinagalda	Gladys			
8	Aguirre	Magda Luz	Universidad Evangélica	FALEVI	
9	Aima Morales	Salustiano			
10	Ajaocajai	Juan de la Cruz	Superv. Zona C	Pto. Ma. Auxilladora Alto Paraguay	
11	Ajxup Pelicó	Virginia			
12	Albertini	Adalia Martinez de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
13	Albó	Xavier	Ionaro Sanjines 777	La Paz-BOLIVIA	C.P. 283
14	Alfonso	Elodia Samaniego de	Fac. de Filosofia UNA	Itapua 287 c/ Sacramento	298857
15	Alfonso	Maralina	Universidad Evangélica	FALEVI	
16	Alfonso Mendieta	Alicia Victoria	Esc. Cnel. Jose Roa Benitez	Costa Guazú	(0981) 953-161
17	Alvarez	Ninia Zárate de	Instituto Superior de Lenguas	Loma Pyta- Coleg Ntra Sra. Del Huerto	290065
18	Alvarez	Serafina Ferreira de	Conferencia Episcopal Pya.	Alberdi 782 c/ Humaita	443752
19	Alvarez	Ramona Jorgelina	Esc. Biling CACIQUE PELAYO	Lote Rural 126 Barrio Mapic Argentina	CACIQUE MORENO
20	Alvarez	Jose			
21	Allegretti Gonzalez	Nancy Epifania	Ateneo de Lengua y CG.	Julia Miranda C. El Ytorobó	572665
22	Amarilla	Judith Antonia Servian de	Centro Reg. De Educac.	Olimpo c/Pai c/Anasagasty	0541-42210
23	Añazco	Maria Eugenia López de	Centro Regional da Educ.	10 da Agosto y Godoy-Frko De la Mora	582386
24	Aponte R.	Magdaleno	Supervision Zona A	C. Fortuna- CURUGUATY	
25	Aquino	Augusto	Supervisión Zona D	Km. 225- CAAGUAZU	
26	Aquino	Anibal	Supervisión Zona D	J.E. Estigarribia-CAAGUAZU	
27	Aquino	Roberto	Conferencia Episcopal	Alberdi 782	443752
28	Aquino Bento	Graciela	Recomendada por Ayuda		
29	Aquino Jorgge	Nancy	Educación Sect. De la Mujer	Pte. Franco y Ayolas	450 0368
30	Aranda	Raúl Adrian			
31	Arce Rolón	Lourdes Maria	Guarani Raily-INPROCOM	Curso Lengua Guarani Col Teresiano	227234 INPROCOM

32	Ardanza	José Antonio	Gobierno Vasco	Bilbao- España	
33	Ardanza	pl su Secretaria	Gobierno Vasco	Bilbao- España	
34	Arévalos	Limpia C. Caceres de	I.F.D: Juan A.Villalba	Gral. Artigas y O'Leary- CURUGUATY	048 505
35	Arriola Bogado	Maria Elina Margarita	Ateneo de Lenguas y Cult. Guarani	Julia Miranda Cueto 1721	5202/6
36	Avellaneda	Juan Francisco	Min. De Educ., Cultura, Ciencia y Tecn.	Juan B. Justo N. 1223-RESISTENCIA CHACO- ARGENTINA	03722-435844
37	Ayala	Maria Carmen	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
38	Ayala	Maria Lourdes	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col Teresiano	227234- INPROCOM
39	Ayala	Luisa Margarita Cortesi de	Alumna de Educac. Bilingüe	UCSA	
40	Ayala	German	Supervisión Zona D	Pindó-ITAPUA	
41	Ayala	Rosalino	Supervisión Zona D	Pindó-ITAPUA	
42	Azari Barrios	Liz Angelica	Instit-Superior de Lenguas	32 Ptdas. C/ Antequera	391342
43	Balbuena	Ydalina Valdez de	Ateneo Pyo.	24 ptdas. Y Sta. Fe.	310243
44	Barbosa Medeira C.	Ivele Maria	Minist.de Educación-BRASIL	Esplanada dos Minis. Bloco L sala 626	(61) 410-9247
45	Barón	Beatriz Irene			
46	Barreto Dominguez	Angela Dora	Alumna de Educac. Bilingüe	UCSA	
47	Barrientos	José	Minis. Educ. Cult. y Deportes	Calle Cap. Ravelo 2329-La Paz- BOLIVIA	443612
48	Barrios Benitez	Ma. Del Carmen	Colegio Sta. Teresa de J.	Mcal. Lopez 237	224683
49	Barrios Flores	Rafael	Congreso de la Rep.	Pdte. Comis. de Educ. GUATEMALA	2321260 al 9
50	Barrios Ortiz	Felipe	Supervision Zona A	Potrerito- Corpus Christi	
51	Barrios Ortiz	Justina Caballero de	Ateneo de Lengua y CG.	San Lorenzo	5861232
52	Barstels	Laura	Universidad Evangélica	FALEVI	
53	Barua	Pedro	Universidad Nacional	ISL.	
54	Basabe Palma	Gregoria	Supervisión Zona D	Ypetymi - CAAZAPA	
55	Basoa	Edume	Gobierno Vasco	Gabinete(deleg. del Sr. Ardanza)	
56	Bastión	Carlos Rene			
57	Becker	Rosa Natalia Galeano de	Escuela N. 15114-Proceres de Mayo	Calle 1 Mnaz-1 conavi-LUQUE	0981-15791/
58	Becker	Roland			
59	Bejarano	Estela			
60	Benitez	Laura Maldonado de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso Lengua Guarani Col. Teresiano	227234 INPROCOM
61	Benitez	Teresa Getto de	Colegio Sta. Teresa de J.	Mcal. Lopez 237	224683
62	Benitez	Obdulia N. Ruiz Diaz de	Facultad de Lenguas Vivas	EEUU esq San Carlos	940121

IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE
6, 7, 8, 9 DE NOVIEMBRE DE 2000

63	Bentulila	Rosano	Esc N° 963 Cacique Moreno	Lote Rural 126 Barrio Mapic Argentina	CACIQUE MORENO
64	Bernabé	Yayita Aramayo			
65	Bernal	Elsa Portillo de	Manuel A Godoy 871 c/ Boqueron		0981-312801
66	Bernal Figueredo	María Cristina	UCSA	Sub-sede de Luque	
67	Bensasson	Laura			
68	Bobadilla	Rosa			
69	Bogado	Brigitto	Supervisión Zona D	Pindó-ITAPUA	
70	Bogado	María Luisa Quintana de			
71	Bogado Nuñez	Cristina	Instituto Superior de Lenguas	Limpio	0981-958930
72	Bogado V.	Mario R-	Guarani Raily-INPROCOM	Las Perlas 3562	227234- INPROCOM
73	Bonilla Alvarado	Jose Manuel	Cons.Nac. P/la cultura y artes	Finca Cane Cisneros-pas. J-IV-27-EL SALVADOR	221-4424
74	Borba	Julia Irene Segovia de	Inst. Superior de Lenguas	Avda. E. Ayala Km. 4.5	292239
75	Bordes	Dominique	Embajada de Francia	Avda. España 893	213855
76	Brítez	Ada Noemi Farfía de	Centro Regional Villarrica	Comuneros y G. Arias-VILLARRICA	40260
77	Brítez	Carolina Meza de			
78	Bustamante	Juan Pablo	Unicef	ECUADOR	
79	Caal Acalja	Rómulo Aurelio	Congreso de la Rep.	Pdte. Comis. de Asunt. Indíg GUATEMALA	(502) 2321260 al 9
80	Caballero	Cnspin	Supervisión Zona D	Paso Cadena-CAAGUAZU	
81	Caballero	Dicto	Supervision Zona A	Carrera-i - Itakyty	
82	Cabello	Victor Manuel			
83	Caceres López	María Rosa	Alumna de Educac. Bilingüe	UCSA	
84	Caceres Marique	Elva Gervacia	Correo Pyo.	Itauguá	29420730
85	Calcena	María Felicia	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
86	Cálcena	Rosa Elena	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
87	Candia	Silvia Caputo de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
88	Candia	Claudia			
89	Canela N.	Darcy B	Universidad Evangélica	FALEVI	
90	Carballo Rojas	Rosa Blanca	Acad. Militar F.S. Lopez	Ruta N. 2	0981-961459
91	Carballo Rojas	Rosa	Acad. Militar F S Lopez	Ruta N 2	0981-961459
92	Cardozo	Acela Benitez de			
93	Cardozo Mercado	Tactano	Supervisión Zona D	Ypatymi - CAAZAPA	

94	Cartes Quintileo	Mariela			
95	Casanova	Wiston Cash			
96	Castillo	Crisanto	Escuela de la Prov. De Formosa	Namqom- FORMOSA-ARGENTINA	3717426426
97	Cayun	Mario			
98	Cedrola	Carmen Zulema	Esc. N. 335 Mod.Aborigen	Lote 68 Ba. Nicaragua-ARGENTINA	
99	Cerdas Rivera	Yadira	Universidad Nac.Costa Rica		
100	Cipolloni	Osvaldo	Prog. Escuelas Prioritarias	ARGENTINA	
101	Condori Arcasi	Froilán	Consejo Educ. de la Nación .	Sucre-BOLIVIA	
102	Cruzabie	Marciano	Superv. Zona C	Ofic.de Supervis Asunción	
103	Cuenca	Ricardo			
104	Chaclán Solis	Bonifacio Celso	Reforma Educativa	Miemb de Comis.Consult.GUATEMALA	
105	Chachignon	Anne	UNESCO		
106	Chaparro	Juana Alberta Penayo de	Facultad de Filoso. ISL		0981-924593
107	Chaparro	Lourdes			
108	Chavez	Oscar			
109	Chena	Silvia Raquel	Profesor. PAMPA DEL INDIO	San Martin 450-CHACO - ARGENTINA	
110	Choque Villca	Celestino	Ministerio de Educac.BOLIVIA	Cap. Ravelo 2329Ed Excelsior p.2	00591-2-443736
111	Da Silva Gómez	Felisa Raquel	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
112	Dávalos	Celsa	Fac. Filosofía-Ins.Sup,Lenguas	EEUU c/Mcal. Estigarr.	490599
113	Deguarania	Felix	UNESCO		
114	Desiderio	Lorenzo			
115	Diaz	Patricia	Instituto Superior de Lenguas	Mariano Roque Alonso	781802
116	Diaz Couder	Ernesto	CIESAS	Juarez 87-Tlalpan -MEXICO	044 25 38 94 37
117	Diaz Taylor	Ruth	Univ.Reg.Auton. NICARAGUA	y del Inst.Prom. E Inv.Lingüis.Cultural	
118	Duarte	Yolanda Paniagua de	IED. Emiliano R. Fernandez	Grat Aquino y C. Corá-GUARAMBARÉ	2932251
119	Duarte V.	Mariela E B. Da	Supervision Zona A	Itanarami- V.Ygatimi	
120	Dure	Ana			
121	Echague	Monica Miehe de	Inst. Medalla Millagrosa	Fdo. De la Mora	
122	Echeverria	Liz Raquel Ledesma de	Univ. Evangélica FALEVI		0981-929921
123	Elizeche	Perla	UNESCO		
124	Enciso Ruiz Diaz	Bárbara	Ateneo Stma Trinidad.		0981-473946

125	Eranis	Martin	Univ Reg Auton NICARAGUA	y del Inst Prom E Inv Lingüis Cultural	
126	Escurra	María Amanda Apuril de	Alumna de Educac Bilingüe	UCSA	
127	Eschgfaller	Bernarda Ortellado de	Facultad de Lenguas Vivas	San Carlos c/Parapiti y EEUU.	447126
128	Espillaga	Germana	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
129	Espinola Britoz	Elisa	Supervision Zona A	Acaray-HERNANDARIAS	
130	Esquivel Ferreira	Rosalía	Facultad de filosofía	OYENTE	424814
131	Farias Naturana	Mónica	Esposa de Ing. Leandro Sanchez		
132	Fernandez Canque	Gabriel Julio	Indigenas del Norte CHILE	Inst.Agric Kusayapu-CHILE	
133	Fernandez Canque	Emilio	Universidad de Tarapacá	Inst.Agric. Kusayapu-CHILE	
134	Fernández Ferreira	Susana Emilse			
135	Fernandez Romero	Sonia Elizabeth	Fac. de Lenguas Vivas	Caacupe	0981-929921
136	Fernandez Varela	Marta Florencia	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
137	Fernandez Zarza	Florencia	ISE	Eusebio Ayala Km. 4 1/2	503015
138	Ferreira Quiñonez	Paublino Carlos Antonio	Ateneo de Le.y Cult.	Julia Miranda 1721	480444
139	Figueroa	Gladys Rosalia	Min. De Educ.,Cultura,Ciencia y Tecn.	JUAN B.JUSTO N. 1223-RESISTENCIA CHACO- ARGENTINA	03722-15645125
140	Florenciañez	Cirila Ester Marin de	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
141	Flores	María Angélica Portilla de	Minis.Educ. y Cultura	Ntra. Sra. De la Asuncion 719-1er.piso	495240
142	Franco	Zulma Agustina	Superv. Zona C	Fuerte Olimpo-Paraguay	
143	Fretes	Corina Meza de		Captan. Bado	311521
144	Frontini	Elisa Francisca Aquino de	Recomendada por Auda		
145	Fuentes Cruces	Ana Corina	Corp.Nacion.Desarr.Indig.	Covadonga 445, Cañete, CHILE	56-41-611038
146	Galeano	Dalmacia Griselda	Ateneo de Lengua y Cultura	Stma. Trinidad e Itapúa	295074
147	Galeano	David	UNESCO		
148	Galeano Olivera	Daniel Abdón	Ateneo de Lenguas y Cult Guarani	Julia Miranda Cueto 1721	520276
149	Galeano R.	Cristino	Supervision Zona A	C. Fortuna- CURUGUATY	
150	Gallo	Concepción	UNESCO	En representac. De Montiel.	
151	Garcele	María Gladys	Recomendada por Auda		
152	Garcia	Carmen Molas de	Colegio La Amistad	Saturio Rios 1060	Fdo. De la Mora-521567
153	Garcia	Veronica	Inst.Nivel Terciario Pampa del Infierno	Chaco - Argentina	54-3732-497052
154	Garcia	Ofelia	Esc Biling.CACIQUE PELAYO	Av. Alvear 4 220 Argentina	03722-467881
155	Garcia	Pío Alejandro	Univ Reg Auton NICARAGUA	y del Inst.Prom. E Inv.Lingüis.Cultural	

156	Garcia	Maria Veronica	Min. Educación del Chaco	Calle 1 entre 28 y 30 SAENZ PEÑA-CHACO	03732-23911 Partic.
157	Garcia	Alejandro			
158	Garmendia	Mari Carmen	Gobierno Vasco	Consejera de Cultura (c/Sr. Ardanza)	
159	Giardini	Teresita	Guarani Raily-INPROCOM	Curso. Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
160	Gigante	Elba			
161	Gill	Vidala Caceres de			
162	Gimenez	Mónica Beatriz	Paraje Yacuy-	SALTA-ARGENTINA	
163	Giménez	María Asunción Cabral de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
164	Girardi	Mara			
165	Gnass	Erna Carolina	Bilingüe Hogar Peruti	Aldea Aborigen Peruti-ARGENTINA	03751-496140
166	Godoy	Gladys Tania M	Herminia Gimenez	0907-999466	
167	Gomez	Mirna Marisol	Esc. 335 Mod. Aborigen	Lote 68 Ba. Nicaragua-ARGENTINA	
168	Gómez	Laura María Acosta de	UCSA	Sub-sede de Luque	
169	Gómez	Stela Mary Vallejo de			
170	Gómez	Blanca Liliana de			
171	Gomez Fleitas	Virginia Carrizo de	UCA	Santa Librada	
172	Gomez Gimenez	Julia Isabel	Mcal Estigarribia - Chaco		952217
173	Gómez López	Gerónimo Ramón	UCSA	Sub-sede de Luque	
174	Gomez Loza	Atenio	Supervision Zona A	Mboi Jagua- Ygatimi	
175	Gomez Vera	Pablino	Ateneo de Lenguas y Cult. Guarani MIN. EDUCACION DE LA NACION-AREA Aborigen	Julia Miranda Cueto 1721	520276
176	Gonzalez	Trinidad		Avda. Santa Fe 1548	011-41291800
177	Gonzalez	Blanca de	Supervisión Zona D	Capitan Bado - Amambay	
178	Gonzalez	Angelina Marin de	Inst. Superior de Lenguas	Sta. Maria	67 1579
179	Gonzalez	Norma	Ateneo de Le y Cult.	Emeterio Miranda 548	
180	González	Emilia	Escuela de la Prov. De Formosa	Namqom- FORMOSA-ARGENTINA	3717426426
181	González	Ricardo	Escuela de la Prov. De Formosa	Namqom- FORMOSA-ARGENTINA	3717426426
182	González Marin	Teresita	Guarani Raily-INPROCOM	Curso Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
183	Gonzalez Perez	Estela Bernardita	Ins. Superior de Lenguas	Conavi Central M. 15-L. 19	750746
184	Gonzalez Rivarola	Leoncio	Universidad de CDE.	Km.7-Ciudad Nueva-CDE	0983-665791
185	Gonzalez Rodas	Prof. Juana Leticia	Promem/Unesco	4a calle 1-57 Zona 10-Guatemala CA.	(502)360-5649
186	Gonzalez Vargas	Zonia Isabel	Inst.Lenguas- Fac. de Filos.	Cerro Porteño 452 c/Mcal.Lopez	67 1537

187	Grance Garcia	Rosa			
188	Guantá Coló	Margarito	Ministerio de Educación	2-6 calle 1-87 Zona 10-GUATEMALA	3603826
189	Guerrero	Elida Gracia de	Gobernación de Amambay		72214
190	Guerrero	Felix Julca			
191	Guerrero	Gladis Alejandra	Instit. Pampa del Infierno	Avda. San Martin 251-Chaco-ARGENTINA	5.40373E+13
192	Gutierrez Mena	Walter	Consejo Educativo Aymara	Calle 6 # 171 Villa Pacajes-BOLIVIA	00591-2-835176
193	Hermosilla	Karina	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
194	Ibañez Rodriguez	Leocadia	ISE	Avda. E. Ayala Km. 4.5	
195	Isasi	Lilian			
196	Jara	LilianA Ines	Esc. N 963 Cacique Moreno	Lote Rural 126 Barrio Mapic Argentina	CACIQUE MORENO
197	Jarquín	selmira			
198	Jenefes	Luisa Beatriz	Esc. Biling. CACIQUE PELAYO	Av. Alvear 4 220 Argentina	03722-467881
199	Jórdan Villagra	Norma Angélica	Alumna de Educac Bilingüe	UCSA	0271-2550 Chaco Pyo
200	Jourdan	Elodia Fernandez de	Credi Travelk SA	Estrella 692	fax 495166
201	Kantasalmi	Kari	Universidad de Helsinki	Dpto. de Educ. P.O. Box 39 FIN-0014	358-9-19128004
202	Kiepper	Wolfgang			
203	Klein	Nilda P. Martinez de	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
204	Krainer	Anita Josefa	GTZ/ P.INS-EIB	Cap.Ravelo 2329-Ed.Excels. P.2-BOLIVIA	00591-2-443736
205	Laconich Martinez	Rossana	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
206	Lahayes Diaz	Nidia Josefina	Ateneo de Lengua y Cultura	Stma. Trinidad e Itapúa	295074
207	Lascano	Ramón Eduardo	O.CLA DE	Córdoba 260-Humahuaca(Jujuy)-ARG.	54-3887-421187 (of)
208	Leguizamón	Dominga			
209	Lezcano	Alberto	Universidad Evangélica	FALEVI	
210	Lezcano	Susana			
211	Lezcano	Mabel Rojas de			
212	Lezcano Aldana	Susi			
213	Loncon Antileo	Elisa Del Carmen	SIEDES	Los Agustinos 01840-Temuco-Chile	56 45-253722
214	Longo	Isabel	Maestra Bilingüe Intercult.	San Martin 450-CHACO - ARGENTINA	
215	Lopez	Filiberto	Proyecto PEMBI	GUATEMALA	
216	López	Luis Enrique		Cochabamba-BOLIVIA	
217	Lovera Gonzalez	Pedro Orlando	Univ. Nacional ISL	Zeballos-cue	292378-Vucino

218	Maddock	Rogston	Universidad Evangélica	FALEVI	
219	Marca Mamani	Teodoro	Inst. Agrícola Kusayapu	Arica-CHILE	
220	Marecos	Carmen Florinda López de	ISE	Avda. E. Ayala 1142	295240
221	Marecos Caceres	Norma Daila	Del Maestro 416 c/Sauce	Luque	642355
222	Marin	Cirila Esther			
223	Martí	Felix		Barcelona	
224	Martínez	Ignacia Candelaria Ayala de	Avda. R.de Francia 1800	03673355-PEDRO JUAHN CABALLERO	
225	Martínez	Mateo	Supervisión Zona D	Mariano Roque Alonso-Central	
226	Martínez	Silvestre	Coord.Nac. Pastoral Indígena	Casanillo -Mcal. Estigarribia	
227	Martínez	Mirta Isabel	Facultad Lenguas Vivas	ABC Color	491160
228	Martínez	Mateo	Asesor Técnico EIB	Confederac. De Pueblos-HONDURAS	
229	Martínez	Ma. Esther Recalde de			
230	Martínez Arévalo	Ma. De Caacupé	Fab. Pya. De Vidrios	Avda- 1ro. De Marzo 145	334773
231	Martínez Riquelme	Elena	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
232	Mamani Candori	Julian			
233	Maza	Miguel	Esc.Biling,Cacique Pelayo	Av.Alvear 4.220 Argentina	03722-469881
234	Mc Lean	Guillermo	Univ.Reg Auton. NICARAGUA	y del Inst.Prom. E Inv.Lingüis.Cultural	
235	Medina	Antonia Beatriz	Esc.335 Mod. Aborigen	Alberti 1027-Formosa-ARGENTINA	15614259
236	Mejía Paz	Carlos Enrique	Congreso de la Rep. COLON 2060, 3300 Resistencia/Criaco- ARGENTINA	Secret.Comis.de Educ.GUATEMALA	2321260 al 9
237	Mella	Bartomeu			54 3722-437241
238	Mendez	Lizza Gayoso de			
239	Mendez	Vicenta	Proyecto PEMBI	GUATEMALA	
240	Mendoza	Elizabeth Galeano de	Colegio Sta. Teresa de J.	Mcal. Lopez 237	224683
241	Mendoza	Jackeline Cardozo de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
242	Mendoza	Sonia Rocio Fernandez de	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
243	Mendoza	Inocencio	Supervision Zona A	Ygary Poty - C Christi	
244	Mendoza	Gabriel Eugenio	Educador Popular	San Martin 450-CHACO - ARGENTINA	
245	Mercad	Maria del Pilar de la			
246	Meza	Fabiola	Universidad Evangélica	FALEVI	
247	Meza Osorio	Nilsa Ramona	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
248	Miño	Adela	Jardin Bilingüe Intercultural n° 25	Barrio Obrero- Saenz Peña-ARGENTINA	03732-422506

6, 7, 8, 9 DE NOVIEMBRE DE 2000

249	Miranda	Elsa Nardelli de	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
250	Miranda	Maria Lorena			
251	Miranda	Beatriz			
252	Miró	Margarita	UNESCO		
253	Molinas	Rosa Dalia Talavera de	UCSA	Sub-sede de Luque	
254	Molinas	Melilde B. Fernandez de	Ateneo de Le.y Cult.	Barrio Jara	224481
255	Monges	Dulce			
256	Monnin	Carmen	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
257	Montloisy	Pascal	Marco de la reforma Educativa	Cochabamba- BOLIVIA	
258	Morales	Salustiano Ayma	Minis.Educ.Cult.y Deportes	Calle Cap. Ravelo 2329-La Paz- BOLIVIA	443612
259	Morel	Antonia			
260	Nasser-Romañach	María Teresa	Stael Ruffinelli	Gral. Santos y Juan de Zalazar	226062
261	Neyrot	Pelagio	Coord.Nac. Pastoral Indigena	P.P.Peña -Mcal. Estigarribia	
262	Noguera	Antonia Morel de	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
263	Nuñez	Liz Josefina Recalde de	UCSA	Sub-sede de Luque	
264	Nuñez Duarte	Eufrosino	Universidad de CDE.	Km.7-Ciudad Nueva-CDE	0983-665791
265	Ocampo	Gabina	Escuela de la Prov. De Formosa	Namqom- FORMOSA-ARGENTINA	3717426426
266	Odiósola	Nilda Rosa			
267	Ojeda	Humberto Dionisio	Esc.Biling CACIQUE PELAYO	Av.Alvear 4.220 Argentina	03722-467881
268	Oliveira Larrea	Nazario	Supervision Zona A	Bajada Guazu - C. Christi	
269	Ordoñez	Nubia	Univ Reg Auton. NICARAGUA	y del Inst.Prom. E Inv.Lingüis.Cultural	
270	Ortega	Paul	UNESCO- España	Barcelona(deleg.de F. Martí)	
271	Ortega	Esteban			
272	Ovares Barquero	Sandra	Universidad Nac.Costa Rica		
273	Ozorio	Esmilce	Supervision Zona A	Jukyry -ITAKYRY	
274	Paez	Angela	Consejo Gral. De Educ.	Pje. Tainandua 25 de Mayo-ARGENTINA	03755-470103
275	Paez	Diego José			
276	Palacios	Verónica C. Candia de	Minis Educ. y Cultura	Ntra. Sra. De la Asuncion 719-1er.piso	495240
277	Palacios Figueredo	Luz Marina	Minis.Lenguas y Cult.	Tte. Rodi y Rio de la Plata	421466
278	Paniagua	Yolanda			
279	Paredes Insfran	Gina Candelaria	M R.Alonso		0981 118147

280	Paredes Santos	Alicia Lorena	Inst. de Lenguas-Fac. de Filos.	Mcal Lopez y Convencion-Fdo. De la Mora	754211
281	Parini Noguera	Antonia Morel de	Inst. Superior de Lenguas	Ñeemby	
282	Parra	Gloria	Guarani Raity-INPROCOM	Curso. Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
283	Payrel Blasco	Estefania	Programa Naciones Unidas	Estrella 345 c/Chile-2do piso Ed. Citi	493025/2/
284	Perafan	Jorge			
285	Peralla	Luci antonia Gamara de	Dir. Presupuesto MEC		
286	Peralla	Lida C.			
287	Pereira	Ma. Del Carmen G. De	UCSA	Sub-sede de Luque	
288	Pereira	Onofre	Supervision Zona A	Pindo -HERNANDARIAS	
289	Pereyra	Silvia Marisa	Esc. Biling. Cacique Pelayo	Av. Alvear 4.220 Argentina	03722-469881
290	Perez Estigambia	Francisco	LUQUE	Venezuela c/Sglo. Gauto n.370	292213
291	Perez Turquin	Bernardo	UCSA	Sub-sede de Luque	
292	Piris Da Motta	Mirta Gonzalez de	Univ. Evangélica FALEVI	EEUU 850	370191
293	Poletto	Irene	Ministerio de Educación		
294	Portillo Alderete	Emilce	Inst Superior de Lenguas	San Lorenzo	522123
295	Prodo	Cosmia Damiana Escurra de	Facultad de Lenguas		
296	Prodo	Cosmia Damiana Escurra			
297	Quevedo	Ma. Laura Princigalli de	Superv. Zona C	Col. Palo Blanco-Pdte. Hayes	
298	Villalba Gomez	Arsenio			
299	Quintana	Susana Bealriz	Docente	San Martin 450-CHACO - ARGENTINA	
300	Quintana Bogado	María Luisa			
301	Quispe Alanoca	Esteban	Ministerio de Educac. BOLIVIA	Cap. Ravelo 2329 Ed. Excelsior p 2	00591-2443736
302	Raimundo Rojas	Ma. Del Carmen	Inst. Superior de Lenguas		552467
303	Ramirez	Lissa León de	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
304	Ramirez Vasquez	Genaro	Cons. Nac. P/la cultura y artes	Santo Domingo de Guzman-EL SALVADOR	450-0406
305	Ramos A.	Aurelia	Prog. Nac. De Educ.	Comayaguela MDC - HONDURAS	237-41-92
306	Recalde	Eliodora Verón de	CRESR	dDr. Semidei 5968	292822
307	Regalsky	Dra Inge sichra de	PROEIB	COCHABAMBA - BOLIVIA	
308	Regis	Flordelinda González de	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
309	Revilla	Wilton			
310	Richards	Julia	USAID	GUATEMALA(Viene con Zapeta)	

311	Rodas	Juana del Valle	Univers Nacional de Salta	Bolivia 1550-(4400)Salta-Argentina	0387-4255339
312	Rodas	Alba G. Aguinagalde de	San Lorenzo		
313	Rodas Olivera	Teodoro	Instituto Superior de Lenguas	Loma Pytá- Coleg. Ntra. Sra. Del Huerto	0981-465256
314	Rodriguez	Alfredo	Coord. Nac. Pastoral Indigena	Fistchat - Mcal. Estigarribia	
315	Rodríguez Guaján	Demetrio	Ministerio de Educación	2 calle 6-51 Zona 2- GUATEMALA	2532949
316	Rodríguez Guaján	Lic. Guillermo	Promem/Unesco	4a calle 1-57 Zona 10-Guatemala CA.	(502)360-5649
317	Rojas	Axel Alejandro			
318	Rojas A.	Maria Antonia	Ateneo de Lenguas y Cult. Guaraní	Julia Miranda Cueto 1721	520276
319	Romero	Mirian Celeste	Esc. Biling. CACIQUE PELAYO	Av. Alvear 4.220 Argentina	03722-467881
320	Romero	M. Adriana	Universidad Evangélica	FALEVI	
321	Romero	Adriana			
322	Romero Cruzadie	Maria Amelia	Superv. Zona C	Laguna Escalante-Pdte-Hayes	
323	Roque	Consuelo	Universidad de El Salvador	Final 25a Avenida Noerte, San Salvador	225-2999 int.4316
324	Roque	Reyna Guillermina		Miami	reyfloss@hotmail.com
325	Rosso	Laura	Escuela Primaria Barrio Toba	Juliom A. Rocca 1506	03722-463388
326	Ruiz	Gladys			
327	Rubio Flores	Fernando	Mision AID Proyecto IEQ-II	Km. 19 a San José Pinula-GUATEMALA	6374357
328	Ruiz Diaz Aveiro	Mónica Liliana	UCSA	Sub-sede de Luque	
329	Ruiz Diaz	Wilena			
330	Sabio	Ambrosio	Secretaría de Educación	Comayaguera MDC - HONDURAS	237-41-92
331	Salinas	Hermelinda	Proyecto Educ. Bilingüe	Krausirpe .La Moskitia de HONDURAS CA.	237-72-10
332	Sanabria	Elida Esther	Esc. N. 335 Mod. Aborigen	Lote 68 Ba-Lamqom-ARGENTINA	432326
333	Sánchez	Lidia	UCSA	España c/ Brasil	
334	Sánchez	Vidalia	Camara del Libro	Ayolas 129	442885
335	Sanchez	Maria Virginia		Acvda. Gral. Santos 1728	
336	Sanchez R	Tsenit T.	Superv. Zona C	Region Occidental-José Falcon-Pdt. Hayes	
337	Sandoval Simba	Patricio	Inst. Andino de Artes Popul.	Diego de Atienza252-Quito-ECUADOR	(5932)553684-554908
338	Saibu	Luciana	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
339	Segovia	Osvalko			
340	Servin	Juan	Superv. Zona C	Cerrito-Dpto. Pdte. Hayes	
341	Silveria Rodriguez	Ana Margarita	Consejo Gral. De Educac.	Ruta Provincial 7-MISIONES ARG.	

342	Silvero	Teresita Cetrini de	Guarani Raity-INPROCOM	Curso Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234 INPROCOM
343	Silvestri	Aristobulo	Auxiliar Docente	San Martin 450-CHACO - ARGENTINA	
344	Sosa	Teófila Aurora Ortellado de	Alumna de Educac Bilingüe	UCSA	
345	Soto Quiroz	Veimar Gaston			
346	Spezzini	Susan	Univers.Nacional Inglés.		600479
347	Stanley	Deisy Amarilla de			
348	Suarez	Zulma Agustina	Superv. Zona C	Com.Ind Riacho Mosquito	
349	Talavera	Yilda Agüero de	Univer.Nacional de Itapúa	Campus Universit.Ba.Quiteria	71-207454
350	Talavera C.	Patricia	Guarani Raity-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col.Teresiano	227234- INPROCOM
351	Taylor	Eliseo	Univ.Reg Auton. NICARAGUA	y del Inst.Prom. E Inv.Lingüis.Cultural	
352	Teny Maquin	Cesar Augusto	Cons.Nac. De Educ MAYA	4a. Calle 1-57 Zona 10-GUATEMALA	3608040-3605649
353	Tesar	Charles	Director de World Learning	GUATEMALA(Viene con Zapeta)	
354	Tillner	Teresa de Jesus Gaete	Univ Autónoma Asunción	Montevideo y Oliva	553817
355	Toledo Francisco	Maria Pascual	PROMEN UNESCO	GUATEMALA	
356	Tomé	Marta	Prog Escuelas Prioritarias	ARGENTINA	
357	Torrejon Sullcani	Lucio	Consejo Educativo Aymara	Calle 6 # 171 Villa Pacajes-BOLIVIA	00591-2-835176
358	Torres Zarate	Arninda			
359	Trigo	Sara Ester	EGB- Salta-ARGENTINA	Coronel Vid N.639-(4560)Tartagal-SALTA	03875-5641089
360	Trinidad Zarza	Zulma Beatriz	Ateneo de Le.y Cult	Julia Miranda 1721	312052
361	Tzay	Claudio	Técnico de World Learning	GUATEMALA(Viene con Zapeta)	
362	Tzul	Cesar Augusto	Técnico de World Learning	GUATEMALA(Viene con Zapeta)	
363	Udrizar Ruiz	Marcos	Universidad Evangélica	FALEVI	
364	Upjan	Pablo	Proyecto PEMBI	GUATEMALA	
365	Urian	Liliana	EGB- Salta-ARGENTINA	Roque Saenz Peña 92-(4450)Aguaray-Salta	03875-460063
366	Valenzano	Yemets Jai Luis	Supervisión Zona D	Mariano Roque Alonso-Central	
367	Valiente	Teresa			
368	Vargas Vera	Antonio	Supervision Zona A	Yhovv-CURUGUATY	
369	Vazquez Portillo	Sika Seri	Univ. Tecn. De Comerc y Des.	P.J Caballero y Cristobal C CAAGUAZU	0522 42261-42814
370	Vecca Gonzalez	Fabiola Rossana			OYENTE
371	Velazquez Ruiz	Dora Graciela	FAI EVI		0381-51674
372	Vera	Andrés Vicente	Instituto Hogar Peruti	Aldea Aborígen Peruti-ARGENTINA	0372-155326

373	Villalba	Paulino	Supervision Zona A	Arroyo Azul- HERNANDARIAS	
374	Villalba	Lida C.Peralta de	MEC-Superv. Educ.	Tte. Rodi y Rio de la Plata	607428
375	Villalba	Elsa	Guarani Raily-INPROCOM	Curso: Lengua Guarani-Col. Teresiano	227234- INPROCOM
376	Villalba	Zulma Noemi F. De	I.F.D: Juan A Villalba	Gral. Artigas y O'Leary- CURUGUATY	048-505
377	Villalba	Ma. Mirian Miño de	Esc. Gda. 3576	Yataity-yhú- CAAGUAZÚ	0971-405419
378	Wager	Robin	Universidad Evangélica	FALEVI	
379	Wchar Ramirez	Rogelia			
380	Yerema	Cirilo			
381	Zacarias	David	CIFMA	Ba.Nala- Pcia. SAENZ PEÑA-CHACO	03732-15627438
382	Zapeta Garcia	José Angel	Técnico de World Learning	GUATEMALA	
383	Zarate Miranda	Graciela Calsa	Liceo Sta. Cecilia	KM. 22 MONDAY- minga guazú	
384	Zavala Ledesma	Delsa Beatriz	Alumna de Educac.Bilingüe	UCSA	
385	Zubizarreta	José Luis	Gobierno Vasco	Asesor (deleg. Del Sr. Ardanza)	
386	Zuñiga	Madeleine	Parque San Matin 324 .Pueblo Libre	Lima-PERU	51-1-445-5075
387	Zuppi	Raquel Zoraida	EMDEPA	Ruta 7 A. Del Valle-MISIONES-ARG.	

IV CONGRESO

**LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE**

**“Desafíos De la Educación Intercultural Bilingüe
hacia el Tercer Milenio”**

La perspectiva de Género en las Lenguas del Paraguay

**Graziella Corvalán
C.N.B**

COMISIÓN NACIONAL DE BILINGÜISMO

MEC - BID - LINGUAPAX

Asunción - Noviembre 2000

La perspectiva de Género en las lenguas del Paraguay

Graziella Corvalán
Comisión Nacional de Bilingüismo

Introducción

Bien sabemos que el discurso no es neutral, ya que las palabras son portadoras de una ideología, que puede o no dar lugar al cambio o pervivencia de los valores, actitudes, imágenes y formas de comportamiento sociales, culturales y políticos de una específica comunidad lingüística. La mujer en su rol reproductivo es la primera e indudable trasmisora de las lenguas habladas en la misma, conjuntamente con el cúmulo de valores y creencias que conforman su visión del mundo e identidad nacional.

La perspectiva de género en las lenguas mayoritarias del Paraguay, se entiende como la existencia de usos y formas sociolingüísticas en sus respectivas estructuras que expresen una forma de comunicar relativa a los sexos de la persona humana y que se adecuen a los crecientes cambios socioculturales y lingüísticos surgidos principalmente en la década de los años noventa.

Las estructuras sociales determinan el uso genérico del lenguaje y lo hacen mas resistente al cambio, porque es un área donde la discriminación sexual está mas encubierta, ya que para cambiar el uso genérico de la lengua es preciso transformar los valores, las actitudes y las prácticas institucionales que subordinan a la mujer. Los comportamientos sociales aprendidos y reproducidos en situaciones concretas transmiten un mensaje de género y de poder porque estan jerarquizados según el modelo cultural imperante en un lapso en una determinada sociedad.

Recordemos que el cuento de Paraguay como el paraíso de Mahoma o a nivel mas popular, lo de siete mujeres para cada hombre nos seguiría en el tiempo y espacio, aunque poco se hablara de la indiscriminada y violenta "saca de mujeres" de parte de los

Sin embargo, aunque el imaginario popular se da, entre otras formas, a través del producto cultural³ conocido como los ñe enga transmitidos principalmente en guarani aunque procedan de un doble origen sociolingüístico, debido al íntimo contacto existente entre el origen y posterior uso del castellano y el guarani en este país, así como de la situación diglósica del bilingüismo paraguayo, la que adquiere un significado diferente en cuanto al impacto de los ñe enga, porque estos pertenecen sin lugar a dudas al dominio lingüístico y social del discurso informal y a menudo íntimo de la persona, donde el factor poder es el principal causante de la asimetría entre los sexos.

1. El contexto sociocultural y lingüístico

Si bien los datos censales relativos al uso de las lenguas después de casi una década del último Censo de Población y Viviendas de 1992, adolecen de cierta debilidad en cuanto reflejo de la realidad sociolingüística actual, debido a los crecientes cambios socioculturales que han tenido lugar en el país, son los indicadores con que contamos hasta hoy para explicar el desarrollo y extensión del fenómeno bilingüe paraguayo.

En este sentido, la mitad de la población total (49%) habla ambas lenguas, 39% habla solo guarani, 6% solo castellano y 6% otras lenguas. Es decir, 9 de cada 10 personas (88%) habla guarani

Los datos del Censo de Población y Vivienda 1992 según sexo, indican que más de la mitad de las mujeres (54%) habitualmente usa ambas lenguas en el hogar, 33% usa sólo guarani y apenas 8% usa castellano, diferencias que se acentúan al agruparlas por área de residencia, sea rural o urbana. La importancia del uso de las lenguas de parte de las mujeres⁴ está relacionada con la salud reproductiva y los niveles de fecundidad, en términos del número de hijos por mujer y espaciamiento de los mismos.

³ Pompa, Ma. Del Carmen. *Kuña imenbýnte va era voi Valores tradicionales y Pautas reproductivas*, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Fac. de Ciencias Económicas, UNA, Asunción, febrero de 1996, 55 p.

⁴ Ramírez, Fulvia Brizuela de. "Paraguay: diferenciales geográficos y socioeconómicos de la fecundidad" en *Demografía y Sociedad*, Secretaría Técnica de Planificación, Dirección General de Estadística Encuestas y Censo, Asunción, 1994, pp 13-57

Los hallazgos indican que las mujeres en edad fértil (15-49 años de edad) que solo hablan castellano es de 3,15 hijos por mujer; para las bilingües es de 3,9, para las que hablan solamente guaraní es de 6,2 y para las que hablan otras lenguas es de 3,8 hijos por mujer, donde el peso del portugués de la gran inmigración femenina brasileña residente en las localidades campesinas es importante.

Se ha encontrado que la lengua es determinante en los roles reproductivos, tanto biológicos como sociales, puesto que a medida que los índices de urbanización disminuyen aumenta notablemente el número de hijos por mujer. Las mujeres castellano hablantes con mas nivel de fecundidad se encuentran en el área rural con 4,6 hijos por mujer. Las mujeres guaraní hablantes, con menor fecundidad residen en Asunción con 5,2 hijos por mujer y en su gran mayoría son inmigrantes campesinas

La distancia mayor en cuanto a la carga familiar, se encuentra entre las mujeres que hablan guaraní en el área rural con 6,5 hijos y las castellano hablantes en Asunción con 2,5 hijos por mujer. Sin embargo, las mujeres fértiles bilingües se distribuyen de menor a mayor rango entre Asunción y las ciudades de menor nivel de urbanización. Evidentemente, **los programas educativos y sobre todo la educación bilingüe adquiere suma relevancia en cuanto a la planificación familiar y salud integral pública de la mujer campesina de este país.** La literatura sobre cuestiones relacionadas a la salud pública es casi inexistente, como por ejemplo el "Material Didáctico Bilingüe de propaganda para la prevención del cólera"⁵

Por consiguiente, la educación formal desde en y de las dos lenguas mayoritarias del Paraguay desde la perspectiva de género, se convierte en un mecanismo fundamental de transformación sociocultural y lingüística de la población en general, por un lado. Por otro, el movimiento feminista y de mujeres organizadas se ha convertido sin lugar a dudas en la fuerza impulsora de cambio, aunque muchos de ellos todavía no formen parte del uso cotidiano de los/as hablantes nativos/as.

2. El feminismo: eje transformador del lenguaje

⁵ Canesc, Arquimides y Ni. Acosta Feliciano, CEPAIL, NEMITY Revista Bilingüe de Cultura, No. 27, Julio-Diciembre de 19... 1-17 pp.

Considero que el estudio de las lenguas desde una perspectiva exclusivamente lingüística, el género gramatical ha sido siempre una cuestión de concordancia y nunca ha sido mirado desde la óptica sociolingüística, tan íntimamente enraizada en el contexto sociocultural y político en general. Recién hace una década y poco, que el surgimiento del feminismo hizo que se repensara el alcance del género en el uso cotidiano, político y educativo de una lengua principalmente de parte del sector femenino de la población y en mayor medida desde la visión de las mujeres feministas que han militado en la lucha por la discriminación

Si bien es cierto el feminismo ha sido el gran impulsor de los cambios en el uso de la lengua en algunos campos del conocimiento mas que en otros, para muchas personas especialmente lingüistas y docentes en general, todavía les resulta difícil, sino imposible, comprender el alcance de la importancia que para la mujer desde la perspectiva de género, tiene el uso del femenino en determinados aspectos del código lingüístico tanto en el español como en otras lenguas. Algunas como el inglés por ejemplo, que no esta sujeta a un organismo normativo de su uso, permite mayor libertad y por consiguiente, adecuación del uso de la lengua a los cambios socioculturales provenientes de sus hablantes. Para la lengua guaraní, el género femenino prácticamente no existe, con la excepción de ciertos sustantivos como hombre, mujer, niño/a, hijo/a, señora, señorita, etc y en general términos usados en el ámbito familiar para indicar parentesco.

Los niños y niñas pasan a través de dos procesos diferentes de socialización que l@ lleva a adherirse a cada género y a dos ámbitos sociolingüísticos diferentes o dos estilos discursivos diferentes. El estilo femenino de comunicación favorece a los varones, mientras que contrariamente el masculino, revestido de poder, hace que las mujeres se retraigan y callen invalidando muchas veces la tarea pública de las mujeres en posiciones de poder.

Para un cambio significativo en una lengua se necesitaban muchos años, situación que va cambiando debido a la inmediatez de los medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión y sobre todo el discurso de los políticos en periodos electorales, interesados en el voto de las mujeres, las que son ciudadanas plenas en este país desde 1961.

Los libros de textos, guías para docentes y materiales educativos en general, van lentamente tratando de eliminar el género masculino omnicomprendivo, aunque este cambio lingüístico resulte aun difícil en las maestras, todavía muy apegadas al purismo de la lengua castellana especialmente y sobre todo donde la perspectiva de género, aún no comprendida en cuanto a su impacto social y cultural, esta ausente todavía de la práctica educativa

3. La encrucijada del género en el castellano oral y escrito

Desde hace mas de dos décadas el estudio de la lengua española desde una perspectiva de género ha puesto en evidencia ciertas cuestiones de la práctica que hacen a la lucha de las mujeres contra su discriminación y exclusión social y que históricamente se han aceptado como parte inherente no solamente del habla (**performance**) sino también de la adquisición del mismo código lingüístico en su forma principalmente escrita (**competence**) como es por ejemplo, el uso del masculino como genérico en el castellano y la inexistencia del femenino en la construcción y uso del lenguaje debido al purismo de la lengua

Desde un punto de vista conceptual es sabido que la diferencia en el uso de los géneros en el discurso, esta siempre presente el elemento de poder por un lado y por otro, una diferente concepción del mundo, en la que por medio de la palabra conformamos una ideología sexista que abierta o tácitamente transforma los valores, actitudes y comportamientos hacia uno u otro género. La **clasificación del discurso en géneros** tiene un **origen y una fundamentación** sociales ligadas siempre a un **mensaje de poder** puesto que **están jerarquizados**. Así el discurso femenino puede construir o reproducir la histórica marginación y a menudo exclusión social, económica y política de la mujer, cuando esta **ausente la perspectiva de género**.

La complejidad del tema se pone en resalto cuando se trata del discurso oral público; el lenguaje de creación y la transmisión de conocimientos en los escritos académicos y/o políticos cuando es importante la visibilidad del género femenino. **Si bien es cierto que las mujeres no aceptamos el genérico masculino, también es cierto que nos encontramos**

en la encrucijada del uso continuo de tener que optar por alternativas como: otras y otros, los y las, niños y niñas, sobre todo para sustantivos y adjetivos principalmente, los que son un obstáculo para la fluidez y armonía del discurso oral y público.

El mismo problema encontramos cuando se trata del lenguaje escrito y **la disyuntiva se presenta en el uso de barras que separen las terminaciones de género como: Los/as; niños/as; el uso de @ para ambos géneros o la preferencia por el uso de: los y las; niños y niñas; otros y otras etc. opciones que tampoco contribuyen a la fluidez del estilo ya sea literario o académico en las ciencias sociales.** Evidentemente que la alternativa es la utilización de términos que incluyan ambos géneros como: persona humana en vez del genérico hombre, docente, joven, pero que no cubre todo el espectro del pensamiento y/o accionar del ser humano y que precisa de mas voluntad "política" respecto a la creación y difusión de la industria cultural y principalmente al proceso de concientización sociolingüística y de género en la educación formal.

Una tercera alternativa podría ser una combinación de dichas formas de uso tanto oral como escrito, para lo cual se precisa un conocimiento acabado de las dimensiones socioculturales que hacen a las subculturas de los géneros; igualdad de oportunidades y a las posibilidades de transformación del uso de las lenguas, ya que la innovación lingüística ha existido y existirá siempre y que somos los hablantes nativos los que finalmente aceptamos o rechazamos las innovaciones dentro de la lengua madre.

El conocimiento de la perspectiva de género es fundamental para que se haga posible el discernimiento de cuando la producción lingüística lleva implícita la discriminación que actualmente viven las mujeres, por ejemplo en situaciones como su acceso y permanencia en el mercado de trabajo, cuando todavía no se acepta los nombres de actividades, profesiones, cargos sino en una única acepción masculina. La lectura social y cultural es que el trabajo remunerado corresponde principalmente al mundo masculino y que la trasgresión de las mujeres a dichas normas supone cuestiones de indole actitudinal y de formación profesional, por un lado. Por otro, también significa un desajuste emocional y gran esfuerzo de negociación para acceder por ejemplo a las profesiones tradicionalmente masculinas y por lo tanto de prestigio social

La eliminación del sexismo que subyace en el uso de la lengua tiene a las feministas sus máximas innovadoras en la creación de un nuevo lenguaje, obviamente en contraposición con el lenguaje normativo actual, resultado de dos siglos de exclusión de la mujer y que va no es el que se adecua y requiere una sociedad moderna y pluralista. El lenguaje es fundamental para el cambio de la sociedad, demostrado en la evolución de las lenguas que han pasado por dichas transformaciones, sobre todo en el vocabulario como es el caso del inglés.

La simple sustitución del género cuando corresponda en la producción oral y/o escrita tampoco es el único reformador de las mentalidades sexistas de hombres y mujeres, aunque las evidencias demuestran su gran importancia en cuanto a ser un elemento orientador de la perspectiva de género. Se necesita de una acción convencida y sobre todo militante que transforme a la lengua también en un instrumento de liberación y construcción de un nuevo orden social, donde las mujeres precisan ser parte activa del control social y político en su más amplia acepción

Por eso cuando se habla de paraguayos y además famosos, como ha sido el caso de una publicación reciente el cincuenta por ciento de la población femenina se siente en una franca exclusión y nos preguntamos ¿si no hay paraguayas famosas? Si bien como término genérico según el uso del "correcto" español, el adjetivo en masculino incluye a las mujeres, el lenguaje es el constructor y espejo de los cambios que ocurren en una sociedad moderna y democrática, en donde la igualdad de oportunidades es ya indiscutible y por lo tanto, el discurso también precisa y debe reflejar dicha igualdad.

Ciertamente, es todavía difícil admitir que hasta el poder es preciso compartir entre hombres y mujeres en este mundo globalizado, en el que la definición y uso del sentido y forma del discurso, sea una alternativa en la continua búsqueda del hasta ahora esquivo desarrollo sostenido y sustentable sin corrupción y donde hombres y mujeres tengamos la igualdad de oportunidades y trato, en el más amplio sentido de la palabra.

Sin lugar a dudas, la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing en 1995 ha sido un determinante de los cambios socioculturales de la concepción del género, aunque también es cierto que se le ha dado una diversidad de significados, como

por ejemplo equiparar el concepto género al de mujer. "La falta de rigor metodológico, cosa muy parecida a lo que ocurre cuando se utiliza el concepto clase, lo que evidencia que el conocimiento es una forma de poder. Precisamente son las relaciones de poder las que se ponen en juego en la definición de los conceptos cuando nos referimos a la desigualdad social de las mujeres."⁶

Sin embargo, nunca deberá plantearse el cambio como una acción aislada, como si el lenguaje fuera algo ajeno a la situación discriminatoria en la que viven las mujeres en la actualidad. El hecho de que el Diccionario de la Real Academia Española –la norma sancionadora– recoja los nombres de acción, profesiones casi siempre en masculino no es una anécdota, sino que tiene una relación directa con la situación laboral asignada a las mujeres.⁷ En este sentido, se han dado algunos avances en el uso de algunos sectores de la población, a pesar de que para muchos y muchas estos cambios parecerían no tener sentido.

4. La discriminación de género a través de los ñeenga en guarani

La cultura tradicional se refleja claramente en los ñeenga y el cancionero popular transmitidos principalmente en lengua guarani y sobre los que se ha escrito bastante desde diversos puntos de vista. Pompa señala que es un "dicho breve, anónimo, popular y sentencioso..."⁸ y donde la mujer generalmente es la protagonista de un mundo que refleja las pautas tradicionales que todavía son reacias a cambiar, a pesar de la indudable aunque lenta transformación de la sociedad paraguaya en cuanto al precepto constitucional que claramente establece la igualdad entre los sexos.

Ejemplos de los muchos que se han rescatado del imaginario popular y que resumen el profundo machismo del paraguay@ son: "Kuña ha caramelo sapyãiterante" (la mujer y el caramelo son para un momento) y "Kuña rete mbohapy: mamadera, criadero ha parque de diversiones" (el cuerpo de la mujer tiene tres partes: mamadera, criadero y parque de diversiones)

⁶ Marga Mari-Klose. "El género de las palabras y las cosas" en: Informativo Mujer, Arca Mujer. Centro de Documentación y Estudios. No. 12, No. 38, agosto del 2000.

⁷ Carcaña, Pilar. "El sexismo en el lenguaje" en: NOMBRA, Documento No. 1. Instituto de la Mujer. Madrid, 1994.

Sin lugar a dudas nos encontramos en un proceso de transición a la modernidad, donde los valores tradicionales y comportamientos de la nueva sociedad de consumo se entrecruzan, dejando a los grupos sociales mas desfavorecidos como las mujeres y l@s jóvenes sin modelos identitarios de mas largo alcance, que los hallados en los ñeénga en relacion a la vida cotidiana. La analogía es la base de funcionamiento del ñeénga, al cual se adhiere tanto el hombre como la mujer de este país, por eso hablamos de hombres y mujeres machistas

Las conceptualizaciones señaladas por Maria del Carmen Pompa se refieren específicamente a la pervivencia de los valores tradicionales referentes a: la identidad femenina, la maternidad/madre, el embarazo, la menstruación, mujer ama de casa, mujer en función al marido/compañero, la paternidad/padre, las relaciones sexuales y a la vision masculina de la mujer

Con mas saña y menos gracia (para las mujeres) el ñeénga trasmite la "supuesta sabiduria" del paraguay@ a expensas de una mujer sujeto de adjetivaciones que definen su identidad como sumisa, indecisa, con roles prefijados, destinada a cumplir su rol reproductivo biológico y social. El placer no forma parte aceptada de su sexualidad. La resignación del embarazo no deseado es inherente a su ser femenino.

En el cancionero, tanto en castellano como en guarani idealiza a la mujer. Sin embargo, la lengua guarani a traves de los ñeénga pinta una imagen negativa y denigrante de la mujer, contribuyendo a su baja autoestima e invisibilidad en la actividad pública."En guarani esta escrita una de las canciones que es paradigma de la visión machista que se tiene de la mujer y de la división sexual del trabajo: "Kuña guapa" (mujer hacendosa). Esta canciónse acerca mas a las imágenes que presenta el ñeénga que a las idealizaciones de las demás polkas y guaranias del cancionero...."⁹

⁹ Pompa, Maria del Carmen, Op. Cit, P.25

¹⁰ Pompa, María del Carmen, Op. Cit, p. 43

17,2% y los hombres a 11,8%. El analfabetismo de las mujeres urbanas es de 63,0%. El analfabetismo funcional, por su misma naturaleza resulta casi imposible de medir¹⁰

Respecto a la educación indígena la controversia sobre la escuela de y para los indígenas ha generado todo un continuum de diferentes posiciones ideológicas, políticas y por último prácticas, sobre la conveniencia o no - dependiendo para quién - de la alfabetización en las lenguas oficiales y/o la alfabetización con y sin escuelas¹¹

A pesar de que por educación bilingüe se entiende que el proceso educativo se lleva a cabo en dos o más lenguas, la deuda con la población indígena, entre otras muchas, es respecto a la educación formal pública y específicamente en lo que respecta al uso en el aula de las respectivas lenguas nativas y la consiguiente alfabetización, específicamente de las mujeres indígenas

Según el Censo de Población y Vivienda de 1992, del total de la población indígena analfabeta el 69,02% de las mujeres indígenas es analfabeta y el 59,35% declara "Ningún grado aprobado"¹². En este sentido, es conveniente tener en cuenta que la educación bilingüe y mucho menos la intercultural no ha llegado plenamente a la población indígena, con la excepción de unas cuantas escuelas que cuentan con el Programa Nacional de Educación Bilingüe

La situación de la mujer indígena claramente ha empeorado en los últimos años, tanto desde la perspectiva económica, social y sobre todo de sus principios y valores ancestrales. Las niñas, jóvenes y no tanto, migran a la Capital para tratar de sobrevivir, dedicándose a la prostitución o a pedir limosna en las calles de la ciudad. En este sentido, las instituciones públicas dedicadas a la protección de los indígenas no cumplen con los objetivos para los cuales fueron creadas.

¹⁰ Corvalán, Graziella. Educación para todos: Bilingüismo en el Paraguay. Foro Consultivo de Educación para Todos. UNESCO, CPES. Informe de investigación, Asunción, Nov. 1995.
¹¹ Meliá, Bartolomé. Elogio de la Lengua Guaraní. Contextos para una educación bilingüe en Paraguay. CEPAG, Asunción, 1995.
¹² Prieto, Esther. AGUAY Mujer y Desarrollo en Síntesis 1988-1998. CMP, Secretaría de la Mujer, Sistema de Naciones Unidas, Paraguay, Asunción, 1999

Sin lugar a dudas, las mujeres indígenas son el grupo humano mas desprotegido del Estado y olvidado de parte de las organizaciones de mujeres feministas, concentradas exclusivamente en Acañón y en centros urbanos del interior del país

¿Para qué me enseñan quechua? ¿Acaso voy a ser dirigente campesino?

La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia

Inge Siehra
Asesora PROEIB Andes
siehra@proeibandes.org

La Reforma Educativa Bolivia, decretada en julio de 1994, introduce gradualmente la Educación Intercultural Bilingüe EIB al sistema educativo nacional.

La correspondiente Ley 1565 establece en el Art. 9 dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa: Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. Y Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua" (MECyD 1998:16)¹.

Para la segunda modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice: "El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país..." (ibid:46).

El mismo Reglamento en el Art. 30 propone para el nivel primario: "Fomenta el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma...asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico" (ibid:52). Para el nivel secundario, el Art. 40 contempla los mismos objetivos, pero, además, "poniendo énfasis en la lectura comprensiva y crítica, la escritura creativa y personal y la comprensión del funcionamiento de este idioma (castellano, N.d.A)" (ibid:53).

Como se plasma este panorama jurídico en la realidad educativa ciudadana de Cochabamba, tercera ciudad de Bolivia y cuya población, de acuerdo al último censo de población y vivienda de 1992 es mayoritariamente bilingüe (51.1%)²?

¹ Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

Universidad Mayor de San Simón UMSS/Cooperación Técnica Alemana GTZ, Cochabamba, Bolivia

² Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998. Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz:CID

³ Albó, Xavier, 1995. Bolivia Plurilingüe. Guía para educadores y planificadores. La Paz: UNICEF/Cipea.

La cifra se desglosa en 43% bilingüe quechua/castellano, 4.8% bilingüe aimara/castellano, 3.6% trilingüe aimara quechua castellano. El resto de la población es monolingüe castellano (41.9%), monolingüe quechua o aimara (1.5%) y bilingüe o trilingüe con lengua extranjera (2.5%)

Un sondeo en los colegios particulares y fiscales de Cochabamba demuestra que la enseñanza del quechua tiene que ver más con una cuestión de fé que con la ley o la realidad sociolingüística de la ciudad. Una cuestión de fé sustentada en un método didáctico apropiado para lenguas con tradición escrita, llevada adelante por docentes bilingües quechua castellano formados para enseñar lenguas extranjeras que elaboran sus propios métodos y materiales, verdaderos héroes que luchan contra actitudes y prejuicios cada vez menos propicios para el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo.

9

Blanca Ovelar de Duarte

Vice Ministra de Educ - Parag

Una de las tensiones a las que se enfrentan los Estados Modernos en los albores del siglo XXI se refiere al advenimiento de estilos de vida cada vez más universales y homogéneos en un contexto que exige la interdependencia de los países y, al mismo tiempo, los esfuerzos por configurar una identidad nacional en la que no se menoscaben los valores y las tradiciones propios de cada pueblo y de cada microcultura.

De esta manera, la pluriculturalidad y el relacionamiento intercultural se presentan desde las perspectivas intraestadual y extraestadual.

El término "**intercultural**" muy usado, en especial, en el campo educativo, tanto en Europa como en Estados Unidos y en América Latina, tiene carga significativa diferenciada según sea el contexto en el que se lo utilice. En el contexto latinoamericano, normalmente, hablar de interculturalidad significa reflejar, en un modelo educativo, la inquietud y los anhelos de un determinado pueblo indígena, comúnmente bajo la denominación de "Educación Intercultural Bilingüe". Esto equivale a decir educación para los indígenas y de los propios indígenas. Es normalmente el espacio que abren los Estados para estos grupos especiales con quienes reconocen una deuda histórica. En otras latitudes, sin embargo, se asume con la denominación "**intercultural**", la realidad establecida en las sociedades nacionales a causa de las olas migratorias y los procesos de globalización que se dan aceleradamente.

La configuración de las sociedades actuales se transforman cada vez más aceleradamente en términos de lo pluriétnico y lo pluricultural, lo que acarrea a su vez, un tratamiento especial de los etnicismos y los particularismos de los grupos que intervienen en las diferentes escenas de las sociedades, en tanto que la globalización crea un grado creciente de interdependencia en todos los niveles de la vida de las sociedades, produciendo una transnacionalización de

los procesos históricos y una mezcla inusitada de diversos tipos de persona en un espacio nuevo conocido como “espacio virtual”.

Podemos decir entonces que se reconoce la necesidad de una educación “intercultural” o “multicultural” en relación con tres grandes cuestiones:

- *Los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales.*
- *La búsqueda del equilibrio interno y de articulaciones funcionales en sociedades en donde se han insertado masas de inmigrantes.*
- *La adecuación de los sistemas educativos a las pedagogías modernas que consideren la realidad de un mundo cada vez más globalizado e internacionalizado.*

En los últimos años, las cartas fundamentales de los estados reconocen la heterogeneidad cultural de los pueblos que los conforman debido, fundamentalmente, a presiones de las comunidades minoritarias pero socialmente minorizadas. Paradójicamente, el reconocimiento oficial de la pluriculturalidad implica desafíos nunca antes conocidos por los gobiernos nacionales, al plantearse nuevos escenarios que implican la toma de decisiones con relación a la desconcentración administrativa y educativa.

Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada uno de estos grupos tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, que

se aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados del servicio y de sus resultados.

La oferta educativa ha de orientarse en una perspectiva sistémica que oferte una educación diversificada para la población culturalmente heterogénea y que sea coherente con los intereses grupales que se conjugan en la vida nacional, así como con los intereses de la nación en los procesos de integración internacional.

En nuestro país, la Constitución Nacional sancionada en 1992, en su artículo 140, reconoce la pluriculturalidad de la población paraguaya y, efectivamente, en el Paraguay coexisten diversas culturas bien definidas, las que conviven en un proceso de mayor o menor interculturalidad. La cultura paraguaya compatibiliza con otras culturas, algunas autóctonas y otras provenientes de otros países. Entre las autóctonas, existen 17 pueblos indígenas, cada uno con características culturales específicas. Entre las culturas provenientes de otros países se destacan por el número de sus componentes los grupos de brasileños, los alemanes, los coreanos, los japoneses, los judíos, los chinos, los italianos, los ucranianos, entre otros.

(Insertar aquí cuadro de Planificación)

Por otro lado, la nación paraguaya se encuentra en franco proceso de integración regional y mundial, lo que implica el necesario traspaso de conocimientos y otros elementos culturales, que en la coyuntura actual, son indispensables para la convivencia armónica en el contexto de la planetarización cultural.

Indudablemente, el complejo entramado cultural en que se encuentra la nación paraguaya implica serios desafíos para el sistema educativo en el sentido de las necesarias y oportunas respuestas que ha de brindar a estos grupos sociales, en el marco de la búsqueda de la calidad de los resultados educativos y de la equidad en el acceso a los beneficios de la educación.

Pero reconocer la pluriculturalidad paraguaya no implica, necesariamente, reconocer la interculturalidad. El reconocimiento de la interculturalidad compromete no solamente el conocimiento, la comprensión y la valoración de los elementos culturales de un pueblo sino que se extiende a la manifestación abierta de actitudes de aceptación, respeto y promoción de los valores culturales de cada pueblo. En ese sentido, el sistema educativo que pretende la calidad ha de considerar necesariamente la particularidad cultural de cada grupo social sin perder de vista la universalidad a la cual deben integrarse con éxito y sin desventajas.

En 1994, en Paraguay, hemos iniciado una oferta educativa basada en el bilingüismo castellano-guaraní para dar respuesta a un amplio margen de la población paraguaya, dada la conocida situación sociolingüística de nuestro país. Se ha partido de la base de que un amplio margen de la población paraguaya, en medio de la diversidad cultural que caracteriza a nuestra sociedad, se comunica y se identifica a través de dos lenguas, a lo largo y ancho del territorio paraguayo. En la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación y con el propósito de optimizar la misma, se plantea la educación bilingüe con la utilización de ambas lenguas oficiales como lenguas enseñadas y como medios didácticos para la transmisión de conocimientos de las áreas curriculares específicas. El Guaraní es utilizado, junto con el castellano, como una lengua

para lo universal. No se tiene una propuesta de contenidos culturalmente diferentes según sean las lenguas utilizadas en la educación.

Por un lado, algunos grupos de inmigrantes han logrado organizarse generando espacios para recibir instrucción en su lengua materna y en una de las lenguas oficiales, normalmente el castellano. Por lo general, estas instituciones están abiertas a otros grupos étnicos que quieran acceder a la oferta educativa implementada por ellos. El sistema educativo paraguayo se ha mostrado abierto a las propuestas de estos grupos, y ha acompañado la aplicación de estos currículos con apoyo técnico-pedagógico en los casos requeridos.

Por otro lado, la educación indígena ha contado con el acompañamiento de diferentes grupos confesionales y de Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) que han dado su apoyo a la formación de una escuelas indígenas, con las diferentes parcialidades, en las cuales los nativos reciben enseñanza en su lengua materna y acceden a una de las lenguas oficiales, normalmente el castellano, en una suerte de modificación del diseño implementado a nivel nacional. Los diseños aplicados en las escuelas indígenas, en su mayoría, han sido los de transición. El Ministerio de Educación no ha tenido hasta ahora una propuesta diferenciada, en forma concreta, para los grupos indígenas. Su labor ha consistido en la validación técnica de los programas a ser implementados, en los casos en que estos los han solicitado. Normalmente son propuestas educativas de las mismas comunidades interesadas en un currículum más pertinente, con características de interculturalidad de una sola vía, pues acceden a la cultura occidental y se preparan para integrarse a la sociedad mayoritaria, pero su cultura y su cosmovisión son desconocidas por el resto de la población paraguaya.

Dada esta realidad, es oportuno proyectar el sistema educativo paraguayo hacia una visión integradora en la que se considere la realidad multicultural y en el cual resultará básico considerar la educación como un proceso de transmisión/adquisición de cultura. Definir la educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas, genera ventajas interesantes, pues desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

La educación multicultural vista de esa manera, consiste básicamente en la promoción de competencias en múltiples culturas, ya que la identificación social y la competencia cultural son cosas diferentes.

Desde la educación multicultural se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de conciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Así, por ejemplo, la educación multicultural deja de entenderse solamente como aquella que demandan los grupos de migrantes "pobres" o grupos de indígenas socialmente desfavorecidos que originaron ese tipo de programas. En muchos casos, gran parte de la demanda de tales grupos se dirige hacia modelos de plena asimilación para acceder a los niveles de bienestar de los miembros "no

marginales” de las culturas mayoritarias. Han “salido” de sus respectivas culturas de origen en condiciones socioeconómicas muy desfavorables, las mismas que persiguen mejorar y, en algunos casos, consideran que el éxito en las escuelas es un requisito indispensable para lograr esas mejoras en las generaciones siguientes. Para lograrlo, algunos están dispuestos a procesos de asimilación y asumen (conscientemente o no) el riesgo de pérdida de su identidad cultural de origen.

Así pues, la educación multicultural no debe ser un programa diferenciado para grupos minoritarios, sino para todos los grupos, para la sociedad global, considerando que no tiene mucho sentido hablar en términos de mayorías y minorías, pues no se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación multicultural que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos. Se trata, fundamentalmente, de asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar el acceso de éstos al conocimiento. Se deben fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural, algo que no es, con mucho, una cuestión de entrega de información acerca de sistemas específicos, sino de presentar éstos con objeto de lograr una definición de **qué es la cultura** partiendo de la antropología cultural actual, la que indica que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otro, pues son opciones de filosofía de la existencia que, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas sobre la base del argumento racional.

Se debe pensar en una educación que prepare a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para: a) conocer la diversidad y las diferencias culturales

existentes en sus entornos; b) percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y, d) tomar posición crítica y activa en la acción social.

La educación debe desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos. Los programas deben ser preparados a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

La educación multicultural no es tanto un proceso de transmisión de cultura - pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna-, sino *a la promoción del conocimiento generado sobre ella*. El objetivo específico de ésta es *transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas*. Un conocimiento de este tipo no se produce exclusivamente en la educación formal, aunque debería ser siempre una aspiración de ésta. Por otro lado, como consecuencia del significado anterior, el adjetivo "crítico" quiere decir "relativizador" sobre la propia cultura, pues en las sociedades actuales se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas, o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder.

Al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias

Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo.

Una nueva mirada al planteamiento de la educación multicultural (y no solo intercultural), ha de orientar el ajuste y reestructuración de los currículos de modo tal que se considere el marco global de la realidad paraguaya en sus aspectos generales y particulares.

Desde ese punto de vista, el gran desafío planteado a la Educación Paraguaya será, primeramente, la definición de metas acerca de la educación multicultural sin perder la opción por el bilingüismo castellano-guaraní, que es el desafío más recientemente asumido y que concentra los mayores esfuerzos en el ámbito nacional. El planteamiento ha de ser insertar una visión más amplia y completa en el marco de este gran desafío asumido, con una visión que proyecte un lenguaje más universal en diálogo con la diversidad, ya sea esta indígena o de grupos foráneos, considerando la idiosincrasia del paraguayo que, consciente de la diferencia del otro, tiende siempre a acortar los caminos y a no acentuar las diferencias.

Blanca Ovelar de Duarte
Viceministra de Educación
Ministerio de Educación y Cultura
Paraguay

**La planificación idiomática en
América Latina en situaciones de
interdependencia y diversidad
crecientes**

Luis Enrique López
PROEIB Andes, Universidad Mayor de
San Simón

La planificación idiomática en América Latina en situaciones de interdependencia y diversidad crecientes

Luis Enrique López
PROEIB Andes. Universidad Mayor de
San Simón

Un contexto de acelerados cambios

- La naturaleza diversa de la región
- La diversidad indígena
- El debilitamiento de las fronteras y de los Estados
- Cambios legislativos y el reconocimiento de la diversidad
- Mayor presencia de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones
- Mayor apertura internacional frente a la multiculturalidad y a la diversidad en general

La naturaleza diversa de la región

■ Diversidad de pueblos indígenas y colectividades étnicas

- Presencia indígena en toda la región, salvo en Uruguay y en algunos países del Caribe (Cuba, República Dominicana y Haití)
- Fuerte presencia afroamericana en Brasil, Colombia y Venezuela

La naturaleza diversa de la región

- Pueblos indígenas que atraviesan las actuales fronteras de los Estados:
 - quechuas hasta en 7
 - aimaras y mayas en hasta 4
 - mapuches en 2
 - wayuus en 2
- Remanentes de las migraciones europeas tempranas: alemanes e italianos y chinos y japoneses

La naturaleza diversa de la región

- Nuevas migraciones extra e intracontinentales: rusos, rumanos y coreanos y bolivianos y paraguayos
- El caso particular del Paraguay, su guaranicidad y su alto grado de bilingüismo

La naturaleza diversa de la región

■ Pluralidad de lenguas

- Más de 500 idiomas indígenas
- Lenguas criollas en algunos países de la Costa Caribe: el inglés-creole de Nicaragua y Providencia (Colombia), el castellano palenquero de San Andrés (Colombia) el francés-creole de Haití, el papiamentu de Aruba

La naturaleza diversa de la región

■ Multiplicidad de dialectos

- Diferenciación interna en las lenguas indígenas producto de:
 - la separación y aislamiento entre hablantes de un mismo idioma,
 - la agraficidad de sus sociedades
 - la propia opresión colonial

La naturaleza diversa de la región

- Variación dialectal y sentimientos regionales: la aún incipiente conciencia étnico-nacional indígena: el caso del quechua

- Las lenguas híbridas: la chawpi-simi o media-lengua del Ecuador o el quechuañol de Cochabamba, Bolivia

La naturaleza diversa de la región

■ Unidad y diferenciación en los dos idiomas hegemónicos principales:

- La uniformidad escrita vs la diferenciación oral en el castellano y en el portugués
- Hablas "cultas" y hablas populares
- Los sustratos indígenas: el castellano andino y el castellano de los bilingües

La naturaleza diversa de la región

■ Demografía lingüística variable

- Lenguas con millones de hablantes:
 - quechua (ca. 12 millones),
 - guaraní paraguayo (ca. 4,5 millones),
 - aimara (ca. 2,5 millones)
- Lenguas con más de cien mil y hasta un millón:
 - el mapudungun y el wayuunaki (ca. 1 millón)

La naturaleza diversa de la región

– Lenguas con más de diez mil y hasta cien mil:

- el awajún (ca. 50 mil),
- el guaraní-chiriguano (ca. 70 mil),
- el miskitu (ca. 100 mil)

– Lenguas con más de mil y hasta diez mil hablantes:

- el sumu o mayagna (ca. 8 mil),
- el wichí o weenhayek o matabo (ca. 10.000)

La naturaleza diversa de la región

– Lenguas con más de cien y hasta mil hablantes:

- huitoto y bora (ca. 800):

– Lenguas en extinción:

- el rama y el resígaro (con menos de 10 hablantes)

La naturaleza diversa de la región

■ Salud idiomática variable

- Las lenguas indígenas afectadas seriamente por una situación de diglosia y de opresión colonial secular
- Cada vez mayor el número de idiomas utilizado, por lo menos, en el ámbito educativo

La naturaleza diversa de la región

- Solo en Sudamérica, a 1989, 33 lenguas al borde la extinción
- Situaciones dramáticas de mudanza idiomática entre diversos pueblos de la Amazonía en Bolivia, Ecuador y Perú
- Lenguas saludables y con millones de hablantes que cada día pierden hablantes entre las nuevas generaciones

La diversidad indígena

■ Los reductos rurales: monolingüismos, plurilingüismos y bilingüismos indígenas

– Fuerte monolingüismo indígena en:

- zonas altas y de poca accesibilidad: en el altiplano de Guatemala, en la meseta del Collao en el Perú y en algunos valles y tierras altas de Bolivia
- comunidades ubicadas en zonas de floresta tropical y en las selvas y llanos amazónicos de Perú, Colombia, Venezuela y Brasil

La diversidad indígena

– Mayor tendencia al bilingüismo de lengua indígena y lengua hegemónica en:

- zonas con mayor contacto con las ciudades y con los "beneficios" del mundo moderno, salvo en aquellos casos en los que las lenguas indígenas tienen también vigencia parcial en los centros urbanos

La diversidad indígena

- Situaciones de plurilingüismo que, en algunos casos, incluyen también el uso de un idioma hegemónico, en:
 - Colombia, en la región del Vaupés
 - Nicaragua, entre la población sumu o mayangna hablante
 - Zonas de frontera étnico-lingüística, ejems. aimara-quechua, shwar-quechua, sumu-miskitu

La diversidad indígena

- Bilingüismos de pasaje y escenarios privilegiados de mudanza idiomática: zonas y barrios periféricos de muchas ciudades latinoamericanas:
 - Los cambios generacionales en los migrantes vernáculohablantes en Lima, México, Quito y Santiago
 - De padres vernáculohablantes a hijos castellanohablantes

La diversidad indígena

- La creciente presencia urbana: la recreación de lo indígena
 - La indianización de metrópolis latinoamericanas: Buenos Aires, Lima, Santiago e incluso Bogotá
 - Los clubes provinciales de Lima, las asociaciones de residentes en el Alto de La Paz, las asociaciones mapuches en Santiago
 - Las fiestas y rituales indígenas en las ciudades: las celebraciones aimaras en Arequipa, Perú, lo andino en el Carnaval de Sta. Cruz de la Sierra, en Bolivia

La diversidad indígena

- La gestación de variantes urbanas de lenguas ancestrales:
 - el aimara radial y
 - el habla de los profesionales aimaras urbanos en La Paz

La diversidad indígena

- El retorno a lo indígena en ámbitos urbanos y rurales:
 - Los re-aprendizajes de los idiomas y prácticas ancestrales
 - La apuesta por la escuela como agencia de re-introducción de un idioma indígena ancestral extinto o al borde la desaparición
 - Las demandas de la mayoría de pueblos indígenas amazónicos bolivianos

El debilitamiento de las fronteras y de los Estados

- Los desplazamientos poblacionales y el trasvase de lo reductos nacionales:
 - Los bolivianos y paraguayos en la Argentina,
 - El guaraní y la lengua quechua y la cultura andina en Buenos Aires

El debilitamiento de las fronteras y de los Estados

- El mayor contacto internacional y la mayor necesidad de algunos idiomas internacionales:
 - La mundialización comunicacional y la creciente presencia del inglés en el mundo del trabajo y del estudio, e incluso en el seno del hogar: la TV por cable y el Internet
 - Los mercados regionales y nuevos escenarios de intercambio idiomático: la relación castellano - portugués en el Mercosur

El debilitamiento de las fronteras y de los Estados

La globalización

- La globalización económica y el riesgo de la "Macdonaldización" de la cultura, el influjo anglosajón en el sistema léxico-semántico del castellano y el portugués
- La globalización y lo local: los procesos de descentralización y la re-emergencia de lo indígena y de los idiomas ancestrales
- La "globalización indígena" y el castellano como lengua franca y como herramienta de revaloración de lo indígena: las confederaciones indígenas nacionales y la coordinadoras indígenas regionales

Los cambios legislativos y una mayor conciencia frente a la diversidad

■ Cambios constitucionales en los '90:

- La multiétnicidad en el contexto de la re-afirmación democrática: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Venezuela
- La oficialidad de las lenguas indígenas: Brasil, Colombia, Nicaragua, Perú, Bolivia
- Reconocimiento de territorios indígenas y municipios indígenas: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia

Los cambios legislativos y una mayor conciencia frente a la diversidad

- El único caso autonómico: Nicaragua
- Las reformas judiciales y el cambio hacia los juicios orales y la re-emergencia de las lenguas indígenas

Los cambios legislativos y una mayor conciencia frente a la diversidad

■ La nueva legislación educativa

- El reconocimiento del derecho de la población indígena a una educación en lengua propia
- La educación intercultural bilingüe y el desarrollo letrado de las lenguas ancestrales
- Las lenguas indígenas en el marco de un nuevo discurso por la calidad educativa

Los cambios legislativos y una mayor conciencia frente a la diversidad

- Las reformas educativas y la interculturalidad para todos como eje o transversal de los nuevos sistemas educativos en construcción en países
- Las reformas educativas y el reconocimiento de la importancia de la participación comunitaria y el escrutinio social como ingredientes de la calidad educativa

Mayor presencia de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones

■ Las intervenciones nacionales y regionales:

- ONIC y CRIC, en Colombia
- AIDSESEP, en la Amazonia peruana
- CONAIE, en el Ecuador
- Los CEPOs en Bolivia

Mayor presencia de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones

■ Coordinación pan-indígena en la elaboración y discusión de dispositivos internacionales:

- Convenio 169 de la OIT
- Declaración de Derechos Indígenas de la OEA
- Borrador de Declaración de Derechos Indígenas en la ONU en Ginebra

Mayor apertura internacional

- Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial
- Declaración internacional para la eliminación de toda forma de intolerancia y de discriminación basada en la religión o las creencias
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas

Mayor apertura internacional

- Plan de acción para la protección de minorías nacionales
- Convenio 169 sobre pueblos Indígenas y tribales en estados independientes
- Borrador de declaración de derechos indígenas
- Declaración de los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en el que viven

92

Mayor apertura internacional

- Convenio internacional para la protección de los derechos de los trabajadores migrantes
- Convención de los derechos del niño
- Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación en contra de la mujer

Mayor apertura internacional

- Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer
- Declaración universal de derechos lingüísticos

El Estado y el desarrollo de la EIB

■ En el plano escolar

– Educación inicial:

- Programas de la JUNJI de Chile: jardines escolares indígenas, ejem. Ayrampitu en Arica
- Wawa-wasis y wawa-utas en Puno, Perú

El Estado y el desarrollo de la EIB

– Educación primaria

- Durante los primeros tres grados: Guatemala
- Durante todo el nivel primario: Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua y Perú

– Educación secundaria

- Algunas experiencias puntuales en algunas áreas curriculares en Argentina, Ecuador y Perú

94

Acciones en marcha y actores

- Las organizaciones indígenas y la reivindicación de lo propio
- El estado y el desarrollo de la EIB
 - En el plano escolar
 - En la educación de adultos
- Las ONGs, la educación “extra-escolar” y los medios de comunicación
- Los propios colectivos lingüísticamente diferenciados y sus iniciativas
- Los centros de formación docente y las universidades y la formación de recursos humanos para atender la diversidad

Las organizaciones indígenas y la reivindicación de lo propio

- Las organizaciones colombianas y el discurso de una educación propia
- Los planteamientos de algunas organizaciones guatemaltecas en pro de una educación maya

El Estado y el desarrollo de la EIB

■ En la educación de adultos

- Proyectos de bi-alfabetización en lengua indígena y en castellano: Bolivia y Guatemala
- Proyectos de educación de adultos indígenas: Bolivia y Guatemala

Las ONGs, la educación "extraescolar" y los medios de comunicación

- Proyectos de alfabetización en lengua indígena: varios países
- Proyectos de educación de adultos y formación de docentes nativos: Comission Pro-Indio do Acre, Brasil
- Proyectos de educación radiofónica: Bolivia

Las ONGs, la educación "extraescolar" y los medios de comunicación

- **Proyectos de formación de líderes y sobre derechos indígenas: varios países**

- **Proyectos de formación de maestros comunitarios: varios países**

Centros de formación docente, universidades y la formación de recursos humanos para la diversidad

- **Formación inicial de maestros EIB en la secundaria: Guatemala y Ecuador**
- **Formación inicial de maestros EIB a nivel superior no-universitario: Nicaragua y Perú**
- **Formación inicial de maestros EIB a nivel universitario: Chile, Colombia y México**

**Centros de formación docente,
universidades y la formación de
~~recursos humanos~~ para la diversidad**

- Formación de lingüistas y etnolingüistas a nivel de pregrado: México y Perú
- Formación de lingüistas y etnolingüistas a nivel de postgrado: Brasil, Colombia, México y Perú
- Formación de especialistas en EIB a nivel de pregrado y postgrado: Ecuador, Bolivia, Nicaragua y Perú

Hacia una posible agenda

- En cuanto al propio campo de la planificación idiomática
- En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación
- En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas
- En cuanto al campo educativo en particular

En cuanto al campo de la planificación idiomática

- Desde las lenguas objeto de la planificación
 - Las lenguas indígenas
 - Las lenguas de relación intercultural e interétnica
 - Como lengua materna
 - Como segunda lengua
 - Los idiomas extranjeros

En cuanto al campo de la planificación idiomática

- Desde el ámbito de gestión
 - Pasar de las políticas de Estado a políticas públicas que involucren también a la sociedad civil y que pasen del reconocimiento de un derecho a concebir las lenguas como recursos
 - Definir los ámbitos de uso de las lenguas en el contexto actual de oficialización de diversos idiomas indígenas

En cuanto al campo de la planificación idiomática

- ~~Instituir~~ modalidades nuevas de planificación "de abajo hacia arriba", reconociendo, aceptando y dinamizando el rol que en tales procesos juegan las propias comunidades lingüísticas y sus organizaciones representativas
- Desarrollar el quehacer académico relativo a la planificación idiomática en diálogo con y bajo el escrutinio de las propias comunidades lingüísticas y de sus organizaciones representativas

En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación

- Avanzar en la reflexión respecto de los derechos lingüísticos colectivos
- Reconocer la existencia de comunidades lingüísticas separadas por las fronteras de los actuales Estados así como la posibilidad y necesidad de desarrollar acciones a favor de ellas, entre dos o más Estados

En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación

- **Operativizar los principios constitucionales por medio de normas que busquen aplicaciones y nuevos usos idiomáticos en distintos órdenes de la vida social, priorizando:**
 - la administración de justicia,
 - la comunicación interna y externa,
 - la prestación de servicios de salud y la educación.

En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación

- **Avanzar en la concientización de la población no-indígena de la región respecto del derecho al uso y disfrute de la lengua propia como sobre las ventajas cognitivas, afectivas y económicas derivadas del uso de las lenguas indígenas en la educación.**

**En cuanto al ámbito de los derechos y
la legislación**

- Transformar los cursos de estudios sociales y de historia y lenguaje y comunicación, aprovechando y diseminando información científica sobre la diversidad sociocultural y sociolingüística nacional y regional.

**En cuanto al ámbito de los derechos y
la legislación**

- Cautivar a la población no-indígena para que se aproxime a y aprenda lenguas indígenas, recurriendo a los medios de comunicación masiva y a la preparación de programas educativos de alta calidad dirigidos a la enseñanza de lenguas indígena.

102

En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

- Trascender la preocupación casi exclusiva por los alfabetos
- Incidir sobre el desarrollo de la literacidad y la creación de ambientes letrados, propiciando el desarrollo de la escritura por parte de los propios concernidos

En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

- Reforzar, a través de los nuevos medios y tecnologías, el ejercicio y desarrollo de la oralidad ancestral, de forma complementaria al desarrollo de la literacidad:
 - producir videos con los hombres y mujeres mayores de la comunidad sobre saberes, conocimientos, prácticas y valores ancestrales.

En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

- Producir diccionarios monolingües tanto para niños como para jóvenes y adultos
- Elaborar gramáticas pedagógicas que sirvan de herramientas prácticas para los maestros y maestras involucrados en procesos educativos bilingües

En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

- Evaluar, conjuntamente con los propios concernidos, los esfuerzos de las últimas décadas en aras de una normalización o estandarización escrita para los procesos escolares
- Formar a un número cada vez mayor y con mejor calidad de profesionales indígenas para el estudio y normalización de las lenguas indígenas

104

En cuanto al campo específico de la educación

■ Desde la educación escolar

- Universalizar la educación primaria intercultural bilingüe bajo distintas modalidades y comenzando simultáneamente en distintos ciclos y niveles del sistema educativo:
 - Modalidad EIB para monolingües y bilingües con manejo incipiente del castellano
 - Modalidad EIB para bilingües con mayor dominio de la lengua indígena

En cuanto al campo específico de la educación

■ Desde la educación escolar

- Modalidad EIB para bilingües con mayor dominio de la lengua hegemónica
- Modalidad EIB para bilingües con manejo incipiente de la lengua indígena
- Modalidad EIB para re-aprender la lengua indígena

En cuanto al campo específico de la educación

- Reforzar el ámbito de la educación inicial o pre-escolar
 - Modalidades formales- convencionales
 - Modalidades con mayor apoyo comunitario: Wawa wasis
 - Modalidades asistidas por radio
 - Nidos lingüísticos

En cuanto al campo específico de la educación

- Trascender la educación primaria y avanzar en la educación secundaria
- Incorporar en la EIB el aprendizaje de un idioma extranjero
- Avanzar en la formación inicial y continua de docentes
- Incluir temáticas relativas a la diversidad lingüística y cultural en la formación inicial de todo docente
- Formar especialistas de EIB

106

En cuanto al campo específico de la educación

- Desde la educación "extra-escolar"
 - Concientizar a la población indígena respecto de sus derechos lingüístico-culturales y de la importancia del mantenimiento y desarrollo de sus idiomas ancestrales
 - Llevar a cabo campañas y acciones que propicien el aprendizaje de la escritura en lengua indígena, orientados a la literalización de las sociedades indígenas

En cuanto al campo específico de la educación

- Formar jóvenes indígenas capaces de llevar a cabo acciones de recopilación y sistematización de saberes y conocimientos indígenas, así como de materiales etnoliterarios y literarios en lenguas indígenas
- Crear centros comunitarios de producción de materiales
- Ofrecer cursos de formación básica en etnolingüística para jóvenes indígenas interesados

En cuanto al campo específico de la educación

- Formar educadores comunitarios capaces de dirigir procesos educativos de inspiración comunitaria, ya sea en el ámbito formal o en modalidades paralelas a las ofrecidas por el Estado
- Introducir el uso de computadoras, del correo electrónico y del Internet con jóvenes y niños indígenas

LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO INTANGIBLE A TRAVÉS DE LA LENGUA.

Margarita Miró Ibáns

Patrimonio Intangible y las políticas de la UNESCO para el nuevo milenio

En el nuevo milenio que iniciamos, el patrimonio intangible esta dentro de las políticas prioritarias de la UNESCO, acción iniciada a fines de la década del 80 y fue tomando cuerpo durante los 90 mediante el trabajo tesonero de profesionales e intelectuales de distintas disciplinas, quienes se percataron de que mas allá del patrimonio monumental y tangible existía otro patrimonio mas sutil y muy vulnerable para el cambio o por la facilidad con que puede desaparecer, como lo es el patrimonio intangible, ya que éste existe mientras el hombre lo desarrolla o usa, y que constituye la esencia de cada etnia, pueblo o grupo humano de una determinada región, y por ende con mayor posibilidad de desaparecer y más aún hoy que nos encontramos ante la fuerte intervención de las redes de comunicación que facilitan la pérdida de identidad.

El patrimonio intangible, aún poco conocido y valorado como tal, necesita en todos los países y más aún en los países en vías de desarrollo un urgente registro y una justa valoración, para lo cual se deben crear o fortalecer políticas y acciones tanto a nivel de estado como de la sociedad civil para la puesta en valor, su registro y su difusión. Dentro de todo lo que incluye el patrimonio intangible el pilar central es la lengua, que es la encargada de transmitir los códigos y las pautas del patrimonio intangible, la lengua encierra todo el universo del patrimonio intangible pero al mismo tiempo es la encargada de develarlo a otros universos culturales, haciéndolo tangible mediante el registro, de aquí la importancia de preservar las lenguas.

A iniciativa del Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio (CICOP PARAGUAY) se organizó en Ayolas, Paraguay, entre el 16 al 19 de abril del 2000, "Las Segundas Jornadas del MERCOSUR sobre Patrimonio Intangible", que contó con el apoyo de la UNESCO, y para sorpresa de todos los presentes, la Señora Aikawa, Directora de la División del Patrimonio Intangible en el Sector de la Cultura de la UNESCO remite las propuestas desde París en representación del Director General de la UNESCO, Koichiro. Estas recomendaciones fue lo que motivo a los presentes a realizar el planteamiento para solicitar que el idioma guaraní y la cultura guaraní sean declaras PATRIMONIO INTANGIBLE DE LA HUMANIDAD, gestión que esta en proceso y que cuenta ya con la aprobación de la UNESCO de París para continuar trabajando sobre los requisitos necesarios para concretar este fin.

A continuación se menciona parte del contenido de la carta remitida a Ayolas por la Señora Aikawa y que hace mención a lo relacionado con el idioma y el patrimonio intangible.

En lo que respecta a la función de las culturas originarias y su protagonismo dentro de la globalidad presenta la siguiente propuesta "Preservar el patrimonio intangible no significa conservar culturas tradicionales "estáticas" como elementos exóticos del pasado sino, por el contrario, reconocer la existencia de dinámicas internas propias a cada cultura para integrarlas de forma activa en las dinámicas del mundo contemporáneo. La cultura, las culturas, están llamadas a desempeñar un papel central en los procesos de integración regional y subregional. En efecto, el encuentro entre culturas y el respeto de los valores e identidades de los pueblos que conforman un sistema de integración, constituye el fundamento de toda acción de cooperación. "Unidad en la diversidad" debería ser el principio orientador de la integración a nivel regional y mundial. Es por eso que la UNESCO apoya y estimula las iniciativas de sus Estados miembros, y en particular aquellas provenientes del MERCOSUR, en materia de salvaguardia, preservación y difusión del patrimonio intangible.

También es necesario conocer parte de las recomendaciones realizadas durante "La 25a. Conferencia General de la Organización adoptó, en 1989, la "Recomendación sobre salvaguardia de la cultura tradicional y popular", definida como: **"El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes"**

"Esta Recomendación pide a los Estados miembros que adopten las disposiciones y medidas legislativas necesarias, de acuerdo a las prácticas constitucionales de cada Estado, para hacer efectiva la protección del patrimonio inmaterial de acuerdo a los siguientes pasos: **definición, identificación, conservación, reservación, difusión, protección y cooperación internacional.**"

Otro elemento fundamental que merece detenerse a considerarlo y sobre todo a ponerlo en práctica en nuestras respectivas regiones o países son los punto culminante de las reuniones regionales. en 1999 la UNESCO en Washington, en cooperación con el Center of Folklife and Cultural Heritage (Smithsonian Institution), la Conferencia internacional **"Una evaluación global de la Recomendación de 1989 sobre salvaguardia de la cultura tradicional y popular: fortalecimiento del poder local y cooperación internacional:**

- a. Desarrollar instrumentos legales y administrativos para proteger las comunidades tradicionales '(que crean y nutren la cultura tradicional y popular) de la pobreza, la explotación y la marginalización.
- b. Asegurar la participación de los grupos tradicionales en los procesos de toma de decisiones sobre temas y políticas que los afectan.
- c. Desarrollar, en cooperación con las comunidades, tareas de educación y formación, incluyendo formación legal, en materia de preservación y conservación de la cultura tradicional y popular.
- d. Desarrollar programas dirigidos a la naturaleza transnacional de algunos grupos culturales tradicionales.
- e. Otorgar una importancia especial a programas que reconozcan y apoyen el papel de la mujer en todos los aspectos de la vida comunitaria.
- f. Apoyar programas de revitalización cultural, especialmente para grupos desplazados por causa de guerras, hambre o catástrofes naturales así como en grupos en vías de extinción.
- g. Adoptar medidas de asistencia a grupos tradicionales, incluyendo asistencia legal, para mejorar su estatuto social y económico, requisito indispensable para continuar sus prácticas culturales....."

"Existen dos maneras de tratar la protección del patrimonio intangible:

- a. es transformarlo en material tangible y
- b. dejarlo vivir en su medio original.

La primera forma se traduce en documentos, registros y archivos de las manifestaciones del patrimonio para garantizar su existencia perpetua.

La segunda, busca revitalizar las expresiones culturales en su propio contexto para asegurar la transmisión inter-generacional del saber y las prácticas tradicionales. Ambas formas son complementarias e indispensables para salvaguardar el patrimonio intangible.

La UNESCO ha decidido recientemente privilegiar la segunda manera de aproximarse a este tema, como lo reflejan las recomendaciones de la Conferencia de Washington. Se trata de asegurar la participación directa y el reconocimiento de los verdaderos actores y creadores de las expresiones culturales y, así, estimular el desarrollo de sus capacidades y conocimientos....."

Preocupa a la UNESCO el riesgo que se tiene de perder numerosos idiomas. "Hoy en día se hablan entre 5000 y 6000 idiomas en el mundo. ¿Cuántos idiomas se hablarán en un futuro próximo? Si la tendencia actual a la erosión y desaparición potencial de idiomas se confirma, en el futuro los idiomas

hablados serán menos. El proceso de globalización parece incluir una ola de homogeneización cultural que amenaza la supervivencia de muchos idiomas y, con ellos, de muchas expresiones culturales. Según los estudios de la UNESCO, alrededor de la mitad de los idiomas que se hablan hoy están amenazados en su integridad y continuidad."

En 1993, la UNESCO inició un proyecto llamado "El Libro de las Lenguas en peligro". Como resultado de este trabajo, en 1996 se publicó el "Atlas mundial de idiomas en peligro de desaparición". El proyecto incluye una actualización permanente de estos datos, con los cuales se está preparando una nueva edición de esta obra...."

"Al afirmar que "no se podrá tratar adecuadamente ninguno de los grandes problemas con que se enfrenta la humanidad si no se toman en cuenta sus dimensiones culturales", la 30a. Reunión de la Conferencia General decidió reafirmar la prioridad de la cultura en las actividades de la Organización. Las culturas tradicionales están llamadas, hoy, a contribuir a la puesta en marcha de acciones de desarrollo, protección de la diversidad biológica, gestión de recursos y prevención de riesgos naturales. La globalización ha acentuado y acelerado no sólo la interdependencia económica, sino también las interacciones culturales. Hoy todas las sociedades forman parte de esta dinámica, y algunas de ellas están particularmente afectadas. Uno de los aspectos negativos de este proceso reside en el hecho de que muchas expresiones del patrimonio cultural intangible de grupos vulnerables (lenguas, tradiciones orales, ritos) están en vías de desaparición".

"Globalización no significa "uniformización" de la cultura. Por el contrario, es necesario reforzar el patrimonio intangible, fundamento de la identidad cultural, para enriquecer el proceso de mundialización a partir de la diversidad cultural que es fuente de vitalidad y creatividad. En el centro del proceso de mundialización se encuentra el hombre, como sujeto histórico y no como objeto: el mundo del siglo XXI sólo puede construirse con el aporte de los valores todas las culturas...."

A continuación presentamos parte de la ponencia de José María Labrador, lingüista de la Universidad de Valencia, España, quien presentara una ponencia para las "Segundas jornadas sobre Patrimonio Intangible desarrolladas en Ayolas en abril del 2000" y donde dice lo siguiente: "La lengua da forma a la sustancia del pensamiento y organiza nuestra percepción del mundo. Sin ella, la realidad externa se presentaría como una multiplicidad de sensaciones inconexas y dispersas. El lenguaje es común a todas las sociedades humanas, pero las lenguas son diversas. Cada lengua es como un prisma a través del cual sus hablantes captan el mundo que les rodea; la percepción de la retina es la misma en todo el mundo pero un mismo ámbito de significación está delimitado de forma muy distinta por lenguas distintas. Todo ello nos hace reflexionar que la lengua es un ente vivo y esta vivacidad hace que unas palabras caigan en desuso (arcaísmos)"

"Con la llegada de las nuevas tecnologías la lengua está cambiando a un ritmo vertiginoso; cambia porque *no está hecha*, sino que se hace constantemente por la actividad lingüística y, *es el pueblo el que la hace*. Esto es un hecho aceptado por todo el mundo y que contrasta con la idea de patrimonio respecto a otros ámbitos como son los monumentos, la pintura etc., sin embargo en la lengua se ha admitido la evolución como algo natural, espontáneo y sin hacer una sola reflexión de lo que podría suponer como pérdida. Esto podría llevarnos a investigar qué significa patrimonio para la sociedad en que vivimos".

"Las grandes divisiones del pasado entre lengua escrita y lengua hablada se han debilitado; hoy en día son permisibles en la lengua escrita vocablos y expresiones antes confinados a situaciones jergales".

"Amado Alonso, gran maestro lingüista, nos dice que no hay una "mejor lengua", sino *una lengua de todos y de cada uno de nosotros*, que sólo adquiere la dignidad de mejor, cuando nos integramos en ella y creamos el sistema de sistemas que es el español general".

"La lengua hay que cuidarla y las cosas hay que llamarlas por su nombre. Las palabras hay que amarlas, usarlas, para que sean queridas por el pueblo. Como decía don Manuel Alvar en la conferencia de clausura del último congreso de Historia del Español celebrado en Valencia: *La lengua la crea el pueblo, no el dialectólogo*".

"El conocimiento que se tiene de la propia lengua se trasmite por vía cultural, es decir, se adquiere en virtud de la pertenencia a una determinada sociedad. *Una lengua mal aprendida sirve para poco; por el contrario, el dominio de una lengua es un orgullo para la persona que lo posee.* Las lenguas proporcionan las claves para asimilar la cultura respectiva y no pueden captarse fuera del contexto de las culturas en que se insertan. El aprendizaje de una lengua fuera del contexto social se hace más difícil ya que la lengua va unida a la cultura".

"Hay que distinguir entre:

- la norma lingüística, estadio intermedio entre el habla individual y el sistema abstracto de la lengua. y
- la norma preceptiva.

La primera es variable según los límites y la índole de la comunidad social, nos dice cómo es la realidad lingüística en una comunidad determinada, mientras que la norma preceptiva nos dice cómo debe de ser".

América y su diversidad cultural e idiomática

Sólo a manera de introducción recordaremos que un pasado histórico, en las tres Américas existía una gran diversidad étnica y por ende de lenguas, que a lo mejor hoy ni quiera podemos conocer el número exacto, por la extinción de las mismas como consecuencia de la invasión de otras culturas con mayor poder, solamente en el Paraguay sobreviven diecisiete etnias. La discriminación hacia las etnias nativas era tan fuerte, que en el Paraguay incluyendo la década del 1970 aún existían personas que se divertían matando a indios como si fueran animales. Afortunadamente este racismo y discriminación están desapareciendo y se ha conseguido que etnias minoritarias del Chaco sean ya educados en su lengua, además de los Mbya y Ava Guaraní. La mayor riqueza de América radica en su diversidad cultural mediante la diversidad étnica.

Introducción a la realidad paraguaya respecto al idioma guaraní.

Lo presentado aquí, si bien se centra en el problema y el proceso para que una lengua nativa americana, en este caso el Guaraní, llegue a ser oficial y si bien desde la época colonial, hasta mediados del 1900 fue la lengua Americana con mayor territorialidad hoy ha perdido mucho espacio geográfico y a pesar de conseguir en el Paraguay ser lengua oficial en el 1992, pero, no por eso podemos estar seguros que será el vínculo que logre su eterización. Parte de los distintos porque de este proceso lo presentamos aquí.

Para introducimos en el tema y especialmente para los extranjeros que no son de la región realizamos una breve aclaración para entender mejor la situación del paraguayo hablante del guaraní debido que el Paraguay, posiblemente sea uno de los raros casos donde una lengua nativa no esta recluida solo a la etnia original y sus descendientes directos. El idioma guaraní sobrevivió en un grupo humano que hoy tiene mas de europeo que de americano. Las circunstancias históricas, culturales y sociales que hicieron posible este fenómeno son numerosas y largas de explicar sólo mencionaremos las que consideramos mas trascendentales:

- que si bien la población nativa (mestizaje cultural, mas que mestizaje biológico), asimilada como población paraguaya, propiamente dicha desaparece con la guerra del 1870, pero la población sobreviviente utiliza el guaraní como idioma estratégico para que los aliados que tenían ocupado el país no les entendieran;
- el factor geográfico ayudó a su preservación debido a que la población guaraní luego la paraguaya siempre fue de pequeños asentamientos aislados de las rutas de comunicación, sumándose a esto la rica productividad de la región (autoabastecimiento) esto hizo posible que la población pudiera mantenerse aislada sin depender de los centros de abastecimiento;
- a pesar de la fuerte migración europea después del 1870 y que se integró a la población paraguaya, son las madres las que transmiten el patrimonio intangible por quedarse en casa con los hijos, a pesar del mestizaje europeo. Es común aun

en el interior del Paraguay mujeres y varones, rubios de ojos claros, o con la piel muy blanca y vestidas al último grito de la moda hablando solamente en guaraní.

A continuación se mencionan algunos puntos que influyeron para que hoy el idioma guaraní no tenga el prestigio social como lengua dominante del Paraguay

- Como consecuencia de la conquista se crea la lengua del Karai, del señor, que se convierte en la lengua dominante y la que indica un prestigio social.
- El doctor Francia durante su gobierno (1814-1840) da al idioma guaraní el prestigio de lengua oficial y promueve su uso.
- Durante el Gobierno de Don Carlos A. López (1841-1862) realiza algunas acciones en contra del guaraní entre las que citamos la prohibición del idioma guaraní en las escuelas para usar sólo el español, cambia el himno nacional en guaraní y obliga a los nativos a cambiar el apellido guaraní y adoptar el de los españoles
- El poder alcanzado por el Paraguay en este periodo, mediante la política de los dos primeros gobiernos independientes dieron al Paraguay un poder económico y social logrado mediante las políticas de gobiernos nacionalistas, crearon un gran celo especialmente entre los ingleses quienes aprovechándose de la debilidad del gobierno español tomaron la posta en el dominio económico de la América hispana del cono sur, quienes tenían miedo "que las formas de Gobierno del Paraguay fueran copiadas por las núbiles naciones, que de ser así los ingleses perdería sus mercados y la posibilidad de explotar las materias primas producidas en esta parte de América, fueron ellos quienes más impulsaron la guerra de la Triple Alianza. Luego de esta guerra, el gobierno Argentino genera toda una política para ridiculizar al paraguayo, y en especial al guaraní hablante.

El idioma como base para la preservación del patrimonio intangible

Con el idioma se preservan los elementos mas sutiles que conforman el espíritu de los pueblos "*Cada idioma es un mundo y una persona conoce tantos mundos como idiomas habla*", palabras de Edgar Montiel (representante de la UNESCO en Paraguay dichas en Encarnación, en 1999). Hablar un idioma es tener la llave para penetrar y llegar a la esencia de una raza, de una etnia o de una cultura.

Esta comprobado por diversos sistemas de investigación que, la raza guaraní es una de las más antiguas de la humanidad. El padre Bartomeu Melia confirma en uno de sus escrito que el idioma Guarani merece "*estar entre los seis idiomas más importantes de la humanidad*". Mencionar todos los justificativos a favor del idioma Guarani nos llevarían varias páginas. Lo importante es dejar abierta la brecha para introducimos en lo importante que es el trabajar para mantener la vigencia de un idioma.

Luego de una larga y despareja lucha se consiguió oficializar el idioma guaraní e introducirlo dentro del plan educativo priorizando su enseñanza, factor de suma importancia pero, a pesar de este logro, ¿cuáles son los riesgos que aún así corremos de que las generaciones venideras no lo hablen?.

Expondremos aquí algunas referencias a la que hemos llegado mediante la convivencia y observaciones en distintos estamentos sociales y educativos de todo el país, para lo cual compartimos plenamente la tesis del Padre Bartomeu Melia que dice cuanto sigue: "que el idioma guaraní en el Paraguay está en una situación de "disglósia" y "no de bilingüismo", lo cual conlleva a creer que socialmente quien habla el idioma guaraní pertenece a un estamento inferior y no participa de una igualdad social que debe darse entre quienes manejan perfectamente el idioma guaraní o español.

A continuación presentamos los factores que demuestran esta teoría

Factores familiares

- Hoy día, los padres guaraní parlante prefieren que sus hijos hablen el español y no el guaraní y realizan un gran esfuerzo para que sus hijos aprendan el español
- Muchos padres evitaron enviar a sus hijos a las escuelas donde se les enseñaba en la primera lengua por considerar que sus hijos permanecerían en la marginalidad.
- Los niños que, en la actualidad permanecen muchas horas ante la televisión y todo el día escuchan la radio con programas en castellano o portugués, en toda la frontera brasilera con

un alcance de más de 100 Km. Esto influye para que en el subconsciente del niño se le grabe la estructura gramatical castellana o portuguesa sellándose así éstas como primera lengua

Factores educativos

- El programa educativo, especialmente el que sirvió para formar a los actuales educadores de la Reforma presentaba contenidos carentes de insumos para que el paraguayo, guaraní parlante reciba el flujo de conocimientos que le ayudaron a valorar y amar sus raíces culturales. Todo apuntaba a una valoración de la cultura europea. Esto hace que un gran porcentaje de educadores a quienes ahora toca enseñar la Reforma en Guaraní no amen su idioma ni su cultura y lo hagan por obligación y con menosprecio a la lengua y a la cultura guaraní y paraguaya.
- “No se puede dar lo que no se tiene” y “no se puede amar lo que no se conoce”. Ambas frases justifican plenamente la actitud de los educadores que en la actualidad tienen la responsabilidad de transmitir la identidad cultural a través del idioma. De hecho que estos profesores “solo cumplirán con el programa” y buscarán alternativas para que sus educandos deseen aprender o valoren la importancia de mantener vivo el idioma guaraní o no se sientan socialmente disminuidos por hablar el guaraní.
- Existen experiencias muy valiosas de jóvenes docentes que aman su lengua materna y se sienten seguros y muy dignos de conocer el idioma y los valores de la cultura guaraní-paraguaya y han encontrado fórmulas atractivas logrando inclusive que los niños pertenecientes a las consideradas altas esferas sociales de Asunción aprendan con mucho entusiasmo el guaraní e inclusive inducen a sus padres a que lo valoren.
- Este año también se realizó un estudio para Tesis de licenciatura en idiomas que realizaron una encuesta en las escuelas de Asunción y se puede constatar que el principal problema en la enseñanza del idioma guaraní en la Reforma radica en el bajo nivel de preparación de los profesores en el tema, sumándose a ésta la baja estima cultural hacia la raza raíz. Este material aún está en su etapa de procesamiento de datos.
- La gramaticalización de la lengua. Este es un aspecto que produce “terror” y que puede convertirse en el principal atentado de que la población “deje de hablar el guaraní”. Parece un mal endémico de muchos profesores de idiomática que solo se preocupan de calificar los errores gramaticales y se sienten satisfechos de que los educandos repitan de memoria las reglas gramaticales. Es necesario dejar bien claro, *que si bien, es importante registrar la cultura oral en el idioma guaraní, somos un país de guaraní hablante, y el idioma se transmite hablando, si alguien habla un idioma le será mucho más fácil leerlo.* Pocos educandos serán los que **al final se dediquen** al registro de la oralidad en guaraní, pero si todos los educandos bien concientizados e instruidos buscarán el modo de hablar el idioma guaraní por el resto de sus vidas, aprendizaje lo realizarán por sí mismos.

Evidencias sociales de la pérdida del uso del idioma guaraní.

- Pobladores antiguos de Asunción comentan que antes “todos hablaban guaraní en las calles” y que cuando escuchaban que dos personas hablaban en español, el transeúnte guaraní parlante se bajaba de la vereda para dar paso a los que hablaba en español. Hoy andando por nuestras calles asuncenas ¿cuántas veces oímos hablar en guaraní?.
- Viajando en los colectivos que nos conducen al interior, pocos son los guardas que se dirigen a los viajeros en guaraní. (comentan: ni los guardas y choferes hablan más en guaraní)
- En los colegios del interior pocos son los alumnos que hablan en guaraní, generalmente éste se lo usa para los chistes y algunas referencias anecdóticas.
- Cada vez es menos frecuente oír a jóvenes rurales dialogar entre ellos en guaraní.

Durante “Las segundas Jornadas de Patrimonio Intangible del MERCOSUR desarrolladas en Ayolas unas participantes brasileras expusieron lo siguiente: “En San Pablo y Río de Janeiro, hasta el 1970 era normal escuchar hablar el guaraní, hoy no se escucha a nadie”

Territorialidad histórica del idioma guaraní histórico

El guaraní fue el idioma que antes y durante los cuatro primeros siglos de la conquista ocupó mayor extensión de uso geográfico abarcando desde la costa sur de los Estados Unidos, pasando por las Antillas y América Central, y hasta la cuenca del Río de la Plata y desde los contrafuertes andinos hasta la costa del Atlántico, dominio que en los últimos 50 años cayó vertiginosamente y hoy se lo habla en pequeños núcleos rurales y en parte sobrevive escasamente en la toponimia y en los nombres de la flora y fauna sobreviviente. Existe un valioso testimonio de esta territorialidad en el meritorio trabajo realizado por Anselmo Jóver Peralta, nacido en Carapeguá, Paraguay en 1895, Profesor, abogado y filólogo quien llegó a ser diplomático por varios años y Ministro de Educación había realizado desde 1936 en la Habana Cuba, y registrado en el libro "El Guaraní en la Geografía de América" y publicado enero de 1950 por la Editorial Tupa en Buenos Aires Argentina

Autoestima cultural y preservación idiomática

Todo pasa por la valoración y la determinación, en este caso para preservar un idioma. "Y de que le va a servir a mi hijo que sepa hablar el guaraní, si aquí nomás se habla y ni para trabajar le va a servir" es tan común escuchar esta frase. Solamente mencionaremos algunos ejemplos de otras culturas que no solo han preservado su idioma a través del tiempo sino que lo imponen a todo aquel que llega a su país o directamente discriminan a aquel que no lo habla en su territorio, este es el caso de los hebreos, los alemanes, los ingleses, franceses, entre otros. Tenemos el caso de países más pequeños que el Paraguay que tienen un idioma propio como el caso de los holandeses y dinamarqueses, que también lo preservan; y en menor grupo de hablantes e insertados dentro de otro idioma oficial tenemos a los catalanes, vascos, valencianos, mallorquines, quienes a pesar de todas las presiones sufridas en distintas etapas históricas siguen firmes en su determinación de mantener su idioma y su patrimonio intangible.

Idioma y patrimonio intangible

Hoy día la preservación del Patrimonio Intangible se ha convertido en un compromiso ineludible de todos y más aún de los educadores. La educación es el medio de formación e información que dispone de una red sin fronteras y la más económica, pues el educador, puede utilizar su espacio para concientizar, transmitir y desarrollar actividades con los educandos en forma directa y llegar a todos los estratos sociales al mismo tiempo y sin discriminación.

El patrimonio intangible incluye:

- la transmisión de todos los valores y antivalores de una cultura (ñande reko);
- la literatura (poemas, leyendas, cancionero popular, cuentos, historias orales);
- animismo (para el caso de Paraguay los casos de pora, pombero, mala visión, plata yvyvy, entre otros);
- la gastronomía regional (que al no usarla se crea un desequilibrio nutricional, económico y ambientalista);
- la mitología: (origen del fuego, del maíz, oraciones para el sembrado, etc)
- la religiosidad popular, los ritos (fiestas patronales, pesebres, calvarios, altares, el culto a los muertos, entre otros);
- la filosofía ancestral y popular, mucha de ella conservada en los dicho o ñe'enga;
- la medicina étnica, natural y/o popular;
- el conocimiento sobre el universo, el tiempo, los ciclos de la naturaleza, etc.
- la música, el canto y la danza;
- los juegos;
- las técnicas artesanales y decorativas.

Todo esto se está perdiendo en forma acelerada al cortarse el diálogo familiar y en especial por el escaso registro bibliográfico existente, así como, por carecer de una justa valoración en las personas que hoy poseen estos conocimientos y por la fragilidad en la aplicación de las políticas estatales. Corresponde a esta generación y en especial a todos los vinculados con la educación, tanto la formal como a la educación alternativa el desarrollar programas y acciones para la puesta en valor y la preservación de todos los patrimonio intangibles de la humanidad. "Educar para conocer, valorar y respetar la diversidad étnica y cultural", debe ser el lema de todos los educadores del tercer milenio.

Margarita Miró Ibárs. Historiadora, especialista en oralidad y en formación de organizaciones de base. Profesora de la Universidad Católica. Actualmente forma parte del Consejo Asesor de Cultural del Viceministerio de Cultura de miembro de la Comisión de Historia y Geografía del MERCOSUR del Ministerio de Educación y Cultura y coordina con la UNESCO Paraguay el tema de Patrimonio Intangible. Los trabajos de investigación mas desarrollados son: Cultura alimenticia guaraní y paraguaya desde el punto de vista antropológico, nutricional con perfil histórico, artesanías, historias de los pueblos, biografía de líderes comunitarios y de los temas relacionados con la cultura popular

Defender el Guaraní, Patrimonio Intangible de Paraguay y América

Es indudable que por parte de la mayoría de los paraguayos, de sus jóvenes de sus intelectuales más esclarecidos, el gran movimiento originado en torno a nuestra lengua aborigen tiene un objetivo la defensa y preservación del mayor patrimonio intangible del Paraguay y América, de interés para la ciencia y la cultura universal.

En ese sentido todo lo que se ha hecho en ese sentido y todo lo que se está haciendo, en medio de tantas dificultades e in-comprensiones, de posturas autoritarias, de insensibilidad manifiesta ante tan patriótica, americanista y humana tarea, es poco, tal vez poco, porque la defensa de este patrimonio implica un enfoque global, un examen global del problema que va desde la necesidad de profundizar la conciencia de su significado para el destino de nuestro país y para la cultura americana, sudamericana en particular, hasta la propia situación actual de la lengua atinente al grado de pérdida de su castidad, al grado de avance y logros en los estudios guaraníes, a su implementación en la enseñanza pública y sus resultados mediante una evaluación honesta y sincera; a su desarrollo como lengua literaria y a como estamos enfocando, a través de que órganos o métodos el cuidado de este tesoro y la vigilancia ante los embates de factores destructivos.

Antes de la aprobación de la Constitución Nacional de 1992, y se hablaba de bilingüismo en el Paraguay. Tal vez una de las serias reflexiones sobre el tema (un digno antecedente) haya sido la de Anselmo Jover Peralta en el prefacio de su Diccionario publicado por primera vez en 1950, 42 años antes de la consagración del guaraní como idioma oficial de nuestro país y casi medio siglo antes que el tema bilingüismo se pusiera prácticamente de moda y se desatara tremendas discusiones acerca de que era el bilingüismo, que era un país bilingüe, si el Paraguay era bilingüe, etc., amén de otras cuestiones más profundas y complicadas.

Tras esa consagración como idioma oficial se planteó el problema de su enseñanza y de su uso en la enseñanza pública, dado el hecho que un elevado porcentaje de la población del país era unilingüe en guaraní o era la lengua más hablada y entendida. El planteo conllevaba la solución de muchos problemas supuestamente menores, como el de la gráfica, pues el guaraní era prácticamente agrafa y la oralidad campeaba por su señorío.

La pelea y la confusión reinante era enorme y continua siendo enorme. En ese aspecto hay dos corrientes, a cuya existencia es imposible cerrar los ojos: la llamada "tradicional," inspirada en la gráfica castellana, con todas sus falencias e imprecisiones y la otra denominada "moderna" o "nueva" y por algunos "científica" que apela para su formulación a la lingüística moderna, a sus conclusiones en punto a la fonología y su representación gráfica. La primera, quíerese o no aun tiene muchísimos partidarios practicantes y la segunda, no es fácil negarlo, predomina actualmente en la enseñanza pública y privada y en un alto porcentaje de las publicaciones de estos últimos veinte años.

En cuanto a la descripción de la lengua, es decir, a la gramática y a la elaboración de textos y métodos de enseñanza, a planteos y formas de encarar esta actividad, existe una diversidad tal, contradictorias entre sí, que más vale detenerse en la ponderación, porque es digno de ponderar, por salir a la palestra, cualquiera sea la transparente o encubierta motivación del mismo.

Lo que queremos todos es que nuestro país sea realmente bilingüe, que hablemos, entendamos y escribamos correctamente ambos idiomas oficiales, el castellano y el guaraní, sin que hayan interferencias "irremediables" que impidan ese propósito o vaya en desmedro de ambos.

Un problema que se plantea dramáticamente, que hay que encarar prioritariamente es aquello de "qué guaraní es lo que queremos hablar, escribir y enseñar," porque aunque les parezca absurdo e increíble, en nuestro país se habla y se escribe más de un guaraní. El guaraní convertido en una jerga bilingüe en que no se sabe que es más lamentable, la espantosa indigencia cultural que acusa, o la miseria del envilecimiento en que se debate este hermoso idioma "amerindio," al decir de Jover Peraltañ y el guaraní clásico, castizo y armonioso, de riqueza léxica extraordinaria de los tiempos de Montoya,

que se conserva pura y virgen como lo fue en aquel tiempo, en el monumental Diccionario de 1839-40, de su autoría, y en el conocimiento de algunos pocos especialistas.

¿Acaso el guaraní que se mal habla en la actualidad? ¿O tal vez el de los tiempos de Montoya? Son problemas que hay que resolver. Pero hay que decir todavía que llama nuestra atención el surgimiento en los niveles directivos de la enseñanza pública, de otro "guaraní" de características insólitas. Me refiero al "guaraní" inventado, al guaraní de los neologismos insólitos, incomprensibles, que campean por sus respetos en los textos entregados a las escuelas para niños y maestros, que ha generado un conflicto insoluble entre padres e hijos escolares, a quienes no pueden ayudar por no poder entender dichos materiales.

Si tuviéramos que dar nuestra opinión al respecto, nos decidiríamos por enfrentar y afrontar la "tarea Cicolopea" que dice Cadogan, de, a partir del guaraní que más conocemos, el guaraní "paraguayo," como lo llaman algunos, reconstruir el guaraní, es decir limpiarlo de bastardías, de suciedades, de influencias extrañas y elementos nocivos, para remozarlo completamente, con la ayuda de Montoya. El guaraní de Montoya no es "histórico," desfasado. Debemos recuperar gradualmente tantos vocablos y expresiones de increíble excelencia, de increíbles posibilidades expresivas. Recuperar esos vocablos y expresiones, desempolvarlos. En guaraní no hay "arcaísmos," solo olvido.

No se puede empezar siquiera la tarea de bilinguizar al país sin resolver estos problemas. Por otra parte, debe pensarse en que mal podríamos enseñar el guaraní sin un conocimiento lo más amplio posible de lo que es este idioma. Esto tiene relación con materiales y textos, con profesores guaraní parlantes verdaderos, capacitados para enseñar.

¿O simplemente seguiríamos cada cual con nuestra fuerza, con nuestra propia línea de trabajo, con nuestro propio alfabeto y con nuestra propia "gramática." "enseñando," llevando sobrenuestros hombros la tarea de alfabetizar en guaraní, de bilinguizar coordinadamente a nuestro pueblo?

Es necesario crear un cuerpo de autoridades, no una simple comisión de Bilingüismo. No es posible cumplir lastareas que imponen el bilingüismo sin proporcionar a sus trabajadores los medios o procedimientos más correctos, de los conocimientos más correctos, sin que tengamos la posibilidad de andar un solo camino, enriqueciéndonos continuamente.

La situación en que actualmente se está encarando este trabajo, exige medidas llamadas a encausarlo firmemente. La creación urgente de una ACADEMIA PARAGUAYA DE LA LENGUA GUARANI, la seria preparación de docentes sujetos a la labor educativa, son prioritarias.

Sin embargo, en base a la experiencia que nos ha demostrado lo difícil que es ponerse de acuerdo para la creación de ese Cuerpo de Autoridades de que hablamos, en medio de la situación reinante, incluso de intereses creados respecto a la edición de textos, nos parece la vía posible para empezar a resolver estos problemas, hacer que el Parlamento propugne e estudie una LEY que cree la secretaria de Lengua Guaraní, dependiente del Vice Ministerio de Cultura y designe a la persona adecuada, por su capacidad demostrada en obras y currículos, que se pondrá a trabajar, en condiciones adecuadas, por la organización de esa Secretaria. En todo o último caso, encargar le ejecución de las disposiciones de la ley al Vice Ministerio de Cultura del MEC, que puede empezar, por ejemplo, con la designación de un Consejo Asesor presidido por el Viceministro que obrara a los efectos de producir las recomendaciones pertinentes.

Salvemos el mayor patrimonio intangible del Paraguay, de América y de la Humanidad. Aun es tiempo de movilizar los esfuerzos de quienes ven en la Cultura Guaraní, en la Lengua Guaraní, un testimonio real de lo valioso intangible que guarda celosamente nuestro pueblo y los pueblos aborígenes superviviente en el área guaraní histórico.

NADA MÁS
Felix de Guaranía

PONENCIA:

"El Guaraní como transmisor del patrimonio intangible"

Por David A. Galeano Olivera (*)

1. INTRODUCCIÓN

El Guaraní, idioma enigmático, modelo intangible de la cultura Guaraní y Paraguaya, hablado en la actualidad por la mayoría de la población del Paraguay, detenta en su historia las mayores y más violentas persecuciones, como ninguna otra lengua sufrió en la historia de la humanidad.

En los últimos cien años, sus hablantes padecieron todo tipo de atropellos verbales y físicos. Gente a quienes despectivamente se trataba de "guarango", "campesino", "indio" o "juruky'a". Otros, fueron castigados físicamente en las instituciones educativas, por ejemplo, quedando en la escuela después de la hora de salida; o en la esquina de la clase de *plantón*; o bien, recibiendo bofetadas; o recorriendo el largo y ancho del patio escolar repitiendo "no voy a hablar más Guaraní", o arrodillándose sobre sal gruesa o *avati tupi ku'i*; o colgándose de una alambrada de puas, en la posición *ñakyrã* y gritando a todo pulmón "estoy aquí por hablar Guaraní"; o siendo sometidos a la degradante experiencia de bajar de grado o de curso por el solo hecho de *hablar Guaraní*. Los ataques fueron abiertos y encubiertos, siendo el último de ellos, el que perpetraron algunos, hace apenas un año, al plantear la sustitución del Guaraní por el Jopara (mezcla de Guaraní y Castellano), en la Reforma Educativa.

A eso debe sumarse, que el Guaraní jamás se enseñó en institución educativa alguna hasta 1944, año en que el Dr. Reinaldo Decoud Larrosa, un atrevido visionario, pero gran intelectual, desafiando a los castellanistas de su época; inició una larga y difícil ruta, enseñando primeramente en el área de letras de la actual Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. Luego, en 1956, de la mano de aquel hombre ilustre, el Guaraní llega a la secundaria en el Colegio Nacional de la Capital. En 1975, el Ministerio de Educación incluye al Guaraní timidamente en la formación de Profesores de Idiomatica. En 1987, se hace obligatoria la enseñanza del Guaraní en el Ciclo Básico (primero, segundo y tercer cursos) del Nivel Medio. Finalmente, en 1994, el Guaraní por fin ingresa al Primer Grado de la Educación Escolar Básica o nivel primario. Como puede apreciarse, hasta en su incorporación al sistema educativo el Guaraní pasó por un proceso insólito, pues en 1944 se inició su enseñanza en la Universidad y en 1994 llegó al primer grado. Por suerte, ahora la situación es distinta y ya el Guaraní transita en forma gradual y progresiva en el sistema educativo nacional.

Los dos aspectos antes mencionados: la persecución y la no inclusión en la educación, hizo que durante mucho tiempo, el Guaraní fuera visto como un pernicioso elemento, sinónimo de barbarie y salvajismo, que siempre "entorpeció" al paraguayo. Esa situación incluso permaneció vigente hasta un tiempo antes de iniciarse la Reforma Educativa en 1994. Era común hasta hace poco tiempo, escuchar a docentes engeñecidos por la ignorancia y el fanatismo, considerar al Guaraní como el peor de los enemigos, como el futuro gigante obstáculo de la propia Reforma Educativa; en síntesis, para muchos docentes, el Guaraní era el *kukulele*, el *luisó*, el *pombéro* del nuevo proyecto educativo.

Esa visión negativa, perversa del Guaraní -pero infundada- nos llevó a un grupo de miembros del **ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANÍ** ya desde 1988, a salir a diferentes departamentos, ciudades, compañías y barrios del país, procurando *concientizar a la ciudadanía*. ¿Cómo?, mediante la demostración de la importancia histórica, social y cultural del Guaraní, y por consiguiente, de su indiscutible valor en la Reforma Educativa mediante la Enseñanza Bilingüe.

Sin embargo, la educación hasta 1993 fue exclusivamente en castellano, incluyendo: clases, textos y exámenes, a cargo de *docentes con tremendos problemas de comunicación oral y escrita en castellano*. Aquel modelo educativo contribuyó perversamente a mantener a la mayoría de la población al margen de la educación, realidad ésta reflejada en la alta tasa de analfabetos, desertores y repitentes escolares.

2. DESARROLLO

El Guaraní idioma hablado varios miles de años antes de la llegada de los extranjeros al continente americano, como lo testimonian los restos fósiles humanos y culturales descubiertos y certificados. Así, los fósiles hallados en las excavaciones de la Represa de Itaipu, cuentan con casi ocho mil años de antigüedad; en tanto que, los restos hallados en Caballero (Paraguari), demuestran que el ser humano que allí vivió, tiene casi tres mil quinientos años de antigüedad.

El Guaraní dejó sus huellas profundas en Sudamérica, permaneciendo las mismas hasta la actualidad en varios topónimos (nombres de países y ciudades), mal escritos y pronunciados. Así, en el actual Mercosur: "Paraguái" (Para-gua-y), Japeju (Y-ape-ju), Uruguay (Urugua-y), Itamarati (Ita-mará-ty).

El Guaraní siempre dio nombre a los lugares por la presencia abundante de algún elemento natural en ellos, utilizando los sufijos "ty (ndy)" para referirse a vegetales (*aguai-ty, kurupa'y-ty, ka'arë-ndy, ky'yi-ndy*) y minerales (*juky-ty, yvy-ty-rusu, ita-ty*); y "kua" para indicar abundancia de animales y personas (*jaguarete-kua, guasu-kua, tapira-kua-y, kamba-kua*). Usó asimismo, el sufijo "y" para nombrar las variedades forestales (*karanda-y, guapo-y, kurupa-y, jata-y, juasy-y, amba-y*), y en zonas acuáticas la "y" para indicar ríos, arroyos o cursos de aguas con abundancia de determinados peces u otras especies

y variedades acuáticas (*pirape-y, jatyta-y, akara-y, javeví-y*). Todos estos nombres son muy antiguos, corresponden a la historia de la América de antes de 1492.

A la llegada de los Españoles en particular, algunas voces castellanas se transfonetizaron al Guaraní, nominando objetos extraños a la cultura nativa (*kavaju, vaka, ovecha, kavara, kamisa*). Los españoles, particularmente los misioneros (jesuitas y franciscanos) no pudieron cumplir inicialmente con su cometido de la evangelización debido al vano intento de hacerlo en castellano. Entonces deciden desarrollar todo el proceso de catequización, pero en la lengua del "reducido". De allí en más aparecen palabras para nombrar fenómenos, hechos, circunstancias y personajes cristianos, pero en Guaraní. Así *yvága, añaretá, pa'i o avare, mongarai, tupáo, angaipa*, etc.

En las reducciones, los nativos realizaron todo tipo de actividad artística (música, escultura, literatura, etc), admiradas por propios y extraños hasta hoy. Construyeron en material grandes fortalezas de piedras, extrañas a las tradiciones de los Guaraní quienes, hasta hoy, nunca construyeron en material. A la retirada de los Jesuitas, los nativos volvieron al monte, pues ellos siempre fueron *ka'aguygua*. Las reducciones se convirtieron luego en ruinas.

La historia recuerda que la mismísima independencia paraguaya se gestó en Guaraní. Y que la época del Dr. Francia registró interesantes aportes literarios a favor de la Lengua Guaraní; mientras en la época de Don Carlos A. López, por ejemplo, se abolieron los nombres nativos, siendo sustituidos por nombres hispanos preferentemente.

Sin embargo, el Guaraní nunca mermó en su uso, muy por el contrario, siempre ocupó el más valioso y preferente lugar en el habla y en el sentimiento del pueblo, caso contrario no hubiera tenido sentido que el Mcal. López y sus oficiales utilizaran junto con los soldados y el pueblo, el Guaraní para comunicarse. Lo mismo ocurrió durante la Guerra del Chaco, donde a instancias del mismo Mcal. Estigarribia las claves secretas, eran expresadas en Guaraní, causando estragos en las estrategias y acciones del adversario ocasional.

El Guaraní, valioso modelo intangible de la Cultura Guaraní y Paraguaya, nunca pasó de moda, siempre estuvo presente en los momentos difíciles y alegres de nuestra historia.

Hoy, los Guaraní, auténticos dueños del idioma, pese a ser constantemente despojados de sus tierras y violentados culturalmente, todavía "viven" contraviniendo los mandatos de más de un libro de historia, ya que varios de ellos -escritos por nuestros propios compatriotas- recuerda a los Guaraní en tiempo pretérito: "*se alimentaban*", "*recorrían*", "*cazaban*", etc.

Pese a ello, y aunque todavía resta mucho por hacer...

Hoy, el idioma Guaraní es el idioma de la mayoría. Los resultados del último Censo Nacional, practicado en el Paraguay, evidenciaron que el 37% de la población de casi cuatro millones y medio de habitantes, es *monolingüe Guaraní*, el 50% *bilingüe (Guaraní-Castellano)*, el 7% *monolingüe Castellano* y el 6% restante hablante de *otras lenguas*. Hoy, el Guaraní es el idioma mayoritario de los jóvenes, según la Encuesta Integrada de Hogares 1997/1998, respecto del idioma que hablan la mayor parte del tiempo en el hogar los jóvenes entre 15 y 29 años de edad. La encuesta revela un 50,4% de *Guaraní-hablantes*, un 27,8% de *bilingües (Guaraní-Castellano)*, un 19,3% de *hispanohablantes*, y un 2,5% restante *hablante de otras lenguas*.

Hoy, el Guaraní es idioma oficial de la República del Paraguay.

Hoy, el Guaraní está en la Reforma Educativa, en la nueva educación, que mediante la incorporación del Guaraní tiene y tendrá menos desertores, menos repitentes; aumentando -por el contrario- la franja poblacional de quienes aprenden "de verdad", críticamente, orientando sus rumbos por los caminos de la libertad. Por fin, la mayoría de los niños son respetados en su *derecho humano* de aprender en su lengua materna y con alegría.

Hoy, el Guaraní ya pasó de la oralidad a la escritura, pues cuenta con abundante y continua producción bibliográfica (gramáticas, diccionarios, literatura, textos escolares y obras de interés general).

Hoy, el Guaraní está en los discursos de los políticos; es más, si alguno de ellos no lo habla, está condenado al fracaso. Asimismo, el Guaraní está en las marchas y manifestaciones de los sindicatos y gremios de trabajadores y campesinos, reivindicando sus derechos y dignidades.

Hoy, el Guaraní sigue siendo el vínculo común entre pacientes y profesionales de la salud, pues alguien que no conoce las variadas plantas medicinales y sus usos, o no conoce las patologías como el *kambyrujere, ohéo, py'aruru*, etc. no podrá ejercer con éxito la profesión.

Hoy, el Guaraní es el más fuerte factor de comunicación agropecuaria (sector mayoritario). Es imposible hablar en el campo, brindando orientaciones en castellano. Desde las antiguas prácticas de siembra y cosecha hasta el uso de la tecnología. Todo se entiende, pero únicamente en Guaraní.

Hoy, el Guaraní a través de las fiestas populares y patronales está vivo. Ya en el San Juan ára (*tata ári jehasa, kambuchi jejoka, yvyrasýi*), o en la Semana Santa (en el purahéi asy de los estacioneros, en el *pindokarai, tupáitü, tupäsý ñuguaítü, chipa, chipa guasu*).

Hoy, el Guaraní sigue vivo en cada palabra y en cada proceso desarrollado por los artesanos del país (*karanda'y, poivi, ao po'i, ñanduti*). Asimismo, la artesanía culinaria del Paraguay se caracteriza por su variada nomenclatura Guaraní.

Hoy, el Guaraní sigue estando inmerso en la sintaxis del "castellano paraguayo". Es imposible encontrar a un paraguayo que alguna vez no haya dicho "*venína*", "*habléleke*", "*quepiko querehina vo*", "*le pegó de baldeite*", "*de gua'u nomáko te dije*", "*yo niko no sabía lóo*". Hemos incorporado a nuestro Castellano el *un poco*, que no es más que la traducción del sufijo Guaraní *mi (ejumi = veni un poco)* o la expresión *si que*, que es la traducción del sufijo Guaraní *katu (otúkatu = vino si que)*.

Hoy, el Guaraní está en la misa y en los sermones de la iglesia, de esa misma iglesia que hacia el año 1500 se dio cuenta que solo podría evangelizar en Guaraní.

Hoy, el Guaraní es después del griego y el latín, la lengua que más nombres aportó a la farmacopea universal.

Hoy, el Guaraní está en los medios masivos de comunicación (radioemisoras, diarios y teledifusoras); lo mismo que, en la promoción publicitaria, inclusive de grandes marcas internacionales que encuentran en él un interesante medio para obtener más y mejores ingresos.

Hoy, el Guaraní está en las Universidades del Paraguay, contando con una Licenciatura en Lengua Guaraní, la única en el mundo y que es cursada en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción; además de otras universidades que promueven su estudio.

Hoy, el Guaraní es estudiado a nivel de formación docente en todo el país. Solo en el **ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANI**, estudian 32.000 personas, jóvenes en su mayoría.

Hoy, el Guaraní está en grandes universidades del mundo (Argentina, Brasil, Estados Unidos, Alemania y en la célebre Universidad de París, en Francia).

Hoy, el Guaraní está en Internet.

Hoy, el Guaraní es el idioma de la selección nacional de fútbol, el idioma de José Luis Chilavert, Profesor de Lengua Guaraní.

Hoy, el Guaraní está en el afecto de los artistas y personalidades internacionales, como el mítico Joan Manuel Serrat a quien se le dio por cantar "Che pykasumi"; o como el carismático Papa Juan Pablo II, quien periódicamente saluda al mundo en Guaraní. O bien, el Guaraní está presente en el discurso de los embajadores que vienen a cumplir su misión o se retiran del Paraguay.

Hoy, el Guaraní que fuera salvajemente perseguido llegó al año 2000 y camina seguro hacia el futuro, pues está en la comunicación de los niños y los jóvenes, logrando acomodarse con notable capacidad a las exigencias de este tiempo.

Hoy, el Guaraní está ¡VIVO! entre los paraguayos y ante el mundo. Lastimosamente, otros idiomas y culturas muy promocionados, ya no están.

3. CONCLUSIÓN

Actualmente estamos convencidos que en el Paraguay, por fin, *cambiamos nuestra actitud* hacia el Guaraní, pues el Guaraní se tomó en algo muy importante para nosotros y para todo el mundo. Al punto que, quienes compartimos este panel, integramos la ponencia del *Representante de la UNESCO en Asunción, Dr. Edgar Montiel*, destacado hombre, actualmente preocupado desde hace un tiempo en conseguir que un proyecto (que ya presentamos en 1990 al SISTEMA DE LAS NACIONES UNIDAS, a través del **ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANI**), se haga realidad: que la Lengua Guaraní sea declarada parte del Patrimonio Cultural de la Humanidad. Estamos seguros, que de aquí a un corto tiempo, gracias a sus buenos oficios, podremos decir: Hoy, el Guaraní es Patrimonio Cultural de la Humanidad. De lo expuesto brevemente, se deducen fácilmente las razones que avalan la mencionada solicitud.

Por otra parte, la exitosa inclusión del Guaraní en la Reforma Educativa ya da sus valiosos frutos, pues los miles de niños *liberados* que participan actualmente de la experiencia de su enseñanza, ya son diferentes, pues son alegres, seguros, ellos levantan la mano y responden, y cuando retoman a sus casas comparten con los suyos las experiencias escolares; en síntesis, tienen una notable y muy valiosa competencia lingüística, particularmente en la Lengua Guaraní. ¿Porque ocurre todo esto actualmente?, la respuesta es sencilla, porque *por fin* entienden las clases, los textos y los exámenes expresados en su lengua materna. De lo expuesto, podemos deducir también que hoy el Guaraní ya no es el kukulele, el luisó o el pombéro de la Reforma Educativa, como unos cuantos querían.

Por otro lado, ya son muy pocos los *francotiradores*, la gran mayoría de la ciudadanía *-los docentes en particular-* comprenden que el aprendizaje a partir de la lengua materna *-el Guaraní es lengua materna mayoritaria en Paraguay-* lejos de ser un obstáculo, es el instrumento *liberador* de tantos niños que viven en el país, y que tienen el *derecho humano* de progresar en el conocimiento, la ciencia, la tecnología, y la cultura universal. En la actualidad, la mayoría de los docentes están conscientes que el Guaraní en las aulas no solo sirve para aprender cual es su abecedario, y cuales son sus vocales y consonantes; sino que, saben plenamente que el Guaraní afianza la autoestima y se convierte en el medio mas oportuno para acceder a la segunda lengua.

De lo expuesto también se deduce que la enseñanza del Guaraní en la Reforma Educativa, no debe apreciarse como *"un simple proyecto educativo para aprender un idioma"*; sino que, debe ser considerado como el *instrumento político* que cooperará indudablemente en el fortalecimiento socioeconómico y cultural del país. Un país como el nuestro reducido al tercermundismo, sumido en la ignorancia y la miseria, solo podrá transitar hacia el desarrollo y la democracia, mediante el Guaraní. No existe otro camino.

Finalmente, la experiencia de la enseñanza bilingüe nos enfrenta a una triste realidad que siempre habíamos sospechado y que hoy se demuestra por sí sola, a cada paso: el problema del paraguayo nunca fue el Guaraní. El problema del paraguayo siempre fue el castellano.



(*) Profesor y Licenciado en Lengua Guaraní. Secretario General del **ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANI**. Docente de la Universidad Nacional de Asunción. Escritor bilingüe.
E-mail: david@skytel.com.py (particular) - dgaleano@pol.una.py (laboral).

UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS
DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE
URACCAN

INSTITUTO DE PROMOCIÓN E INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y RESCATE CULTURAL
IPILC

UN MODELO EDUCATIVO AUTONÓMICO REGIONAL
PARA LA COSTA CARIBE DE NICARAGUA: DESAFÍOS
Y ESTRATEGIAS

*Ponencia presentada en el "IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe"
realizado en Asunción, Paraguay los días 7 al 9 de noviembre del 2000.*

Ponentes:

- Pío Alejandro Garcia Izaguirre, CRA - RAAN*
- Winston Cash Cassanova, CRA - RAAS*
- Guillermo Mc Lean Herrera, IPILC - URACCAN*

Regiones Autónomas, Nicaragua - 8 de noviembre, 2000.

**POÑENCIA PARA EL IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGUE**

Asunción, Paraguay – 7 al 9 de noviembre, 2000

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense comparten con los otros pueblos indígenas y originarios del Continente Americano un pasado común de discriminación y marginación, así como la explotación irracional de sus recursos naturales y de sus recursos humanos. Los modelos educativos de los respectivos Estados Nacionales, monolingües y homogenizantes, han propiciado a gran escala procesos asimilatorios que han terminado con culturas enteras.

La educación exógena impuesta a través de estos modelos, generalmente elitista y descontextualizada, con frecuencia ha incidido de manera violenta en las prácticas de educación endógena, provocando la desaparición de valores familiares y comunitarios ancestrales y con ello la pérdida de la propia identidad.

La Costa Caribe Nicaragüense es una región multiétnica, multilingüe y pluricultural habitada por seis pueblos indígenas y comunidades étnicas: sumu-mayangnas, miskitus, ramas, garífunas, creoles y mestizos. Durante siglos esta región ha sufrido la explotación irracional de sus recursos naturales y la marginación de sus pobladores a través de distintas modalidades de colonizaje, siendo la última la llamada "*Reincorporación de la Mosquitia*" al Estado Nicaragüense de 1894. A partir de esta fecha, las lenguas autóctonas de la Costa permanecieron proscritas por casi 100 años, habiéndose impuesto el idioma español como único instrumento de aprendizaje en las escuelas de la región.

En medio de este contexto adverso, sin embargo, tres de sus cinco lenguas autóctonas— el mayangna, el miskitu y el inglés creole— han logrado sobrevivir y son aún utilizadas, junto con el idioma español, en la comunicación diaria de la región. Menos afortunadas, las lenguas rama y garífuna sufrieron procesos asimilatorios casi totales frente al inglés creole, idioma de mayor poder y prestigio relativo dentro de la jerarquía etnolingüista imperante.

Bajo un régimen de gobierno revolucionario en los años 80, los pueblos originarios de la Costa Caribe Nicaragüense logran, a través de intensas luchas y constantes demandas, una serie de reivindicaciones históricas. Entre otras, se reconoce la existencia de cuatro idiomas nacionales, a saber: español, miskito, inglés creole y sumu-mayangna. Esto implica para el Estado la necesidad de implementar una pedagogía bicultural y bilingüe, ya que "educar en la lengua materna constituye un hecho básico en el proceso de integración y consolidación de la unidad nacional".¹

¹ Decreto de Ley 571 (1980)

Congruente con este planteamiento, y ante las nuevas demandas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la región, el Gobierno Revolucionario promueve una *Campaña de Alfabetización en Lenguas Indígenas*, la cual se lleva a cabo entre 1980 y 1981, inspirada en la gran *Cruzada Nacional de Alfabetización* realizada en Nicaragua en 1980.

La *Alfabetización en Lenguas Indígenas* dio a su vez origen a la apertura, a mediados de esa década, al *Programa de Educación Bilingüe Intercultural* (PEBI), impulsado por el Ministerio de Educación para los pueblos mayangnas, miskitos y creole, el cual aún sigue vigente.

También en la década de los años 80, en el marco de un nuevo orden constitucional que reconoce la naturaleza multiétnica de la sociedad nicaragüense y el derecho de los pueblos indígenas de la Costa Caribe a preservar sus lenguas, religiones, arte y cultura; al usufructo y protección de sus recursos naturales; a la creación de programas especiales que coadyuvan a su desarrollo; y a organizarse y vivir bajo las formas que correspondan a sus legítimas tradiciones y cosmovisión se impulsa un proyecto de autonomía que culmina con el establecimiento de un régimen de Gobierno Autónomo para la región.

UN SISTEMA EDUCATIVO AUTONÓMICO REGIONAL

Basados en nuestros derechos ciudadanos establecidos en la *Constitución Política de Nicaragua* (1987; 1995), el *Estatuto de la Autonomía* (Ley N° 28) y la *Ley de Lenguas* (Ley N° 162) y las Resoluciones de los Consejos Regionales Autónomos de la RAAN y la RAAS, con el apoyo de instituciones y organismos de la región y la participación de la sociedad costeña en su conjunto, hemos asumido el reto de diseñar e impulsar, a partir de 1996, un modelo educativo pertinente a las características, demandas, necesidades e intereses de la Costa Caribe Nicaragüense. Un modelo educativo orientado hacia la formación integral de sus ciudadan@s que fortalezca su identidad étnica, cultural y lingüística y contribuya a la consolidación del proceso de la Autonomía.

Objetivos

Este nuevo modelo educativo se propone como objetivos centrales.

- Promover relaciones de interculturalidad y convivencia armónica entre los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense, así como entre los demás pueblos del país y del continente, basadas en una cultura de paz, democracia y solidaridad.

- Promover el rescate, la revitalización, promoción y desarrollo de las lenguas de estos pueblos indígenas y comunidades étnicas, a través de un proceso sistemático de investigación cultural y lingüística a fin de establecer las bases para una correcta planificación curricular en el marco de la educación intercultural bilingüe.
- Redefinir políticas educativas que, a la ciencia y tecnología moderna, incorporen saberes, conocimientos e iniciativas locales que contribuyan a hacer de este modelo un proceso lógico y dialógico, coherente e integral en todos sus niveles.
- Propiciar diálogos francos entre los mismos pueblos para generar ideas y debates, análisis y discusiones en la búsqueda de alternativas a los problemas educativos de la comunidad, por los comunitarios. Es decir, que fomente la autogestión comunitaria.
- Fomentar el diálogo con los sectores políticos y sociales allende a las comunidades, en los foros nacionales, con funcionarios y autoridades del gobierno central, sectores de la sociedad civil y otros, en la búsqueda del consenso, salvaguardando en todo momento los principios fundamentales que rigen los derechos individuales que otorga la Autonomía regional.

Se trata de implementar un modelo de gestión educativa que:

- *priorice el aprendizaje sobre la enseñanza*
- *mejore el entorno educativo de las niñas y niños*
- *combine de forma creativa las prácticas y los saberes comunitarios con las nuevas técnicas pedagógicas.*

Un modelo basado en el consenso, producto de una amplia participación social en su conceptualización y diseño y cuya implementación, monitoreo y evaluación deberán seguir siendo regidos por estas normas.

Ejes del modelo

Los ejes fundamentales sobre los cuales se construye este nuevo modelo educativo son: la autonomía, la interculturalidad, la solidaridad, la calidad, la pertinencia y la equidad.

La autonomía

La Ley de Autonomía otorga a las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense el derecho a ser protagonistas de su propio destino. Entre estos derechos está el de diseñar e implementar su propio sistema educativo congruente con su realidad. La educación como factor de desarrollo social y herramienta de liberación y debe constituir en todo momento la primera prioridad, dentro del proceso de profundización de la Autonomía.

La Interculturalidad

La interculturalidad es factor de progreso social, cultural, político y económico de los pueblos, por lo tanto, debe convertirse en el eje rector de todo sistema educativo nacional. Para las Regiones Autónomas, la interculturalidad debe constituirse en la columna vertebral del proceso educativo y herramienta de progreso e integración social.

A partir del reconocimiento de la diversidad y la valorización de las culturas locales, se irán superando los racismos, etnocentrismos y fundamentalismos entre las sociedades. Se irán a la vez articulando las relaciones entre los diferentes pueblos de la Costa Caribe Nicaragüense y del país, incorporando los saberes y conocimientos así como las tecnologías de otras culturas de acuerdo a las expectativas y necesidades de los costeños en el marco del respeto a los propios valores y principios.

La Solidaridad

La solidaridad se manifiesta a través de la práctica de la participación, la que, al profundizarse, genera más solidaridad.

Las políticas del modelo estarán orientadas a promover la participación de todas las fuerzas de la sociedad civil y política costeña para la consolidación del mismo. Esta participación, sin embargo debe trascender lo local y regional y manifestarse también a nivel nacional y continental. Para lograrlo es necesario impulsar todo un proceso consciente de sensibilización y apropiación del modelo por parte de estos distintos actores.

Es importante señalar que la participación en todos sus momentos y modalidades ha constituido la principal característica de proceso de investigación del DIREPI. También para llegar a la formulación del modelo educativo autónomo regional, se llevaron a cabo una serie de consultas de corte participativo a niveles regionales, municipales y comunales.

La Pertinencia

El modelo educativo es pertinente en la medida en que responde a las características, demandas y necesidades de sus usuarios, los pueblos costeños. Dichas demandas y necesidades apuntan hacia la formación de maestros bilingües interculturales, el diseño de planes y programas interculturales y prácticas pedagógicas adecuadas. No se puede hablar de un modelo educativo pertinente si no se enmarca en la multiétnicidad, el multilingüismo y la pluriculturalidad de la Región.

El modelo nacional vigente no ha hecho hasta ahora más que profundizar las diferencias, dividir la sociedad y retrasar el desarrollo educativo de la Región. El modelo propuesto pretende revertir esta situación.

La Calidad

La calidad en todos sus aspectos: material, científica y pedagógica debe constituir la aspiración de todo modelo educativo, indígena y no indígena. Los niños y niñas costeñas, igual que los niños y niñas de todo el país tienen derecho y aspiran a recibir una educación en condiciones que propicien su desarrollo integral como ciudadanos y que les permita incorporarse eficiente y exitosamente a la sociedad.

El modelo educativo propuesto propugna por una calidad de la educación que toma en cuenta tanto las condiciones físicas, psíquicas y materiales del aula, la provisión de bibliografía adecuada y suficiente así como las cualidades étnicas, científicas y pedagógicas de las maestras y maestros que la tendrán a su cargo.

La Equidad

Para que los bienes y servicios disponibles de la nación sean accesibles a todos sus ciudadanos en igualdad de condiciones y de acuerdo a sus necesidades y particularidades. No hay equidad en una sociedad si unos reciben más que otros y en desigualdad de oportunidades.

Componentes del modelo

El éxito en la implementación de un modelo educativo intercultural bilingüe, como el que se propone conlleva la priorización de sus componentes esenciales, a saber:

- *formación de recursos humanos idóneos para el contexto*
- *diseño curricular y desarrollo de materiales didácticos pertinentes*
- *actualización y revalorización de la metodología de enseñanza y de las prácticas pedagógicas del aula.*

Para la materialización de todo este proceso es necesario que exista una política educativa estatal definida hacia los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe en particular y hacia el país en general.

En este contexto es urgente y prioritaria la formación del maestr@ de aula bilingüe-intercultural, cuya preparación científica y pedagógica le dé las herramientas adecuadas para el desempeño cabal de su misión. También es necesaria la formación de lingüistas, sociolingüistas e investigadores locales, así como de especialistas en EIB, para que a través de sus estudios e investigaciones se provean las bases científicas del quehacer pedagógico en el aula de clase.

De forma particular y urgente se requiere la actualización y profesionalización de los equipos de técnicos y metodólogos del PEBI-mayangna, miskito y creole quienes tienen bajo su responsabilidad el diseño y elaboración de textos y materiales didácticos, así como la supervisión del trabajo docente en las escuelas bilingües.

El mejoramiento curricular en las instituciones formadoras de los recursos humanos para el modelo propuesto, particularmente en las Escuelas Normales y Universidades de la Región, constituye otro de los temas críticos cuyo abordaje sigue siendo una de las grandes prioridades del momento.

Mucho se ha reiterado sobre la impertinencia de los perfiles y currículos actuales cuyo enfoque homogenizante impide el desarrollo de las identidades, el autoestima, la práctica de la interculturalidad y, por ende, retrasa el proceso educativo. Nuestro contexto multilingüe y pluricultural exige la formación de educadores interculturales bilingües que a su vez formarán ciudadanos con ese enfoque y esa actitud. Se trata, pues, de formar una sociedad libre de racismos y etnocentrismos, una sociedad democrática, con igualdad de oportunidades para todos.

La interculturalidad, para que tenga verdadero sentido, necesita de dos vías, pues tan importante es que el indígena se apropie del conocimiento y tecnología de las otras culturas, como el que estas culturas no indígenas valoricen y se enriquezcan de los saberes y conocimientos desarrollados desde tiempos ancestrales por los pueblos indígenas.

De ahí que resulta primordial incorporar el elemento de la interculturalidad a los planes y programas nacionales, no solamente a aquellos diseñados para las Regiones Autónomas, asegurándose de que gradualmente vayan también incorporándose a las prácticas pedagógicas del aula de clase monolingüe.

Acciones estratégicas en apoyo al nuevo modelo

Los avances logrados hasta la fecha alrededor del modelo educativo se han basado en las siguientes acciones estratégicas, las cuales han contribuido a la operativización de su proceso de implementación en la región. Cabe mencionar en este informe que muchas de las acciones aquí señaladas ya han sido iniciadas o constituyen parte de una planificación a ejecutarse en un futuro próximo.

- ***Definición de políticas educativas por parte de Estado para la implementación del modelo.***
- ***Desarrollo de un nivel de conciencia y apropiación del proceso sustentable sobre el valor y la importancia de una educación intercultural, tanto para el contexto bilingüe como para el contexto monolingüe, a nivel de la Región y del país.***

- *Rescate y promoción de las culturas y reconstrucción de la historia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas.*
- *Definición de los perfiles de las egresadas y de los egresados de los diferentes niveles educativos. En esencia, definición del perfil del ciudadano costeño(a).*
- *Elaboración y/o adecuación de planes y programas orientados hacia el bilingüismo y la interculturalidad.*
- *Elaboración de material didáctico para la educación intercultural bilingüe y para la educación monolingüe.*
- *Formación y capacitación de docentes, interculturales bilingües.*

Organización y funcionamiento del modelo

El modelo educativo propuesto, constituye un instrumento indispensable para la construcción de la identidad nacional así como regional multiétnica, ya que se nutre de la diversidad lingüística y cultural de nuestros pueblos indígenas y afrocaribeños.

Su implementación requiere del concurso de toda la sociedad nacional y regional, tanto de los actores formales como el Ministerio de Educación, maestros(as) y alumnos(as), como de aquellos sectores no formales. De manera especial precisa del rol protagónico de los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos, la participación de las madres y los padres de familia, autoridades municipales, dirigentes y líderes comunales y tradicionales, organizaciones indígenas, universidades, centros de investigación, medios de comunicación, ONG's, iglesias y otros.

La participación de estos distintos actores, de forma articulada y en base al consenso, deberá contribuir al logro de los objetivos planteados en el modelo.

A nivel de Instancias de Gobierno los actores protagónicos son:

- **El Gobierno Central**
- **El Ministerio de Educación**
- **Los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos**
- **Las Alcaldías Municipales**

A nivel de la Sociedad Civil los actores son:

- Las madres y los padres de familia
- Las Comunidades indígenas y afrocaribeñas
- Las Instituciones Religiosas
- Las Universidades de la Región
- Los Centros de Investigación
- Los Medios de Comunicación
- Los Consejos Educativos Regionales, CER
- Los Consejos Educativos Municipales, CEM
- Los Consejos Educativos Comunales, CEC

AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Como era de esperarse, la propuesta de un nuevo modelo educativo para la Costa Caribe, en contraposición al modelo tradicional monolingüe impuesto por el Estado, al comienzo generó una serie de reacciones adversas de parte de las instancias del gobierno central. La más obvia, quizás, fue una gran resistencia al cambio, dado los estilos verticalistas de trabajo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). De ahí que, desde un punto de vista netamente formal o legalista, los avances del modelo como propuesta alternativa de educación podrían catalogarse más bien de modestos.

En el nivel práctico, sin embargo, los avances han sido considerables, particularmente en cuanto a formación de recursos humanos, participación de la sociedad civil y política de la región, así como en el mejoramiento de la comunicación y coordinación del trabajo con los distintos actores que inciden en el desarrollo de la EIB en la región.

Formación de recursos humanos:

- *Desarrollo de un programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) para las tres zonas etnolingüísticas: mayangna, miskito y creole.*
- *Establecimiento de un programa de posgrado en Pedagogía Intercultural para catedráticos de URACCAN y personal de otras instituciones y organismos ligados a la EIB en la Costa Caribe.*
- *La incorporación del enfoque intercultural a los cursos de profesionalización de maestros empíricos que capacita el MECD, hasta ahora bajo un enfoque monolingüe.*

- *La decisión del MECD de transformar las Escuelas Normales de la Costa Caribe en Escuelas Normales Interculturales Bilingües.*
- *El inicio de acciones para la transformación curricular de las Escuelas Normales de la Costa, con el acompañamiento de varias instituciones y organismos de apoyo a la EIB, así como la voluntad manifiesta del MECD de impulsar la transformación curricular de la EIB-Primaria.*
- *Acciones de capacitación realizadas para técnicos del PEBI, maestros de las Escuelas Normales, docentes de las Escuelas de Aplicación.*
- *Apoyo financiero y técnico de varios proyectos para el desarrollo de la EIB, entre otros, FOREIBCA, SAHWANG, BASE II y ASEN.*

Participación de la sociedad costeña:

- *Mejoramiento de la comunicación y mayores niveles de coordinación entre instituciones y organismos de apoyo a los Consejos Regionales Autónomos.*
- *Mayores niveles de compromiso e involucramiento de las instancias educativas de los Consejos Regionales Autónomos en las tareas pertinentes a la implementación del modelo.*
- *Conformación de los CER, CEM y CEC en la mayoría de los municipios de la RAAN y la RAAS y acciones de seguimiento a su trabajo de incidencia.*
- *Realización por parte del MECD de Foros Educativos en la Costa Caribe para promover la participación de la sociedad costeña en el desarrollo y mejoramiento de la EIB.*
- *Mayor coordinación de planes de trabajo y estrategias de implementación entre los Consejos Regionales de la RAAN y la RAAS y de sus respectivas Comisiones y Secretarías de Educación.*
- *Elaboración conjunta de un plan de validación y enriquecimiento de la propuesta del modelo educativo entre las Comisiones y Secretarías de Educación de la RAAN y la RAAS.*
- *Realización de Investigaciones por parte del MECD, Universidades Regionales, Instituciones y Organismos de la Sociedad Civil que trabajan el tema de la Educación en las Regiones Autónomas sobre los avances, fortalezas y limitaciones del Programa Educativo Bilingüe Intercultural.*

Trabajo de incidencia

- *El MECD ha demostrado una mayor apertura hacia el trabajo en coordinación con otras instituciones y organismos de apoyo a la EIB en espacios anteriormente vedados a éstos.*
- *Consecuentemente, ha habido también más apertura hacia la colaboración y el trabajo en equipo con dichas instituciones y organismos por parte de las delegaciones departamentales y municipales del MECD, los equipos PEBI y las Escuelas Normales en la región.*
- *La reactivación de la Red de Apoyo a la EIB en la Costa Caribe ha propiciado mayor flujo e intercambio de información entre instituciones y organismos que trabajan en este sector.*
- *La conformación de un Comité Operativo de la Red de Apoyo (CORO) entre Base II, FOREIBCA y SAHWANG, principales proyectos que actualmente apoyan la EIB en la Costa Caribe.*

DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

A pesar de las evidencias encontradas en cuanto a avances de nuestro modelo educativo y señaladas en los párrafos anteriores, el cambiante escenario político en nuestro país obliga a la reflexión sobre los desafíos que la implementación del mismo implica para el futuro, así como las estrategias que habrían de desarrollarse para superarlos. El *Estatuto de la Autonomía (Ley N° 28)* mandata a los Consejos Regionales Autónomos para dirigir la educación en la Cota Caribe, a la vez que las respectivas Comisiones de Educación son las encargadas de ejecutar las tareas pertinentes para el cumplimiento de este mandato, de acuerdo a su misión y visión.

La coyuntura actual obliga a ejecutar acciones de relanzamiento del modelo para seguir validándolo y enriqueciéndolo, si queremos consolidar los espacios ganados en estos 4 años de lucha. En este contexto, las Comisiones de Educación, con el acompañamiento de organismos e instituciones y amplios sectores de la sociedad costeña, han asumido esta tarea mediante la implementación de un plan de actividades conjunto a implementarse en los próximos cinco años.

Un análisis FODA permitió la identificación de las principales fortalezas y oportunidades alrededor del modelo propuesto, así como de sus debilidades y amenazas que en sí constituyen los desafíos frente al escenario político actual. En base a éste, se han planteado una serie de estrategias que permitan, mediante la capitalización de las fortalezas y oportunidades, al menos mantener el ritmo de avances alcanzado hasta la fecha, o superarlo.

Principales desafíos

- *Los Gobiernos Regionales a menudo responden más a los intereses de partidos políticos nacionales que a los intereses propios de la Región.*
- *Con frecuencia los dirigentes se han visto incapaces para consensuar una agenda común para la Región.*
- *Carencia de un sistema integrado de un sistema integrado de administración pública de la Autonomía.*
- *Falta de continuidad y sistematicidad de trabajo entre una administración del Gobierno Regional y otra.*
- *La no priorización de la educación por parte de los Gobiernos Regionales*
- *Dependencia económica de los Gobiernos Regionales del Gobierno Central y falta de una distribución equitativa de los recursos existentes.*

En otro orden,

- *Políticas del Gobierno Central que minan la Autonomía.*
- *Delegados de instituciones estatales que no responden al planteamiento de un sistema educativo autonómico regional.*
- *Subordinación de las autoridades del MECD regional a las autoridades del MECD central.*
- *Condiciones salariales y nivel de vida precaria de educadores y funcionarios de educación en todos los niveles.*
- *Mantenimiento en la práctica de un bilingüismo de transición en el FEBI por parte del MECD.*

Estrategias planteadas

Ante a las fortalezas y oportunidades:

- *Priorizar una planificación conjunta de las dos Comisiones de Educación, aprovechando el apoyo técnico y financiero de organismos e instituciones aliadas.*
- *Elaborar e implementar el Plan de validación y enriquecimiento del modelo.*
- *Dar a conocer en la Jornada sobre la Autonomía los avances de trabajos e investigaciones en torno a la implementación del modelo.*

- **Fortalecer y ampliar la Red de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe a nivel regional, nacional e internacional.**

Ante las fortalezas y amenazas:

- **Hacer trabajo de cabildeo con Instancias regionales y nacionales en apoyo al modelo.**
- **Impulsar la Implementación del PEBI al menos hasta el sexto grado de Primaria conforme lo establecido en la Ley de Lenguas.**
- **Apoyar la consolidación del colegio Horatio Hodgson en Bluefields, como centro experimental de la EB para la secundaria.**
- **Apoyar el mejoramiento curricular del Centro Horatio Hodgson en base a la experiencia de transformación curricular de las Escuelas Normales y del mejoramiento curricular de la Licenciatura de EB en URACCAN.**

Ante las debilidades y oportunidades:

- **Reactivar y ampliar el Equipo de Dirección y Coordinación (EDC) en apoyo a las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos.**
- **Incluir en la Agenda Parlamentaria el tema del modelo.**
- **Apoya a las Comisiones de Educación para el mejoramiento de su capacidad de autogestión.**

Ante debilidades y amenazas:

- **Implementar un plan de divulgación y sensibilización diseñado a partir de la sistematización de los avances del modelo.**
- **Incrementar la comunicación y coordinación del trabajo a lo interno del Consejo Regional y entre los Consejos Regionales de la RAAN y la RAAS.**
- **Definir criterios para la selección de los miembros de las Comisiones Regionales de Educación a partir de la Conformación de los Consejos Regionales.**

UNIVERSIDAD NACIONAL
CIDE

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL

PROYECTO: FORTALECIMIENTO A ESCUELAS RURALES DE COSTA RICA Y
CENTROAMÉRICA

PONENCIA AL IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE, PARAGUAY

REFLEXIONES DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE
MAESTROS Y MAESTRAS INDÍGENAS DE COSTA RICA

SANDRA OVARES BARQUERO
YADIRA CERDAS RIVERA

A MODO DE PRESENTACIÓN

En Costa Rica existen cerca de 35 000 indígenas agrupados en ocho pueblos: los Bribris, los Cabécares, los Malekus, Guaymíes, Chorotegas, Brunca, Terrabas y los Huetares. Todos distribuidos en diferentes zonas del país

A partir de 1994 la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, elabora un plan de formación de maestros en I y II ciclo de la educación general básica, con énfasis en Educación Indígena, a nivel de Diplomado, Bachillerato y actualmente de Licenciatura; esto con una modalidad presencial y a distancia. La forma presencial se da en el contacto que se planifica cada 15 días con el grupo de compañeros y compañeras y el profesor o profesora. A distancia se realiza el trabajo de reflexión, a la luz de la confrontación de la teoría y la práctica pedagógica que deben realizar los estudiantes en sus escuelas. Todo esto en las sedes ubicadas en las comunidades de Talamanca y Buenos Aires.

Como parte del plan de estudios, tanto de diplomado como bachillerato, se estableció como requisito a los y las estudiantes, cumplir con 80 horas, organizadas en una serie de talleres que promovieron la confrontación con la comunidad, esto con la finalidad de involucrar el ámbito de la escuela con otros sectores de la población indígena, tales como Juntas de Educación, patronatos escolares y el contexto cultural de la población

Además se logró que en el Plan de estudio de licenciatura, se imparta tanto el Bribri y el Cabecar como la materia de lengua que se equipara por el inglés u otros idiomas. A nivel escolar se nombraron maestros itinerantes que imparten el Bribri en las escuelas de Talamanca y el Cabecar en Buenos Aires en el sur del país, como segunda lengua. Esto dado que en el resto del país las escuelas públicas imparten dentro del currículo escolar el inglés y el francés.

En 1995 la División de Educación Rural (DER) establece un convenio con la universidad de Utrecht de Holanda con le objetivo de desarrollar un proyecto denominado "Fortalecimiento de escuelas rurales de Costa Rica y Centro América". Dicho proyecto estableció dos áreas fundamentales de trabajo: la adecuación curricular y la participación en los procesos de construcción de conocimiento.

Los docentes participantes en estas áreas del proyecto se seleccionaron con los siguientes criterios:

- Debían ser estudiantes o egresados del plan de estudios de educación indígena, que imparte la Universidad Nacional.
- Los docentes deberían de permanecer en las escuelas de la zona.

La metodología de trabajo desarrollada en el proyecto consistió en la planificación y organización de talleres de capacitación, para tratar temas tales como: la elaboración de diagnóstico educativo, la reflexión y participación en la elaboración y construcción del marco conceptual que fundamentaría el quehacer pedagógico en las escuelas.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos con el desarrollo del proyecto citado.

la UNESCO en 1986, sobre las características que debería poseer una propuesta curricular

- Ser un currículo integrado y formativo, más que desarticulado e instructivo;

- tener en cuenta la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos :

- que más que la cantidad de los contenidos privilegie la calidad, la cual tiene que ver con la adopción de criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento en estrecha relación con un contexto social, cultural y lingüístico específico;

- que sea flexible y esté sólidamente fundamentado en investigaciones de tipo participativo o según la modalidad de la investigación-acción, mediante las cuales las disciplinas sociales y lingüísticas contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica" (Citado por Peralta, 1996)

Nosotras también creemos que la integración curricular es una alternativa válida para desarrollar procesos educativos pertinentes en las comunidades indígenas. Y es precisamente a través de la integración que se logrará establecer un "puente" entre el conocimiento cotidiano que poseen los niños y niñas y el conocimiento sistematizado que promueve el currículo escolar.

Entendemos por integración curricular a la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se centran en el análisis de ejes problemas que surgen a partir de un diagnóstico educativo, desde la óptica de las diferentes áreas del saber, incorporando las necesidades, intereses y problemas de los involucrados en el proceso (niños y niñas, familia, institución, comunidad) Se pretende así que las niñas y los niños no sólo aprendan conocimientos aislados, sino que también aprendan a pensar; a buscar solución a los problemas que se le presentan cotidianamente; aprendan habilidades que les faciliten la interacción y comprensión de los demás y de su entorno social, cultural, económico y político para mejorarlo; así como fortalecer los valores culturales, la identidad, el arraigo y la participación en el desarrollo de sus comunidades. El conocimiento local debe permitirles a los niños y niñas comprender el mundo global.

La experiencia de capacitación que se desarrolló en el proyecto permitió replantear la importancia que tiene la integración curricular en las escuelas rurales en general y las indígenas en particular.

Tradicionalmente las escuelas indígenas han desarrollado el currículo oficial, que como todos sabemos es un currículo que no responde a las necesidades e intereses de la población, no se adapta al entorno, está alejado de las vivencias cotidianas y no reconoce los valores culturales ni la lengua materna de las comunidades indígenas. En muchos casos ese currículo no ha logrado permearse de nuevas corrientes y enfoques educativos que apuestan por una visión integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo para que a la luz de esos planteamientos teóricos se crean propuestas propias. Sin embargo para el caso de las escuelas indígenas, compartimos con Blanco, Cordero y Velásquez (1993) la idea de que cualquier propuesta curricular debe nacer de la participación real de las comunidades y serán estas las responsables de su construcción. Esto sin pensar en un currículo específico para las comunidades indígenas, pues como lo plantean Fuenlabrada y Toboada (1992), independientemente del medio cultural en el que se desenvuelven las niñas y niños, ellas y ellos construyen el conocimiento de la misma manera, los conocimientos significativos y sus intereses no se restringen al contexto indígena. Por el contrario, en muchas comunidades indígenas de nuestro país, la influencia de los medios de comunicación y el acceso a la tecnología (existen escuelas que tienen laboratorio de computación y se imparten clases de computación), hacen que los niños sientan curiosidad y deseos de conocer, de investigar acerca de lo que acontece fuera de sus entorno. El conocimiento local debe permitirles a los niños y niñas comprender el mundo global.

Nuestra experiencia de trabajo con maestros y maestras de escuelas indígenas retoma los siguientes criterios que apuntó el "Taller regional sobre elaboración de un currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en la lengua materna", organizado por

Entendemos el conocimiento cotidiano al saber que surge de las vivencias cotidianas y se relaciona con formas de vida, formas de producción, sobrevivencia, creencias, tradiciones, costumbres y valores que caracterizan a un pueblo. Forman parte también de este conocimiento los prejuicios, estereotipos, que son elementos superficiales y de sentido común. Estos conocimientos son transferidos básicamente en forma oral a veces en forma gestual, a través del diario actuar e interactuar.

El conocimiento sistematizado, está representado en el currículo oficial, en este caso el que establece el Ministerio de Educación Pública, es producto de un largo proceso de organización, es un conjunto de conocimientos por escrito, muchos de los cuales forman parte del saber académico y científico desarrollado en los centros de estudio. Son transferidos mediante el sistema educativo y los diversos medios de educación masiva.

El encuentro entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento sistematizado se convierte en un reto educativo. Si lo logramos, estaremos dando significancia y pertinencia a los aprendizajes.

Compartimos con Soto que "la pertinencia está vinculada con el hecho de que nosotros tenemos que hacer que el ambiente de la escuela deje de ser un ambiente extraño y extranjero para todos los sectores de la población, y específicamente para las mayorías empobrecidas que vienen de sectores prácticamente no escolarizados ..." En cuanto a la selección de cultura apunta que "debemos incorporar los de la cultura propia, los criterios que provengan de la cotidianeidad, aún cuando ellos ortodoxamente no hayan sido sistematizados por la ciencia, la filosofía y las técnicas universales que nosotros tendríamos aparentemente que transmitir de manera exclusiva en la escuela" (Citada por Peralta, 1996)

El Proyecto, en el marco de esas inquietudes y en la búsqueda de respuestas a las necesidades detectadas en los diferentes cursos del plan de estudios, así como en las propuestas que surgieron de los talleres con maestros y maestras de escuelas ubicadas en zonas indígenas retomó como estrategia metodológica para lograr la integración curricular, la elaboración de unidades integradas de

aprendizaje. De esta forma se busca incorporar el conocimiento cotidiano que tienen los niños, las niñas y personas de la comunidad, en la participación y planificación de situaciones de aprendizaje en el aula.

Definimos, para efectos de la experiencia, una unidad integrada como la actividad pedagógica que organizan, planifican y ejecutan conjuntamente docentes, niños y niñas para el logro de aprendizajes significativos que nacen de las necesidades, intereses y de asuntos críticos y de la cotidianidad que nos revela el diagnóstico educativo, además de la interrelación entre docente, alumnas y alumnos. De esta manera se integran los diferentes componentes del planeamiento didáctico con el diagnóstico de la realidad individual y grupal de los niños, así como con la realidad sociocultural en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se pensó en elaborar unidades integradas para lograr que:

- Disminuyan los índices de repitencia y deserción que presentan estas escuelas, al abrir el aula al acontecer cotidiano y permitir que la realidad sea el punto de partida del proceso educativo
- Exista mayor permanencia de los niños y las niñas en la escuela, dado que la escuela sea más cercana a la realidad que viven en su familia y comunidad
- Se de una participación real de los niños y niñas en su propio proceso de construcción del conocimiento.
- Se incorporen en forma activa los padres, madres, miembros de la comunidad y otras instituciones al desarrollo de los procesos educativos que lleva adelante la escuela.
- Los aprendizajes tengan significancia y el currículo sea pertinente, evitando la atomización que genera el planeamiento por disciplinas desarticuladas entre sí y alejadas de la realidad.

Estas unidades integradas se planificaron a partir de la selección de ejes problemas que se evidenciaron en los diagnósticos educativos que realizaron los docentes en sus centros educativos y comunidades y que rescatan saberes relacionados con las actividades cotidianas que los niños realizan fuera del tiempo lectivo, tales como:

- prácticas agrícolas
- actividades de pesca
- cuidado de animales domésticos
- construcción de ranchos
- venta de productos que cultivan
- elaboración de artesanías
- cuidado de los terrenos
- cultivo y uso de plantas medicinales
- participación de los niños en labores domésticas
- uso de plantas en elaboración de tintes
- enseñanzas que transmiten en forma oral los adultos
- juegos, leyendas, poesías, historias, cantos
- práctica del uso de la lengua materna en el hogar

El cómo elaborar las unidades integradas e incorporar el conocimiento cotidiano en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se aborda en una guía didáctica que va a publicar el Proyecto el próximo mes y que establece una serie de sugerencias metodológicas para realizar un diagnóstico educativo y el cómo incorporar los resultados de ese diagnóstico y determinar los ejes problemas que orientarán la planificación en el aula.

Queremos así que la escuela forme parte del contexto social y cultural y oriente los procesos educativos bajo los principios de respeto por la integridad y la dignidad del ser humano y la formación en valores que fortalezcan su identidad personal, social y cultural.

Como producto final del proyecto se escribieron cuatro guías didácticas, con el fin de que los docentes tengan a mano la sistematización de reflexiones y propuestas que surgieron de experiencias compartidas, así como poder contar con materiales escritos en "casa", para la formación docente de estudiantes que cursan su carrera profesional en la universidad. Los títulos de esas guías son:

- a.- Estudiar mejor en la modalidad presencial y a distancia
- b.- La participación y la construcción de conocimiento compartido en el aula escolar.
- c.- La escuela y la comunidad rural
- d - La adecuación curricular en el contexto rural

CULTURA, LENGUA E IDENTIDAD

LAS NUEVAS CONSTITUCIONES POLITICAS VAN APUNTANDO A UN RECONOCIMIENTO (E IDEAL) “MULTIETNICO” Y “PLURICULTURAL”

Es mucho más que un simple acomodo didáctico a los que no saben [aún] caetellano: es una nueva propuesta política de país y de sociedad.

Lo [pluri-, inter] cultural incluye lo lingüístico pero es más amplio y –a la vez– es hasta ahora lo más descuidado. Aquí insistiremos en ello.

CULTURA Y POLÍTICA DE LAS IDENTIDADES

UNA *CULTURA* ES EL CONJUNTO DE RASGOS COMPARTIDOS Y TRANSMITIDOS POR UN DETERMINADO GRUPO HUMANO, QUE SIRVEN PARA:

- ORGANIZAR SU FORMA Y ESTILO DE VIDA
- DARLE *IDENTIDAD*
- DIFERENCIARLO DE OTROS.

El *GRUPO HUMANO* que comparte una misma cultura y que de ella toma su *identidad*, puede recibir distintos nombres, según el contexto cultural, social o político: *etnia, pueblo, nación, país...*

LOS TRES GRANDES ÁMBITOS CULTURALES

- *Economía y la tecnología:* territorio, relación con el medio ambiente, producción, vivienda, alimentación, medicina...
- *Relaciones sociales:* familia, organización del trabajo, comunidad, organizaciones intercomunales, política...
- *Mundo imaginario y simbólico:* lengua, arte, religión, valores, cosmovisión...

ALGUNAS PRECISIONES:

1. Los elementos culturales compartidos por muchos grupos son menos significativos para la identificación de un grupo, como distinto de otros.
2. No es predecible cuáles son los elementos que juegan un rol más definitivo para marcar la identidad de un determinado grupo: territorio? lengua? historia? religión? tradiciones?
3. La identidad grupal y sus razones está sujeta a permanentes adaptaciones en el tiempo (ej.: etnia, derecho consuetudinario y género).

4. Pero, por lo general, lo que más pesa son *algunos* de los *COMPONENTES SIMBÓLICOS*.

- *COMPONENTES SIMBÓLICOS*: los que transmiten algún mensaje, más allá de lo inmediatamente tangible.
- *COMPONENTES PRAGMÁTICOS*: los instrumentos, destrezas y conocimientos que reflejan una forma práctica de resolver un problema técnico.

5. Si coexisten muchas perspectivas, el sentido de identidad es mayor. Pero cada vez es más común pertenecer simultáneamente a más de un contexto cultural.

ALGUNOS CRITERIOS

- Hay que respetar las identidades asumidas por los diversos individuos y grupos.
- Pero no hay ninguna razón de peso para que quien se siente con varias identidades (culturales u otras) deba dar prioridad a una de ellas en menoscabo de otra(s). Exigirlo en nombre de algún pretendido principio supremo, es el comienzo de la *intolerancia*, que ha llevado a tantos conflictos interétnicos e internacionales.
- Los cotos cerrados, con muchos círculos concéntricos dentro de una única identidad, la fortalecen pero a la vez aumentan el riesgo de caer en *fundamentalismos intransigentes*.
- La existencia de varios círculos entrelazados facilita encontrar rasgos comunes y la relación intercultural entre grupos. (Ver gráfico).

INTERCULTURALIDAD

LA *INTERCULTURALIDAD* SE REFIERE ANTE TODO A LAS *ACTITUDES Y RELACIONES* DE LAS *PERSONAS O GRUPOS* HUMANOS DE UNA CULTURA CON REFERENCIA A OTRO GRUPO CULTURAL, A SUS MIEMBROS O A SUS RASGOS Y PRODUCTOS CULTURALES.

Es un caso específico de *alteridad* = actitudes y relaciones con los "otros" distintos.

Supone cierto *multiculturalismo* (coexistencia de varias culturas) pero va más allá.

Ser *bicultural* o *pluricultural* (como se es, por ejemplo, bi- o plurilingüe), todavía no implica ser *intercultural*. Pero ayuda a ello y suele ser una consecuencia de una relación intercultural positiva.

Está en la base de toda *aculturación* (adopción de rasgos de otra cultura).

No siempre es su resultado pero suele incluirla.

Interculturalidad *NEGATIVA*: se reconoce al otro como distinto pero no se le acepta. Grados decrecientes:

- Actitudes y relaciones que llevan a la *destrucción* de una de las partes.
- Actitudes y relaciones que llevan a la *disminución* de una de las partes, por subyugarla o por crear dependencias que impiden su crecimiento.
- Actitudes que llevan a limitar las relaciones, por prescindencia y *distanciamiento*.

Interculturalidad *POSITIVA*: se acepta al otro como distinto. Grados crecientes:

- Actitudes y relaciones de simple *tolerancia*. Ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero no hay aún un intercambio mutuo.

("Respetar y reconocer los logros de otras culturas sin conocerlas... priva al encuentro de su más elemental sentido... es negarle *sentido* al otro". Ton Salman).

- Actitudes y relaciones de *mutuo entendimiento e intercambio*, hacia el *enriquecimiento* de ambas partes.

(Los "distintos" que se relacionan positivamente irán construyendo un espacio común que les permita complementarse y unirse pero sin "uniformarse").

NIVELES DE COMPLEJIDAD

Los sujetos *primarios* de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento que sobre ellas tengan diversas personas (*bi- o pluriculturales*), sino las *personas con sus actitudes y relaciones*. Pero éstas cristalizan en *instituciones o estructuras* que, a su vez, inciden en las relaciones y actitudes de las personas insertas en ellas. De ahí:

MICRO-interculturalidad (relaciones *interpersonales*)

- Entre individuos o grupos chicos.
Ej., la señora y su empleada doméstica; los vecinos del pueblo y sus comunidades.
- En instituciones interfamiliares, comunales o locales.
Ej., feria, compadrazgo.

MACRO-interculturalidad (más *estructural*)

- Entre grupos de alcance nacional o internacional.
Ej., relaciones globales entre campo y ciudad; entre países.
- En *instituciones y estructuras* globales.
Ej., sistema educativo; MCS; leyes.

EL IDEAL INTERCULTURAL ES DESARROLLAR AL MÁXIMO LA CAPACIDAD DE LA GENTE Y SUS INSTITUCIONES PARA QUE

- **LAS PERSONAS Y GRUPOS SE RELACIONEN ENTRE SÍ DE MANERA POSITIVA Y CREATIVA**
- **LA SOCIEDAD SE ESTRUCTURE DE MANERA PLURAL, VALORANDO Y ARTICULANDO LAS DIVERSAS PERSPECTIVAS**

Es un *proceso* necesariamente largo, lleno de altibajos, y complejo que debe involucrar a las personas, a toda la sociedad y al estado, con sus diversas instituciones y estructuras. No se trata ni de cambiar primero las estructuras y después las actitudes personales ni viceversa. Son dos perspectivas simultáneas y complementarias.

Genera un enriquecimiento mutuo entre todos, sin perderse por ello las identidades de los interlocutores.

(No lleva necesariamente a un mestizaje con pérdida de identidades culturales, ni al partido único, unisex, etc.).

INTERCULTURALIDAD Y CLASE SOCIOECONÓMICA ("DIGLOSIA CULTURAL")

- La cultura (criolla, gringa, global...) asociada a la minoría que ejerce el poder y que se sienten "los de arriba" se hace *DOMINANTE* y *OPRESORA*.
- Las demás culturas (indígenas, populares), asociadas en mayor o menor grado, a la mayoría que no ejerce el poder y que son tratados como "los de abajo", van quedando *SUBORDINADAS* y *OPRIMIDAS*.

DESDE "ABAJO" HACIA "ARRIBA"

Los miembros de los grupos y *culturas subordinadas*

- Tienen dificultad en aceptar su propia identidad cultural. (La alteridad positiva falla por el polo del "yo, nosotros").
- Aspiran a adquirir cada vez más rasgos de la cultura dominante e incluso llegar a identificarse (o camuflarse) como miembros de ella.
- Algunos se encapsulan y aíslan.
- Algunos se rebelan y pueden generar suficiente presión social para obligar a un cambio estructural hacia un mayor respeto (como ha ocurrido, por ejemplo, en Sudáfrica).

DESDE "ARRIBA" HACIA "ABAJO"

Los miembros del grupo y cultura dominante

- Se sienten autosuficientes.
- Ignoran y desprecian a los grupos y culturas subordinadas. (La alteridad positiva falla por el polo del "otro").
- Algunos los quieren mantener distintos, para facilitar su condición subordinada.
- En el mejor de los casos, se sienten salvadores de los "otros de abajo". Pero, al sentirse poseedores de la verdad y los medios que los harán progresar, proponen la liberación de los otros mediante su asimilación a la cultura dominante.
- Son pocos los que plantean un acercamiento de igual a igual a los "otros de abajo" para comprender su cultura, compartir y aprender.

Cuatro polos, cuatro actitudes

Al combinar los dos polos de la *alteridad* (nosotros y los otros) con los dos polos de la *estructura socio-económica* (dominantes arriba y subordinados abajo), surgen la necesidad de cuatro actitudes diferenciadas:

- Hacia **ADENTRO** de la propia identidad.
- Hacia **ARRIBA** con apropiación selectiva (primera situación hacia el "otro").
- Hacia **ABAJO** con aceptación (segunda situación hacia el "otro").
- Hacia el **CENTRO**, todos juntos y cada uno desde su propia identidad.

Es el brindis de la interculturalidad positiva.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE ACCIÓN

1º. TODO CIUDADANO TIENE EL DERECHO A UTILIZAR SU PROPIA CULTURA [LENGUA...] Y A IDENTIFICARSE DE ACUERDO A ELLA EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS TANTO PRIVADOS COMO PÚBLICOS, SIN QUE ELLO SEA MOTIVO DE NINGUNA FORMA DE DISCRIMINACIÓN SOCIAL.

2º. LAS DIVERSAS INSTANCIAS PÚBLICAS DEBEN PROMOVER LOS MECANISMOS ADECUADOS PARA QUE TODOS LOS CIUDADANOS PUEDAN EXPRESARSE Y COMUNICARSE ENTRE SÍ, CADA UNO DESDE SU PROPIA PRÁCTICA E IDENTIDAD CULTURAL [Y A TRAVÉS DE LA LENGUA O LENGUAS VIGENTES EN LA REGIÓN], ENRIQUECIÉNDOSE MUTUAMENTE CON LAS EXPERIENCIAS DE UNOS Y OTROS.

3º. LOS PROGRAMAS, ACTIVIDADES, INSTITUCIONES Y NORMAS PÚBLICAS DEBEN TENER UN ENFOQUE INTERCULTURAL Y UN CONTENIDO PLURICULTURAL [Y PLURILINGÜE], DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA REGIÓN Y DE SUS POTENCIALES USUARIOS.

OBJETIVOS CUANTIFICABLES

Para las estructuras institucionales

1. QUE TODA INSTITUCIÓN, TANTO ESTATAL COMO PRIVADA, RECONOZCA Y EXPRESE EN SU MISMA ESTRUCTURA LA *DIVERSIDAD CULTURAL* DE SU ENTORNO Y TENGA LA CAPACIDAD DE RELACIONARSE SATISFACTORIAMENTE CON SUS USUARIOS REGULARES DE ACUERDO A SUS VARIADAS CARACTERÍSTICAS E IDENTIDADES CULTURALES.

2. QUE TODA INSTITUCIÓN, TANTO ESTATAL COMO PRIVADA, TENGA LA CAPACIDAD DE COMUNICARSE SATISFACTORIAMENTE CON SUS USUARIOS REGULARES EN SUS *DIVERSAS LENGUAS*, DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE CADA REGIÓN.

ALGUNOS ÁMBITOS DE APLICACIÓN:

Sistema educativo

Medios de comunicación social y paisaje lingüístico

Administración pública, sistema legal y jurídico...

Salud, desarrollo, comercio, transporte...

Religión...

Para los ciudadanos

3. QUE DE MANERA CRECIENTE TODOS LOS CIUDADANOS DESARROLLEN LA CAPACIDAD DE RELACIONARSE Y COMUNICARSE ENTRE SÍ DE MANERA POSITIVA Y CREATIVA, TOMANDO EN CUENTA SU PROPIA *TRADICIÓN CULTURAL* Y LAS CULTURAS DE SU CONTORNO, RESPETANDO SUS DIVERSAS IDENTIDADES.

**(Que todos sean interculturales
y cada vez haya más pluriculturales)**

7. QUE DE MANERA CRECIENTE TODOS LOS CIUDADANOS DESARROLLEN LA CAPACIDAD DE COMUNICARSE EN SU PROPIO IDIOMA Y EN LA OTRA LENGUA O LENGUAS DE SU CONTORNO.

**(Que cada vez haya más bilingües –plurilingües?–
y en ambos sentidos)**

PARA UNA ESTRATEGIA

DOS CONDICIONES INDISPENSABLES

INFORMACIÓN CONFIABLE de situaciones socioculturales y sociolingüísticas

(Cada una exigirá enfoques diversos. Importancia de buenos censos y preguntas: ¿qué lenguas sabe? ¿cuál fue la 1ª? ¿a qué grupo cultural pertenece?)

ORGANIZACIONES DE BASE SÓLIDAS Y PARTICIPATIVAS

(Sin ellas, todo se reduce a discurso vacío o a una forma refinada de mantener situaciones "diglósicas")

TRES PRIORIDADES [al menos en el contexto boliviano]

1ª. MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL:

- Radio: más fácil y más asequible a todos
- TV: más reactivo pero de gran impacto si llega
- Paisaje lingüístico y cultural

2ª. LEGISLACIÓN Y SU APLICACIÓN

3ª. EDUCACIÓN (EIB)

La raíz: en áreas rurales de otra lengua y cultura

Pero el futuro se juega en ciudades

Lo primero: en grupos populares e inmigrantes

Poco a poco llegar también a los demás.

Acervo
ISA

75

K U A V E ' Ë M B Y A MODO DE PRESENTACIÓN

El equipo Kua'iane'ë tiene el agrado de presentarles narraciones de la comunidad Ava Guarani de los Departamentos de Ka'aguasu y Alto Parana, contenidos en dos tomos, siendo este el segundo.

Esta comunidad conocida, también, como Ava Chiripa, figura en el mapa de las parcialidades indígenas del Paraguay con esta denominación.

Los narradores han hecho el esfuerzo para que sus relatos fueran grabados en su aldea o colonia. Este trabajo fue árduo, dado que sometía a los narradores a varias sesiones de grabación, muchas veces en su propio medio sin la posibilidad de contar con un estudio de grabación que garantice la calidad del trabajo.

La publicación se realiza en dos tomos destinados como material de historia cultural para los niños y jóvenes de la comunidad Ava Guarani, luego para todos los que necesiten un texto de lectura.

En el texto se puede encontrar diferentes datos para la investigación, en especial el tipo de guaraní y la cultura Ava que se transluce a través de las conversaciones sobre medicina natural, ritos religiosos, toponimias y temas de carácter filosóficos, antropológicos, étnicos y sociolingüísticos.

Las narraciones no siguen un eje temático definido. Sin embargo cada relator habla de diferentes temas que explican los distintos fenómenos que surgen en la convivencia y contacto entre la cultura de la étnia Ava Guarani, la de las demás parcialidades y sobre todo con la cultura llegada allende los mares, como la española, portuguesa y otras.



El guaraní oral realizado por los Ava Guaraní es peculiar y está muy cerca del guaraní paraguayo coloquial con algunas variaciones como:

1. Omisión de la consonante glotal oclusiva intervocálica, (') puso, (hae = ha'e).
2. Leve o completa pérdida de la nasalidad (ñande akāpe = nañe akāme).
3. Pérdida de la consonante labial constrictiva "v", (Ome'ea = ome'ēva)
4. No realización de la consonante glotal constrictiva "h" (roóvo = rohóvo ; jaa = jaha ; ay'o = ahy'o). En el texto guaraní, este tipo de palabra se señala, hasta la página 20, con una numeración al pie de página. La intención es acostumar al lector con este fenómeno lingüístico que aparece en todo el texto.
5. Uso del "Jopara" o mezcla del guaraní con el castellano. Dependiendo del narrador y su contacto con el guaraní coloquial paraguayo para medir la intensidad de la mezcla. La habilidad del hablante narrador se aprecia en la capacidad de producir largos párrafos sin mezclas y otros con bastante mezclas. El señor Bruno Sales, indígena de esta étnia comenta que algunos narradores, en mayor o menor medida, utilizan la mezcla para destacar que también conocen el castellano y no precisamente porque desconozcan el vocabulario guaraní reemplazado. Se puede notar esta acotación al comparar frases o palabras expresadas en guaraní por un mismo relator que en otro momento dado, la misma frase lo hace en castellano.

Las palabras castellanas introducidas como también los nombres fueron escritos con la grafía guaraní (Éytárea = hectárea ; Arrójo = arroyo ; Venite = Benítez ; Stroessner =



Etróner), para facilitar la lectura del lector desprevenido, en especial del niño.

2. En algunas palabras de origen no guaraní se aceptan las llamadas letras periféricas: d - ll - f.
3. Las palabras no guaraní incorporadas dentro del texto se señalan entre guiones y /o entre paréntesis (-grabadora- ; -computadora-).
4. Algunas palabras guaraní, dentro del texto castellano no se castellanizaron (Chiripa ; Ava guaraní, etc.).
5. Se agrega al pié de página un glosario con los vocabularios propios del Guaraní Ava además un listado de los mismos al final.

El hecho de conservar la forma oral espontánea del guaraní, tanto del narrador como del encuestador hace que se transcriba tal cual como ellos la realizan, con algunas modificaciones sugeridas por los propios indígenas.

El Proyecto Kwatiañe'ë quiere seguir publicando otros tomos como un forzado intento de dejar por escrito una mínima parte de la cultura que hasta ahora se conoce en su forma oral y corre el riesgo de desaparecer en caso de que no se tome esta medida. Se es conciente de que todo lo que signifique cultura de una étnia, será difícil contener en un libro.

Se agradece a los que intelectual y económicamente hacen posible la publicación de estos dos tomos: Sra. Inger e Inge Björnevoll de la Misión NORMA, Alexis Aquino, del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay y Facultad de Lenguas Vivas (UEP), Juan Alberto Cáceres, Ana Regalada Mongelós, Bruno Salos, José Álvarez Valdéz y Almidio Aquino, todos del Proyecto Kwatiañe'ë.

(Handwritten initials or signature)

Perla
Flizeche
Avalos

Entre teorías y formas. La enseñanza de la lengua dentro de una educación intercultural bilingüe.

Lic. Perla Concepción Flizeche Avalos

Un proyecto de preservación de patrimonio, más aún el intangible, no puede prescindir de la lengua, atendida no solo como recurso de transmisión, sino como elemento cultural expresivo de un país. Cuando a esto se suma el rasgo distintivo de una cultura bilingüe, la consideración trasciende el campo meramente lingüístico y, en un país como el nuestro, con peculiares características coyunturales, el protagonismo del bilingüismo es fundamental.

Al aprender una segunda lengua se produce un acercamiento a otra cultura; se genera una mayor capacidad de abstracción, útil para cualquier proceso reflexivo; situación que la educación formal puede aprovechar al máximo. Varios estudios ¹ demuestran científicamente y empíricamente las ventajas de los niños bilingües frente a los monolingües, fundamentalmente en el aspecto cognitivo. Pero el proceso de enseñanza de las lenguas no es fácil, sobre todo en Paraguay, donde debemos contemplar la diversidad de categorías de bilingüismo existentes en el país, algunas, inclusive, como resultado de la convivencia del español con otras lenguas.

Ante esto, surge la necesidad de un programa alternativo para que monohablantes del español, del francés, del alemán, etc, adquieran el guaraní como segunda o tercera lengua cuando su realidad sociolingüística no corresponde a la de lenguas en contacto.

Los programas oficiales con los que contamos presuponen el conocimiento, por lo menos oral del guaraní, y al ser implementados en estas circunstancias, generan en los alumnos sentimiento de frustración, de desagrado hacia el idioma, y por último, al no poder ser empleado en las situaciones propicias, creen inútil su enseñanza. Tal como lo dicen muchos educandos " Para qué estudiamos, si no nos sirve, no podemos hablar con la gente." Este diagnóstico hace imperiosa la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Esto supone la utilización de metodologías propias de enseñanza de L 2 como lengua extranjera, adquisición de vocablos en situaciones cercanas a su realidad, manejo de estructuras, y comprensión gradual de textos significativos.

La experiencia ² está dando buenos resultados, se nota un acercamiento más efectivo y afectivo hacia el guaraní, los alumnos incorporan vocabulario, estructuras, pueden disfrutar del logro de su incipiente bilingüismo, e ir comprendiendo todo el universo cultural que está detrás de la lengua. Además es factible considerar el aspecto

¹ Pruebas realizadas desde 1962. E. Peal y W. E. Lambert. *Lozano* 1986:443-60, comprobadas en escuelas de clase media de Montreal.

- Conclusiones del Seminario Internacional de bilingüismo. Abril. 2000. Asunción. Estudios de Luis E. López y Wolfgang Kuper.

² Enseñanza de guaraní en el tercer ciclo del Colegio Goethe.

ventajoso de la falta de contacto de lenguas, la ausencia de interferencias lingüísticas (calcos, préstamos y conmutación de códigos).

También limitamos el conocimiento gramatical a ciertos aspectos fundamentales para la comprensión de estructuras, centrándonos en un enfoque comunicativo. Así mismo las evaluaciones registran producción oral y escrita, poniendo énfasis en textos significativos, con situaciones que corresponden a la realidad de los estudiantes. Todo con el objetivo de constituir al Guaraní en una verdadera opción para la comunicación. Estamos comprobando que de esa forma el guaraní va ganando espacios propios, sin necesidad de condescendencias o de apoyos forzados, obligatorios.

Esta misma necesidad surge para muchos monohablantes guaraní, quienes al inicio de su alfabetización son sobreexigidos en la capacidad comprensiva de una lengua (el castellano) cuya estructura diferenciada del guaraní no llegan a entender porque se los enseña como si ya manejaran oralmente dicha lengua. Esto **acercamiento forzoso**, a pesar de que sólo corresponda el 20% L 2 imposibilita, posteriormente la comprensión de la gramática castellana y por ende surgen las dificultades lingüísticas del paraguayo, falsamente atribuidas al guaraní.

Este desafío plantea imperiosas necesidades que superan el ámbito de la educación sistemática para requerir una Política Lingüística Nacional. El Guaraní debe ser normalizado para su empleo en varios ámbitos, y esto no implica forzar una situación, ya que es conocida la realidad de uso informal del idioma en cualquier lugar, nos referimos fundamentalmente a los Medios Masivos de Comunicación Social. Es lógico que los niños al escuchar constantemente estructuras en español, terminen desconociendo las del Guaraní, y hoy, inclusive quienes la manejan, hablan en Guaraní con estructura español. Solo por citar como ejemplo, el uso de la posposición "haña" en vez del "vo" original. Oho ojogua haña ao, en vez de : Oho ojogúavo ao.

Para una eficaz preservación de este patrimonio incommensurable el bilingüismo paraguayo, y para una verdadera educación intercultural es necesario que el Guaraní traspase los límites de una conversación coloquial, se hable en todos los estratos sociales y el castellano supere su fama de lengua estandar, de único acceso a la cultura formal, y deje de ser rechazado en el uso doméstico por muchos habitantes, ^{normalizada} cuando el guaraní y el castellano convivan en una realidad fraternal, cuando el uno resulte significativo y creativo para el otro, se habrá obtenido el mayor logro de educación intercultural bilingüe, y la lengua habrá cumplido con su mayor cometido facilitar la comunicación en el amplio sentido de la palabra

⁴ Para muchos el Guaraní sigue siendo un idioma refinado, signo de falta de confianza, inapropiado para emplearlo entre amigos.

AVANCES Y DESAFÍOS EN LA NORMALIZACIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN BOLIVIA

Bolivia, en la Constitución Política del Estado, reconoce la diversidad multicultural y plurilingüe del país. El reconocimiento de esta realidad, se concreta, en materia educativa, a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa y, en sus respectivos Decretos Reglamentarios.

La implementación de la Reforma Educativa ha ido avanzando en varios aspectos, uno de ellos es la oficialización de las lenguas originarias mediante D.S. 25894 de septiembre del presente año.

En esta línea, también se ha avanzado en el proceso de normalización de las lenguas originarias en Bolivia se inicia con la oficialización de los alfabetos de las lenguas aymara, quechua y guaraní, mediante Decreto Supremo N° 20227 del 9 de mayo de 1984. Sin embargo, cabe aclarar que muchos estudiosos de las lenguas originarias e instituciones como SENALEP y otras han iniciado este proceso con anterioridad.

A partir de dicha oficialización, se inicia un proceso de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe a nivel experimental, inicialmente por la Comisión Episcopal de Educación y otros, posteriormente con el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PEIB a partir de 1990. En este proceso, se han establecido algunos criterios de normalización de las lenguas originarias que han consistido en:

- ◆ El uso del alfabeto unificado en el uso escrito de las lenguas originarias y en la elaboración de los materiales educativos.
- ◆ Creación de términos pedagógicos, tomando en cuenta los criterios lingüísticos históricos, variación dialectal, y fundamentalmente el criterio pedagógico mediante: la acuñación, la resemantización, la recuperación (uso regional y escritos antiguos) y el préstamo (refonologización).
- ◆ El sustento de las organizaciones de base con participación en el proceso de implementación y el uso de las lenguas originarias a nivel pedagógico, fundamentalmente en la experiencia del PEIB.

La Reforma Educativa boliviana al asumir el reto de proporcionar a todos los niños de Bolivia una educación de calidad, tomando como punto de partida la lengua y la cultura de los estudiantes, ha capitalizado todas estas experiencias de educación bilingüe en lenguas originarias como lengua materna y el castellano como segunda lengua y la implementa como Política de Estado, para fortalecer y enriquecer las lenguas originarias.

Es en este contexto, es que las lenguas originarias están en un proceso de desarrollo para cumplir los nuevos roles y desafíos en el ámbito de la educación formal y, luego, en un ámbito más amplio de la sociedad y de la administración pública.

Este proceso de desarrollo implica la normalización y la normatización de las lenguas originarias, la creación y desarrollo del léxico, afinar cada vez más los acuerdos para el desarrollo de la lengua escrita, involucrar cada vez más a los hablantes para que se conviertan en usuarios de la lengua escrita, etc. para que éstas cumplan las nuevas funciones. En este proceso, se han logrado avances significativos pero también subsisten aún preocupaciones que requieren de un proceso de reflexión para tomar las decisiones más adecuadas.

Los avances:

Definición de alfabetos

Se han oficializado los alfabetos de las tres lenguas originarias mayoritarias del país aymara, quechua y guaraní. Actualmente están en proceso de definición los alfabetos de otras lenguas.

Elaboración de materiales

Módulos de aprendizaje en las diferentes áreas de aprendizaje.

Algunos libros de cuentos.

Manual autoinstructivo para el aprendizaje de la lengua escrita destinado a personas hablantes de las lenguas originarias que han sido alfabetizados en castellano.

Terminología pedagógica para las diferentes áreas de conocimiento.

Gramáticas escrita escritas en lenguas originarias.

Diccionarios que recogen las últimas incorporaciones léxicas que se han definido hasta el momento.

Concursos de literatura infantil en lenguas originarias.

Lo que nos preocupa

En este punto se describen los aspectos que aún merecen una reflexión más profunda, dependiendo de la lengua (aymara, quechua o guaraní) ya que las preocupaciones no son las mismas.

En lo que respecta al guaraní, estas son algunas de las preocupaciones:

En los acuerdos tomados hasta ahora y, en la medida que se avanza en la reflexión, hay aspectos que se hace necesario repensarlos, puesto que en algunas decisiones, han primado diversos criterios, que en el transcurso de la implementación de la EIB los mismos se han ido superando. Sin embargo, aún se considera que hay aspectos que hay que mejorar. Entre los aspectos que se considera que deben repensarse están los siguientes:

Se percibe que en algunas decisiones que se han adoptado se sigue considerando la lengua escrita como un calco de la lengua oral. Ejemplo, la regla que establece que el prefijo nominal ñande se debe escribir completo delante de una palabra oral y ñane, sin la d, delante de una palabra oral. Esto trae problemas prácticos y a veces no se sabe si se debe escribir la palabra completa o no porque a veces la d se pierde completamente y otras no. En esta misma línea, hay otros ejemplos similares.

En la definición del alfabeto ha primado el aspecto pedagógico es por eso que para la representación de un fonema característico del guaraní, que en el paraguay lo representan con la (y) en el guaraní boliviano con la (i) lo que trae problemas prácticos en la escritura. Ahora ya estamos en condiciones de afirmar que los niños muy tempranamente van tomando conciencia de las grafías de su lengua materna y de la segunda lengua.

Otro aspecto es el que tiene que ver con la regla establecida para la escritura de los sufijos. La regla dice que los sufijos monosilábicos van pegados a la palabra raíz y los sufijos bisilábicos se escriben separados de la raíz. Esta regla también ha sido definida tomando en cuenta el criterio pedagógico y no lingüístico, ya que uno de los argumentos era que al escribir todos los sufijos pegados a la raíz, iban a resultar palabras muy largas.

Por otro lado, no se está aprovechando de la riqueza léxica de las variedades dialectales del guaraní que existen en las diversas regiones de Sud América, lo que aportaría mucho al enriquecimiento de la lengua para evitar acuñaciones y préstamos.

Para la normalización de la lengua aymara aun hay algunas dificultades ya que los hablantes en las diferentes regiones siguen escribiendo como hablan. Algunos ejemplos son los siguientes:

- ♦ En la lengua aymara, se optó por escribir las palabras con la vocal final (sin elisión vocálica) al interior de un texto. Esto, en atención y diferenciación de la escritura fonética y la escritura fonológica de la lengua o diferenciando la lengua oral (hablada) y la lengua escrita, aspectos que se sustentan en los fundamentos pedagógicos y lingüísticos. Este situación es la que no está siendo asumida por algunas instituciones.

Está caminando

puri -sa -n
-sya -n
-sha -n
-shka -n
-chka -n

Para la normalización de este sufijo se optó por el -chka. En este aspecto se tomó en cuenta el criterio histórico, lingüístico.

LOS AVANCES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL CONTEXTO DIVERSO BOLIVIANO

1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

- Bolivia, país pluricultural y multilingüe conformado por más de 32 grupos socioculturales ubicados en las zonas: andina, oriente, chaco y amazonía.
- Del total de la población boliviana, el 42 % saben sólo el castellano, 34 % saben quechua, 22 % saben aymara y el 2 % saben alguna otra lengua entre monolingües y bilingües.

- La población hablante de lenguas originarias mayores de 6 años, son:

- Población quechua:	1.807.686 hablantes
- Población aymara:	1.256.522 hablantes
- Población guaraní:	35.853 hablantes
- Otras poblaciones:	
En el Chaco	2.121 hablantes
En el Oriente	53.508 hablantes
En la Amazonía	57.994 hablantes
TOTAL:	3.213.684 hablantes de lenguas indígenas.

2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

- Bolivia está situada en la parte central de Sud América, su extensión territorial es de más de un millón de Km² y una población de aproximadamente siete millones de habitantes, siendo su densidad demográfica promedio de siete habitantes por Km².
- Se calcula que en 1847, escasamente el 10% de los niños en edad escolar asistían a centros educativos y sólo el 7 % de la población era alfabeta.
- Según el Censo de 1900, Bolivia tenía una población 1.766.000 habitantes de los cuales sólo el 16 % de la población era alfabeta y cerca del 80 % restantes eran quechuas y aymara hablantes, se desconocía a la población indígena del chaco, oriente y amazonía boliviana.
- En 1908 se formula un Plan General de Educación, en cuyo marco se crea en 1909, la primera "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República", la cual empezaría a funcionar en la Ciudad de Sucre con 28 estudiantes varones.
- Posteriormente, se fueron creando otras escuelas normales, algunas en el área rural, en un marco de un "proyecto civilizatorio" preparando maestros de primaria para la población indígena, pero los resultados fueron insatisfactorios puesto que los "preceptores" allí formados se quedaban a trabajar en las ciudades.

- En 1950, Bolivia era una sociedad predominantemente rural e indígena, con alrededor del 77% de la población total del país marginalmente integrada en la economía nacional.
- ✓ En 1955, a través del Código de la Educación Boliviana, se estructura la política educativa que estaría vigente en el país durante más 40 años siguientes.
- Durante más de 4 décadas de vigencia del Código del 1955, la educación boliviana en su conjunto se ha desarrollado con un enfoque unicultural y unilingüe a favor de la lengua y cultura castellana.
- Desde los inicios de la década del 80 se han desarrollado programas educativos como el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), el Programa de Escuela Multigrado (PEM), el Programa de Educación Inicial (PEI) y finalmente, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), todos bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (UNICEF) de entonces y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Las organizaciones sociales que han participado en estos procesos educativos son: La Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), La Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía Boliviano (CIDOB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y otros, todos aglutinados en la famosa Central Obrera Boliviana (COB), autora de movimientos reivindicativos sociales y políticas en Bolivia.

3. LA EIB COMO POLÍTICA DE ESTADO

3.1. Marcos legales en favor de la EIB

- La ratificación del convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas, a través de la Ley 1257 del 11 de julio de 1991.
- La incorporación en la Constitución Política del Estado (CPE) de un nuevo concepto de una Bolivia diversa, cambios que fueron aprobados el 12 de agosto de 1994.
- Ley 1551 de Participación Popular promulgada el 20 de abril de 1994, que promueve el reconocimiento de la personalidad jurídica de las diversas formas tradicionales de comunidad, con su sistema propio de gobierno, que permite a los 308 municipios del país definir y ejecutar sus propias políticas de desarrollo en los diferentes aspectos de convivencia social.

Ley 1565 de la Reforma Educativa aprobada el 7 de julio de 1994, que, además de otras innovaciones pedagógicas e institucionales en los diferentes niveles y modalidades, adopta como sus "ejes vertebradores": la educación intercultural bilingüe y la participación popular.

- Ley Forestal 1700 del 12 de julio de 1996, que garantiza a los pueblos indígenas la exclusividad en el aprovechamiento forestal dentro de sus “tierras comunitarias de origen”, en el marco de la Constitución Política del Estado y del Convenio 169 de la OIT.
- Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) promulgada el 18 de octubre de 1996 que acepta el concepto de territorio indígena, tipificó la nueva figura legal de propiedad en “tierras comunitarias de origen” y estableció dentro de éstas, la vigencia de los usos y costumbres de cada grupo étnico, como el mecanismo interno de gobierno y toma de decisiones.

3.2. Escenarios sociolingüísticos

Se presentan bajo las siguientes características:

- Monolingües en lenguas indígenas u originarias.
- Bilingües con predominancia de una de las lenguas originarias
- Bilingües con predominancia de la lengua castellana
- Bilingües con manejo simultáneo de la lengua castellana y una de las lenguas originarias
- Monolingües en lengua castellana.

3.3. Fortalecimiento de la EIB en la formación docente inicial.

a) Situación actual

La transformación del sistema de formación docente se plasman en dos ámbitos:

- Lo curricular, se dirige a sentar bases que permitan desarrollar la condición profesional de los maestros, apoyada en la adquisición de un conjunto de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística del país.
- Lo institucional, la transformación de las escuelas normales (EN) en institutos normales superiores (INS) y la articulación de éstos con la educación universitaria, como primera medida dirigida a mejorar la calidad de la formación docente.

b) Diagnóstico de formación docente.

Un diagnóstico realizado nos ha permitido detectar las siguientes situaciones:

- La baja calidad en la formación de maestros y marcado aislamiento de las demandas reales de la sociedad diversa boliviana;
- La falta de coordinación e incluso la ruptura entre los aspectos curriculares e institucionales y toma de decisiones centradas en autoridades externas;

- La poca flexibilidad en los currículos aplicados, aspecto que ha dificultado la adaptación pertinente de contenidos según los contextos diversificados;
- El desconocimiento de la realidad multilingüe y pluricultural ignorando la existencia de culturas y lenguas indígena-originarias en los planes de estudio y procesos de aprendizaje;
- El énfasis en la enseñanza (días trabajados) en vez del aprendizaje (logros) y tendencia a la memorización en vez de la creatividad.

Este diagnóstico y la necesidad de mejorar la acción educativa, el sistema educativo nacional requiere de maestros con el siguiente perfil profesional:

- **Maestro mediador**, como puente entre el alumno y el aprendizaje.
- **Maestro iniciador e impulsor** de actividades significativas dentro de las cuales los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar su aprendizaje.
- **Maestro organizador** que articula, ordena, coordina y armoniza el trabajo tanto con sus alumnos como con la comunidad.
- **Maestro investigador** que observa, recoge información, reflexiona y evalúa constantemente los procesos de aprendizaje.
- **Maestro comunicador intercultural** que es mediador de las diferencias culturales con las que debe interactuar en las situaciones de aula.
- **Maestro democrático** que fomenta la participación de los alumnos no sólo en la realización de las actividades conducentes a logros de aprendizaje, sino en la toma de decisiones sobre aspectos que les conciernen y que genera un ambiente de respeto y escucha las opiniones y criterios divergentes.

c) **Enfoque intercultural.**

- El enfoque intercultural permitirá valorar lo propio y lo ajeno, incorporar a sus prácticas culturales otros valores mediante la apropiación, sin asimilarse necesariamente a ellos; construir nuevas lógicas en base a ideas propias, creando y recreando formas de vida adecuadas a la situación actual para seguir conviviendo sin ningún tipo de discriminación, sin encasillarse en el culto del pasado, ni eliminarse con la pérdida de la identidad propia. La interculturalidad presupone el manejo de una autoimagen que genere sentimientos de seguridad en uno mismo y en sus propias convicciones.

d) **Tratamiento pedagógico de las lenguas**

Para el logro de la meta lingüística en formación docente, se establecen dos modalidades:

- **Modalidad bilingüe.**

Para estudiantes hablantes de una de las lenguas originarias, además de la castellana, se perseguirá el logro de competencias en ambas lenguas, en:

- Comunicación social.
- Construcción de aprendizajes como L1 y L2.
- Como objeto de estudio y reflexión lingüística.

- **La modalidad monolingüe.**

Para estudiantes hablantes de la lengua castellana, que en el proceso de su formación debe desarrollar su aprendizaje oral y escrito de una de las lenguas originarias de la región. El manejo de la lengua castellana y la originaria será desarrollada de la siguiente manera:

- la lengua castellana será tratada para efectos de comunicación social, construcción de aprendizajes como L1 y L2, como objeto de estudio y reflexión lingüística
- la lengua originaria de la región será desarrollada durante todo el proceso de formación, como aprendizaje oral y escrito.

e) Perfil del docente en educación intercultural bilingüe

Debe ser:

- Un profesional reflexivo, intercultural y bilingüe, con un compromiso social y autocrítico de la práctica docente en el marco de la diversidad, que investiga, que analiza y reflexiona sobre labor docente, un profesor que valora la profesión docente, conoce los propósitos y consecuencias de su trabajo y que vaya superando la situación diglósica en la que todavía estamos inmersos.
- Un profesional que tome en cuenta que la educación no es neutral. No puede mantenerse neutra entre la justicia y la injusticia, la violencia y la paz, la dominación y la solidaridad.
- Un docente que debe aprender a analizar críticamente los problemas de hoy desde una perspectiva amplia y general, a tomar conciencia de los intereses a los que está sirviendo y de aquellos a los que se debe servir.

4. EL PROYECTO INS - EIB EN LA FORMACION DOCENTE.

El P.INS-EIB, actualmente está apoyando la formación docente en los siguientes contextos aymaras y quechuas que se encuentran en la Región Andina.

Las líneas técnicas que apoya el P.INS-EIB a siete centros de formación docente, son las siguientes:

- Capacitación y actualización de docentes y directivos de los INS.
- Implementación de una biblioteca básica para el fortalecimiento de la EIB y equipamiento mínimo con computadoras, equipos de video, retroproyectoras, videos educativos, etc.
- Seguimiento a las acciones de formación docente, en coordinación con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios Quechua y Aymara.
- Apoyo en acciones de investigación educativa y producción de materiales educativos en lenguas quechua y aymara.

Propuestas de formación docente que se ejecutan

- Hace unos 15 años aproximadamente, muy pocos maestros de Bolivia guardaban en su mente un lugar para una educación que contemple la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, a partir del apoyo que el P.INS-EIB brinda, el número de profesores que se preocupan por el tema de la interculturalidad y el bilingüismo está alcanzando porcentajes muy significativos que son dignos de consideración y apoyo
- La sensibilidad social y el apoyo de las organizaciones indígenas, políticas y gremiales ha contribuido y posibilitado tomar decisiones para el tratamiento educativo a partir de las lenguas y culturas originarias en poblaciones indígenas y no indígenas.
- Las organizaciones internacionales (UNICEF, GTZ y otros) y los medios de comunicación están contribuyendo a la institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el país; los primeros, apoyando técnica y económicamente y los segundos, aireando y sensibilizando cuestiones de interés general relacionados con las prácticas culturales y el uso comunicativo y social de las lenguas y culturas originarias
- Esta situación de cambio que se está produciendo está siendo estimulada y apoyada por una serie de actitudes y situaciones desde la óptica del estado y de la sociedad en general, a través de sus instituciones gubernamentales, políticas, socioculturales y étnicas.
- Hace unos tres años esta política de cambio en el campo educativo se está concretizando en el sistema de formación docente boliviana, bajo el paraguas de la Reforma Educativa y apoyados por la GTZ Alemana; actividades pedagógicas que están siendo coordinadas por los propios actores de formación docente y los

usuarios de las lenguas y culturales originarias representadas por las organizaciones originarias que se constituyen en interlocutores válidos.

Algunos aspectos que se perciben en los centros de formación docente, apoyados por el P.INS-EIB, son:

- La vivencia actual de los formadores en el marco de la problemática del pluriculturalismo escolar que se torna más viva y está adquiriendo dimensiones de un cambio de actitud y una conciencia clara del tratamiento de esta diversidad, sin olvidar que la práctica intercultural afecta a todos los aspectos del funcionamiento de un centro educativo, sea de formación docente o de educación inicial y primaria.
- Los formadores, con acciones y actitudes relativamente sencillas, están tomando en cuenta la diversidad como un recurso pedagógico y están construyendo una pedagogía adecuada y pertinente de la EIB, respondiendo de esta manera a las exigencias étnico culturales que conforman nuestras actuales sociedades.
- Los formadores están viviendo el reto pedagógico de desenvolverse en la diversidad encontrando formas de comunicación con cada uno de los futuros docentes bilingües y monolingües, comprendiendo cada vez más la idea de que éstos tienen cualidades, acciones y actitudes singulares, que las deben valorar y potenciar.
- El compromiso, la sensibilidad y la práctica con una educación intercultural bilingüe son más perceptibles y contundentes que están posibilitando desarrollar un aprendizaje contextualizada y significativa basadas en los conocimientos previos desarrollados en el entorno social inmediato de donde proviene los estudiantes.
- La integración con el entorno social se va desarrollando positivamente para efectos de planificación, ejecución y evaluación de las acciones de formación docente EIB apoyados directamente por los órganos de participación social, reconocidos por la Ley de la Reforma Educativa. En este campo, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) están cumpliendo adecuada y pertinentemente en esta integración.
- Se están desarrollando acciones de investigación educativa en cada uno de los INS apoyados por el P.INS-EIB, donde los problemas de carácter educativo relativos a la EIB se están discutiendo en espacios oficiales de las instituciones formadoras de docentes como debates y reflexiones que conducirán a la optimización de la formación de maestros para la diversidad boliviana.
- Se están insentivando y desarrollando la producción de materiales educativos complementarios en lenguas quechua y aymara, tomando en cuenta las áreas de conocimiento del currículo del tronco común nacional, dirigiéndose a la construcción del currículo diversificado, que toma como punto de partida las

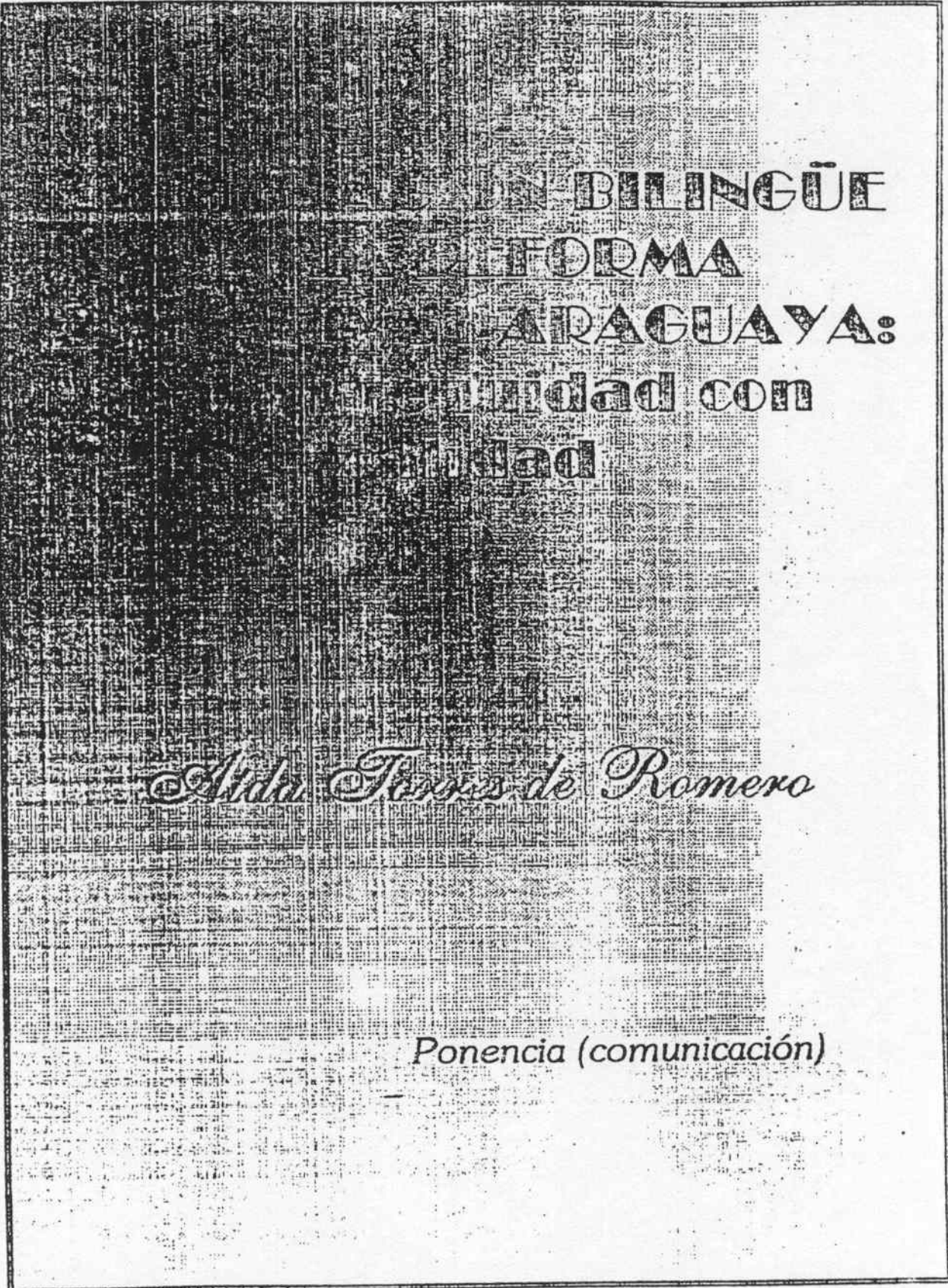
características socioculturales, socioeconómicas y geográficas de las regiones donde se desarrollan la formación docente en EIB.

5. LA PARTICIPACION SOCIAL EN LA EIB.

La participación social en procesos educativos se plasma en los órganos de participación social reconocidas por la Ley 1565 y que son las siguientes:

- Juntas escolares, que intervienen en las acciones educativas de una unidad educativa.
- Juntas nucleares, representan a las unidades educativas que conforman una red pedagógica de un núcleo.
- Juntas distritales, cuya representación rebasa los límites nucleares centrando sus acciones de participación en un distrito escolar conformado por varios núcleos educativos.
- Consejos departamentales, de carácter consultivo que representa en cuestiones educativas a toda la sociedad civil del departamento.
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) que por su carácter transterritorial tienen vigencia nacional y están organizados en: aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico; participan en la formulación de políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente en lo concerniente a la interculturalidad y bilingüismo.
- Consejo Nacional de Educación que aún no está organizado.

La Paz, noviembre de 2000



EN BILINGÜE
FORMA
ARAGUAYA:
comunidad con
unidad

Aida Torres de Romero

Ponencia (comunicación)

Índice de contenidos

1. Presentación Pág. 1

2. La Reforma Educativa Paraguaya. Su caracterización y focalización en el marco de la Reforma Social. Pág. 3
 - 2.1 *Necesidad de la Reforma*
 - 2.2 *Conceptualización del proceso de Reforma*
 - 2.3 *Objetivos, limitaciones y alcances*
 - 2.4 *La Reforma Educativa y el diálogo como instrumento de cambio*
 - 2.5 *Debilidades fundamentales del sistema educativo paraguayo*
 - 2.6 *Cómo se plantea el estudio del caso.*

3. Identificación y nominación del caso para estudio Pág. 11

4. Análisis de los diferentes componentes, escenarios y actores involucrados en la implementación del Programa de Educación Bilingüe. Pág. 13
 - 4.1 *Qué es la Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*
 - 4.2 *La Filosofía de la Educación Bilingüe*
 - 4.3 *Por qué la Educación Bilingüe*
 - 4.4 *La enseñanza de las lenguas nacionales*
 - 4.5 *La lengua guaraní y los procesos de planificación lingüística.*
 - 4.6 *El contexto social*
 - 4.7 *El modelo de Educación Bilingüe adoptado.*
 - 4.8 *Resultados positivos logrados con la implementación del programa*

5. Desarrollo del caso Pág. 33
 - 5.1 *El contexto*
 - 5.2 *La efectividad de la escuela*
 - 5.3 *Cómo se "aprenden" institucionalmente los cambios*
 - 5.4 *Cómo se recibió y percibió la propuesta del nuevo Programa en la comunidad escolar.*

1. PRESENTACIÓN

En educación, los paradigmas se desfasan o se reemplazan por nuevos cuando la misma sociedad busca ampliar sus horizontes y exige modelos diferentes para satisfacer sus expectativas. En el campo de los Programas sociales pareciera que estamos avizorando la aurora de un paradigma que acentúa el respeto por las características de las comunidades; por el énfasis de la identidad y por el máximo desarrollo de los procesos de participación desde la planificación hasta la evaluación, pasando por la ejecución y el monitoreo.

El Paraguay, por sus peculiaridades culturales, país multiétnico y pluriculturalidad, es un desafío constante a la creatividad a la gestión eficiente de sus recursos humanos para dar respuestas pertinentes y múltiples a problemas diversos. Pero, no basta con el convencimiento de que existe una diversidad multicultural. Este convencimiento, si no es seguido del reconocimiento de pleno de las minorías o de los más débiles, no es aún un conocimiento intercultural. Y si no se llega a la definición, aplicación y aprobación de políticas eficaces de acceso a programas que marquen una discriminación positiva, seguimos en el ámbito de la fría y discursiva multiculturalidad.

El sistema educativo paraguayo se desarrolla en este piso diverso, rico, pero exigente de la pluriculturalidad; donde la Educación Bilingüe es un desafío al conocimiento, a la creatividad y la profesionalidad del docente paraguayo.

El caso que se plantea en el material, desarrolla un tema que transversaliza la propuesta de Reforma de la Educación y reviste suma importancia porque plantea desafíos de cambios conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos en la micro sociedad familiar y la macro sociedad comunal y nacional y por sobre exige cambios en el modelo de gestión y planificación desde la propuesta social. El tema en cuestión es el

tema de la Educación Bilingüe desde la visión de la escuelas que llevan adelante el Modelo Guaraní Hablante.

Se pretende que el documento de estudio sea fundamentalmente una herramienta para un aprendizaje significativo y pertinente, que genere reflexiones, análisis e inferencias desde la teoría hacia la realidad cotidiana y facilite la comprensión de los diferentes componentes de la gestión y planificación de los Proyectos Sociales.

El planteamiento responde a la descripción y análisis de un caso particular sobre los cambios que se produce en una escuela con la implementación de la Educación Bilingüe. Describe el contexto, la efectividad de su gestión escolar, el aprendizaje institucional que generó el cambio y como recibió y asumió la comunidad la propuesta de reforma. El tema no se agota en el caso descrito; el mismo es una ventana abierta para aprender desde la propia realidad social.

"Un fotógrafo exitoso sabe que para capturar la esencia de múltiples imágenes se requiere de una variedad de lentes. De la misma manera, una persona monolingüe, nunca logrará acceder al sentido y significado completos y a la comprensión del mundo en una foto. Para incluir y comprender la diversidad se requiere de una variedad de lentes, pero no es suficiente poder comprar muchos lentes. Un fotógrafo necesita formación adecuada, oportunidades para usar sus lentes... y una visión balanceada y enfocada, así como para aprender cuando usan un lente u otro o todos" (Kangas y García, 1995). El estudio del caso pretende ser no sólo "lente", sino instrumento para conocer la realidad, analizar el rol de una gestión eficiente en el logro de los objetivos del Programa y afianzar un modelo de aprendizaje participativo, comprometido y solidario.

2. LA REFORMA EDUCATIVA PARAGUAYA. SU CARACTERIZACIÓN Y FOCALIZACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA SOCIAL.

2.1 Necesidad de la Reforma Educativa

La reforma de la educación constituye una respuesta nacional a las expectativas de los diversos estamentos comprometidos con la educación escolar en sus distintos niveles, y a la presión cada vez más creciente de la opinión pública en cuanto a las exigencias de reformular el sistema educativo vigente en el país. Todo ello fundamentado en un diagnóstico de la situación de la educación en el Paraguay, que acusa diversas deficiencias.

De igual modo, se ha buscado ajustar la educación al proyecto y procesos democráticos que involucra a todos los sectores del país, así como a los imperativos de actualización científica y tecnológica.

Se pretende igualmente atender los desfases lingüísticos y culturales de una sociedad pluriétnica y pluricultural que exige un tratamiento específico en los respectivos grupos.

La reforma pretende dar respuesta a los nuevos planteamientos que impone la integración política y económica con países de la región, con diferencias en su nivel técnico, científico y educativo.

2.2 Conceptualización del proceso de la Reforma

La reforma educativa se define operativamente como un proceso permanente, participativo y abierto. Compromete por igual a todas las esferas de la gestión oficial, a las instituciones y grupos de relación desde la familia hasta el vecindario, el municipio y el Estado.

La reforma trata, más allá de toda tecnología educativa, de rescatar el valor protagónico insustituible de los docentes y educadores en general y la exigencia social de restituirles su dignidad.

Se pretende una reforma de la educación que sea flexible, coherente y abierta a las reformulaciones necesarias en base a los requerimientos de los cambios sociales.

2.3 Objetivos: limitaciones y alcances

La reforma se propone concretamente el cambio del sistema educativo, del cual a su vez se esperan otros cambios sociales y culturales imprescindibles. Su efectividad está condicionada por el apoyo de otros sectores de la comunidad, oficiales y privados, gubernamentales, en aspectos tales como decisión política, marco legal, recursos financieros, conciencia cívica y capacidad de autogestión, entre otros, sin los cuales no podrá alcanzar su cometido.

La reforma pretende dar plena vigencia al concepto de comunidad educativa, como un sistema que involucra y compromete a todos en este proceso de cambios. Ello supone trascender el concepto tradicional de educación escolar integrando los campos más vastos de la cultura en su doble formulación: como saber popular o como valores universales del espíritu humano.

Consciente de que no pueden darse respuestas simultáneas a todas las necesidades mencionadas, se ha definido algunas áreas prioritarias a ser encaradas en forma inmediata, tales como:

- La reforma estructural y de gestión administrativa del MEC.
- La descentralización y una progresiva regionalización educativa.
- La despartidización en la gestión administrativa, técnica y docente.
- La reformulación del sistema de formación docente.
- La definición de una política nacional de educación básica para todos, con especial atención en los grupos carenciados y de mayor riesgo, movilizando la capacidad de autogestión comunitaria en educación permanente.

- La redefinición de la extensión del nivel primario, desde la educación inicial incluso del ciclo básico.
- La revisión y actualización curricular, atendiendo explícitamente la educación para la democracia, los valores y las pautas de una sociedad un proceso de democratización.

2.4 La Reforma Educativa y el diálogo como instrumento para el cambio

Necesidad de una Reforma Educativa

La propuesta para el diálogo sobre una Reforma Educativa se basa en cuatro consideraciones fundamentales:

- a - Los grandes desafíos que plantea la inminente llegada del siglo XXI;
- b - el pueblo paraguayo aspira a vivir mejor, en paz y en democracia;
- c - esto sólo es posible con educación, aún cuando la educación no sea suficiente para lograr estas metas, y
- d - es posible transformar nuestro sistema educativo y cultural.

La aspiración del pueblo paraguayo en el siglo XXI, como también hoy, a fines del siglo XX, será vivir en paz, en democracia y satisfacer sus necesidades básicas, reducir la pobreza y mejorar el nivel y la calidad de vida. Hacer esto dentro de un contexto de apertura de mercados, de mayor competitividad mundial y de integración económica regional, requerirá desarrollar las competencias de las personas para generar empleo productivo. Para ello el sistema educativo deberá formar personas con un saber diferente al actual de tal manera que sean capaces de acceder a la ciencia y a la tecnología, e incluso poder producirlas.

Lograr estos objetivos requiere educar más y mejor a la población en su conjunto. Precisarà, al mismo tiempo, que los gobiernos democráticos tengan la capacidad de gobernar efectivamente. Esto es, brindar servicios básicos en forma efectiva y garantizar un orden institucional y legal que mantenga un contrato social y una búsqueda creciente de justicia para los distintos grupos de la sociedad. El logro de estos objetivos no depende

exclusivamente de la educación, aunque las acciones u omisiones del sistema educativo facilitarán el alcance de estas metas. Independiente de los esfuerzos del sistema, existen condiciones generales como la paz civil, la democracia participativa, y medidas estructurales relativas al empleo, a la política fiscal o salarial, que son fundamentales para definir el tipo de vida al que aspira el pueblo paraguayo.

El logro de una democracia efectiva y de una sociedad competitiva sustentable sólo es posible si se desarrollan competencias en la capacidad de pensamiento, de afecto y de acción de las personas. Desarrollar estos sistemas educativos y estas actitudes requiere enormes esfuerzos de parte de los sistemas educativos y culturales de las sociedades. Es un desafío que convoca los mejores esfuerzos de las escuelas, de las iglesias, de los medios de comunicación, de las universidades, de las organizaciones no gubernamentales, de los gremios, de las empresas y de las organizaciones diversas de la sociedad civil a nivel nacional y comunitario.

Una sociedad comprometida puede imprimir un cambio de rumbo a sus sistemas educativo y cultural

La educación en Paraguay, dado el elevadísimo porcentaje de niños y jóvenes de su población, es un factor clave para aumentar la productividad y reducir la pobreza

Los desafíos centrales para Paraguay a año de comenzar el siglo XXI son consolidar la democracia, aumentar la productividad y reducir la pobreza, conservando y preservando la identidad nacional en el marco de la integración regional, para permitir un desarrollo sustentable.

Importancia de la participación ciudadana para reformar la educación.

Reformar los sistemas educativos excede las mejores intenciones de los responsables de las políticas, no importa cuán alto se el puesto que ocupen. Para que un sistema educativo cambie, lo que se necesita es que las distintas organizaciones que le dan vida aprendan, y no sólo que aprenda la

Reserva
MESA

persona situada en la cumbre. Este aprendizaje organizacional es necesario por dos razones: una es que la adopción de una política educativa, e incluso su definición, involucra a múltiples participantes, y la otra es que el cambio en educación requiere esfuerzos sostenidos en el tiempo que sólo son posibles sobre la base de una concertación que permita iniciativas de largo aliento. Este tipo de aprendizaje organizacional requiere un aprendizaje por descubrimiento. El diálogo es una condición necesaria para que este aprendizaje ocurra

El diálogo busca lograr una perspectiva sistemática global, que permita interpretar adecuadamente el desafío que representa el Mercosur. Esto es, considerar este inmenso espacio geográfico, cultural, político y económico, de 11 millones de kilómetros cuadrados, con una población de 180 millones de personas y unos estimados de flujo comercial de 5.500 000.000 de dólares anuales, como una oportunidad.

Al mismo tiempo, la consolidación y profundización de una Reforma Educativa necesita otras reformas en distintas esferas del Estado. Por ejemplo, la descentralización efectiva de responsabilidades educativas requiere medidas complementarias en la administración general del Estado. El diálogo irá permitiendo identificar y facilitar estas reformas de otros sistemas que apoyen la profundización de una Reforma Educativa.

El diálogo es una oportunidad para confrontar los problemas, llamarlos por su nombre, y buscar soluciones concertadas. Esto precisa la disposición a establecer ese diálogo entre actores fundamentales del sistema educativo y de la sociedad, para iniciar una revisión franca de los problemas del sistema educativo y para buscar soluciones globales y sistemáticas sin perjuicios partidistas o sectoriales.

Como resultado de este diálogo el sistema educativo del Paraguay saldrá fortalecido y con vigor necesario para afrontar los retos que le plantea la llegada del nuevo siglo.

2.5 Debilidades fundamentales del sistema educativo paraguayo:

Son cinco las debilidades fundamentales del sistema educativo actual en el Paraguay:

- 1- A pesar de que casi todos los niños en Paraguay entran a la escuela en algún momento, la inmensa mayoría de la población no llega a culminar los seis primeros años de la Educación Escolar Básica, muy pocos terminan los estudios secundarios y menos aún realizan estudios superiores.
- 2- En general, la pertinencia de la educación recibida en los años de escolarización en los diferentes niveles de educación, en relación a las necesidades de la vida, no resulta suficiente.
- 3- La fracción más significativa de los que logran terminar la educación media recibe una formación de tipo enciclopédico que no les prepara para los estudios superiores ni para enfrentar las necesidades laborales de la vida moderna
- 4- La educación superior adolece de los defectos del resto del sistema y resulta sumamente cara e inadecuada para cumplir con las exigencias de la cultura, el desarrollo de la ciencia, la política y la economía, y de satisfacer las necesidades de sus principales destinatarios: las familias, el Estado y las empresas de producción de bienes y servicios
- 5- Como resultado, una parte importante de la población económicamente activa, urbana y rural, no atendida y rechazada por el sistema de educación formal es analfabeta absoluta o funcional.

Las consecuencias negativas de estas realidades educativas para el Paraguay, dadas sus características de economía pequeña y muy abierta, en un mundo cada vez más competitivo, demandante exigente de competencia profesional y conocimientos científicos tecnológicos, resultan graves.

Una respuesta para enfrentar las dificultades:

Desarrollar un Plan estratégico que como instrumento de acción y participación ayude a mejorar la calidad de vida de los hombres y mujeres que viven en el Paraguay es una de las respuestas planteadas para enfrentar las dificultades señaladas. Para ello se propone estimular la asimilación de valores y desarrollar las competencias fundamentales para una vida digna, en todos los hombres y mujeres en el país. Para alcanzar este propósito se necesita profundizar un programa global de reforma de los sistemas de formación de recursos humanos, así como de otros elementos en las esferas económica, política y social del país.

En este sentido el programa global de la reforma de los sistemas de formación de recursos humanos en el Paraguay avanzará gradualmente y por etapas. Planificar, organizar el futuro es el gran reto.

Para mejorar la calidad de vida de las mujeres y hombres que habitan en el Paraguay es necesario promover el desarrollo de capacidades para integrarse creativa y solidariamente a la sociedad. Capacidades como:

- Tener sentido de la trascendencia
- Enriquecer la cultura
- Mejorar el medio ambiente
- Valorar la familia como núcleo social básico
- Realizar un trabajo productivo
- Participar y defender la democracia pluralista

Los ingentes desafíos para lograr ese piso común de competencias fundamentales justifican plenamente priorizar el programa global de formación de recursos humanos iniciando por el nivel de dichas competencias. Sin embargo hay que destacar que, logrado este resultado, el mismo por si solo no permitirá alcanzar el fin propuesto, de ahí la necesidad de iniciar acciones para elaborar programas de reforma para todos los sistemas de formación de recursos humanos que integran el universo de necesidades.

2.6 Cómo se plantea el estudio del caso.

La reforma educativa en nuestro país se incorpora en el contexto de la reforma social de la nación paraguaya como un subsistema con perfiles diferenciados y estratégicos.

Ella se sustenta en pilares fundamentales que representan el ámbito administrativo - financiero, académico y de gestión que a la vez son ejes prioritarios donde se deben producir los cambios esperados.

El caso que se plantea en el material, desarrolla un tema que transversaliza la propuesta de reforma de la educación y reviste suma importancia porque plantea desafíos de cambios conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos en la micro sociedad familiar y la macro sociedad comunal y nacional y por sobre todo exige cambios en el modelo de gestión social. Es el tema de la Educación Bilingüe.

Se pretende que el documento de estudio sea fundamentalmente una herramienta para un aprendizaje significativo y pertinente, que genere reflexiones, análisis e inferencias desde la teoría hacia la realidad cotidiana y facilite la comprensión de los diferentes componentes de la gestión y planificación de los Proyectos Sociales.

El material puede ser trabajado individualmente, sin embargo, su análisis grupal lo convierte en un instrumento valioso para afianzar el aprendizaje institucional, generar el diálogo constructivo, promover procesos de negociación, la búsqueda común de alternativas diversas a problemas múltiples porque . . . "es bueno aprender; pero es mejor aprender en grupos"

El planteamiento responde a la descripción y análisis de un caso particular sobre los cambios que se produce en una escuela con la implementación de la Educación Bilingüe. Describe el contexto, la efectividad de su gestión escolar, el aprendizaje institucional que generó el cambio y como recibió y asumió la comunidad la propuesta de reforma. El tema no se agota en el caso descrito; el mismo es una ventana abierta para aprender desde la propia realidad social.

3. IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DEL CASO PARA ESTUDIO

La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya: una opción por la equidad para la calidad.

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el sistema Educativo, prácticamente a lo largo de la historia, demostró su incapacidad de responder a la realidad sociolingüística del país. Dicho sistema sometía a los educandos a un proceso de alfabetización en castellano, como si ésta fuese la lengua materna de todos los niños paraguayos. Así *"lo oprimían hasta el agobio, para finalmente cortar la lengua propia, en algunos casos; y en otros, conducirlos a una situación de crisis comunicativa, que los llevaba a fracasar como ser individual y social"*.

En el Paraguay, difícilmente se podrá llevar a cabo una Reforma Educativa real prescindiendo de la cuestión lingüística, por sus implicancias sociales, culturales y educativas. El bilingüismo paraguayo es, sin duda, el eje de la problemática educativa; plantear una reforma sin considerarlo es propiciar un estado de inequidad social que discrimine a los ciudadanos y ciudadanas por su competencia comunicacional. Además, una Reforma Educativa sin la consideración de la situación lingüística nacional como eje de acción no propiciará un efectivo y eficiente desarrollo social con equidad, si aceptamos que *"la democracia significa, entre otras cosas, igualdad de oportunidades para toda la población"*.

Bilingüismo y diglosia

La situación de las lenguas habladas en el Paraguay está lejos de ser equilibrada y equitativa. No solo las lenguas - lo que en abstracto no tiene importancia - sino los hablantes de una u otra lengua son discriminados por hecho de hablar una lengua y relegados de la participación plena de la comunicación de mensajes y de bienes económicos, lo cual constituye de por sí una privación de derechos humanos universales. Hablar una lengua no puede ni debe en ningún caso ser objeto de discriminación.

Es bien conocido el proceso diglósico en varios países y en el seno de las mismas comunidades lingüísticas, que asignan a dos lenguas en contacto rangos y funciones disímiles: una lengua es considerada de posición alta, la otra, de baja posición.

El bilingüismo en el Paraguay es, en cuanto a sus efectos prácticos, diglósico.

La diglosia refleja, entre otras cosas, la caracterización social, cultural y política que se atribuye a cada una de las lenguas en contacto en una sociedad. Es éste otro elemento que debe entrar en discusión cuando se trata de un plan Estratégico de Educación. La comunidad lingüística aun manteniendo su lealtad y actitudes de orgullo hacia una lengua puede muy bien no considerarla ni apta ni adecuada para lo que se supone es función de la Educación formal. De hecho son muchas las lenguas - y es el caso del guaraní - que se han mantenido a pesar - y tal vez gracias a su exclusión de la escuela, cuando ésta participa de puntos de vista diglósicos respecto a ella.

La comunidad lingüística paraguaya, que tenemos por una sola, a pesar de que en ella haya sectores monolingües en guaraní y en castellano, debe ser tenida como comunidad bilingüe, no sólo en el presente, sino en su proyección futura. Esto conlleva estrategias de adquisición de castellano o de guaraní, conforme a las carencias respectivas de una u otra lengua, y a la distinción de ambas. Para superar la diglosia tal vez lo más adecuado sería una política y un plan educativo regido por los principios del bilingüismo correctamente entendido.

La opción por el bilingüismo

A pesar de las diferentes lenguas habladas en el país - incluyendo las lenguas indígenas chaqueñas y las llamadas "orientales" (coreano, japonés y chino), el Paraguay se considera como un país bilingüe con uso generalizado del guaraní y del castellano, ya sea en la forma de monolingües en guaraní, de monolingües en castellano o bilingües en ambas lenguas.

Si bien, no existe una investigación sistemática al respecto, la actitud más generalizada en la comunidad lingüística paraguaya podría formularse en los siguientes términos:

- a) El guaraní es nuestra lengua.
- b) Pero no la sabemos hablar bien.
- c) El aprendizaje del castellano y su uso (por lo menos en forma de dialecto paraguayo) es condición necesaria de aprendizaje formal y escolar, entre otros motivos porque el guaraní carece de términos para la vida moderna.
- d) Y no es medio de progreso social ni económico.

Por su parte, los datos cuantitativos confirman ampliamente la caracterización del Paraguay como nación bilingüe, aún hecha la salvedad de que los datos estadísticos no determinan los grados de conocimiento lingüístico.

De la población total el 49% manifiesta hablar las dos lenguas guaraní y castellano, 39% se dice monolingüe en guaraní y apenas el 6,4% sería monolingüe en castellano. Las proporciones a su vez varían considerablemente de un departamento a otro y de una faja etaria a otra.

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el Sistema Educativo, prácticamente a lo largo de la historia, demostró su incapacidad de responder a la realidad sociolingüística del país.

4. ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES COMPONENTES, ESCENARIOS Y ACTORES INVOLUCRADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE.

4.1 Qué es la Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya.

En un sentido bastante amplio, podemos definir la Educación Bilingüe como la enseñanza impartida en dos lenguas. Si asumimos esta definición,

en nuestro país siempre hubo "Educación Bilingüe" ya en muchas zonas del mismo, los/as docentes recurrían al uso del Guaraní para que sus alumnos/as comprendan las lecciones o los procesos desarrollados en Castellano, ya que oficialmente, ésta era la única lengua que podía ser utilizada en el sistema educativo.

Pero esta enseñanza en dos lenguas, se hacía solamente por una necesidad sentida del o de la docente para hacerse comprender a sus alumnos/as y no respondía, por consiguiente, a un proceso planificado y organizado que amplíe el uso de metodologías pertinentes para el efecto.

Una segunda definición de la Educación Bilingüe menciona que la misma es un proceso de enseñanza en dos lenguas. En este contexto, la Educación Bilingüe implica la elaboración de un programa que especifique la forma de utilización de una primera lengua y las estrategias de incorporación y tratamiento de la segunda lengua, teniendo como objetivo la adquisición de las destrezas necesarias para la utilización de ambas lenguas para la apropiación de contenidos culturales significativos

Esta definición de la Educación Bilingüe es la asumida en este proceso de Reforma Educativa en nuestro país, lo que tiene como consecuencia la utilización de las dos lenguas oficiales, no solamente como lenguas enseñadas, sino que como medios para la enseñanza de otras áreas del componente académico. Y es que, de hecho, una Educación Bilingüe se realiza efectivamente con la utilización de dos lenguas en todos los aspectos educativos y no cuando se la restringe al mero campo de la enseñanza de lenguas.

Una tercera definición de la Educación Bilingüe considera que ésta no puede limitarse solamente a la utilización de dos lenguas en el proceso educativo, sino que debe considerarse a cada lengua como elemento prestigioso que transmite una cultura propia y al enseñar en una lengua se enseña también la cultura que se expresa a través de ella. Por lo tanto, la Educación Bilingüe debería ser intercultural que es definido como un proceso educativo planificado para ser transmitido en dos lenguas y en dos culturas.

Para lograr la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los/as alumnos/as y también de la cultura a la que se los/as desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad ni el abandono de su propia lengua.

La postura de incluir Interculturalidad en la Educación Bilingüe de nuestro país, aún no es asumida por los estamentos involucrados en la temática considerando que, tanto el Guaraní como el Castellano no vehiculizan culturas diferenciadas, sino que por el contrario los dos transmiten una sola cultura más o menos homogéneas: La cultura paraguaya.

Sin embargo, otros grupos sostienen que, efectivamente, en nuestro país coexisten dos culturas diferenciadas: una cultura campesina, transmitida por el Guaraní y una cultura urbana, transmitida por el Castellano, y que para comprender al ser paraguayo en su magnitud, los que pertenecen a la cultura campesina deben integrarse a la cultura urbana a través del Castellano y viceversa con los de la cultura urbana que deben integrarse a la cultura campesina a través del Guaraní.

En definitiva, la Educación Bilingüe implementada actualmente en nuestro país responde a la segunda definición ya que utiliza las dos lenguas oficiales, de una manera continua y sistemática, en todo el proceso educativo formal, con estrategias bien definidas para la utilización diferenciada de una u otra lengua, según su consideración como primera o segunda lengua.

4.2 La filosofía de la educación bilingüe

La filosofía de la educación bilingüe que proponemos para nuestro país debe tener en cuenta las necesidades, cada vez más urgentes, de la población campesina y urbana popular, que por falta de un programa de educación bilingüe eficiente y viable no ha podido acceder a una mayor participación social, política y económica - aquí no contemplamos la situación idiomática de la población indígena que debe ser analizada con otros parámetros por su volumen y complejidad.

La distribución funcional de ambas lenguas y las actitudes positivas hacia el guaraní son cuestiones que contribuyen a facilitar la creación de un plan bilingüe cuya meta final sea lograr escolares bilingües coordinados con firmes conocimientos de lectura y escritura en ambas lenguas; lo que significa el uso correcto de las mismas en sus tres niveles: comprensión, habla, lectura y escritura, en base a la separación de sus respectivas estructuras. Si la adquisición de estas destrezas va acompañada de una reforma del curriculum educativo en función al desarrollo socioeconómico del país, entonces la participación del campesino en la educación formal, no necesariamente significa migración a los centros urbanos departamentales y a la capital. Es preciso enfatizar que la adquisición del español por parte de la población rural, no aportará beneficios si no se contempla el hecho de que la solución de los problemas educativos debe estar racionalmente relacionada al planeamiento socioeconómico regional y nacional.

Otro de los aspectos filosóficos es el tipo de programa de educación bilingüe que queremos para nuestro país. Si nos sentimos orgullosos de usar dos lenguas; si tanto la tradición oral como la escrita son parte de nuestra historia social, política y cultural (popular y "cult"); si nos sentimos (pueblo y diligencia política e intelectual) comprometidos como un posible proyecto democrático; si logramos superar el profundo y antiguo divisionismo en todos los sectores sociales que nos debilita y empobrece; si somos conscientes de nuestras propias limitaciones y especificidades en el quehacer y conocimientos; y, finalmente, si somos capaces de superar la siempre fácil enunciación de la problemática idiomática (así como de las otras) y llegar a proponer caminos para la solución, recién entonces nos encontraremos verdaderamente en la reconstrucción de nuestra sociedad.

La propuesta de alfabetización en guaraní en la educación primaria, es decir, institucionalizar la lengua vernácula, no significa, como muchos letrados piensan - una adopción automática de un tipo de lengua o de metodología. Estas son cuestiones técnicas y prácticas que necesitan y deben ser resueltas en una mesa de discusión, donde la realidad y el pragmatismo deben ser los hilos conductores de reflexión y decisión de los

que realmente están comprometidos y saben de los complejos y diferentes aspectos que precisan considerarse en esta empresa nacional.

Si no estuviéramos inclinados a adoptar una posición "fatalista" respecto a nuestra situación que nos anime a sostener que la cultura paraguaya "es y seguirá siendo por mucho tiempo todavía una cultura eminentemente oral", entonces consideramos que hay mayor razón para apoyar y ayudar a la creación de un programa de educación bilingüe que se adecue a nuestra tradición histórica y situación sociolingüística y cultural.

Actualmente, teniendo en cuenta las intenciones de democratización, progreso social y económico enunciadas, es urgente proceder a realizar estudios que lleven a adoptar una filosofía educativa acorde con la realidad cultural e idiomática y las aspiraciones de progreso social y económico de nuestro pueblo, y que se traduzca en un Programa de Educación bilingüe de Mantenimiento, que nos ayude a conservar nuestra identidad nacional, cultural y lingüística

Si esta fuera la orientación de la filosofía educativa respecto a nuestra realidad idiomática, el plan educativo tendría que tener variaciones de acuerdo a las diferentes situaciones idiomáticas de los alumnos, porque esta realidad divide al sujeto de la educación del primer nivel (primaria) en dos grupos bien diferenciados:

1ª. Niños afectados por el bilingüismo en la vida pública y la escuela, el grupo mayoritario - de áreas rurales y barrios populares urbanos -, son los que siempre hablan guaraní, menos en la escuela.

2ª. Niños afectados por el bilingüismo en la vida social y los juegos, el grupo minoritario. Son los que tiene la misma lengua en la vida familiar y la escuela.

Para el primer grupo, el plan debería contemplar la alfabetización e instrucción en guaraní y la enseñanza del español como segunda lengua. Para el segundo grupo, alfabetización e instrucción en castellano y enseñanza del guaraní como segunda lengua.

4.3 Por qué la educación bilingüe

Fundamentación de lo obvio: Las ventajas de la enseñanza bilingüe en nuestro país.

Pedagógicos: A principios de la segunda mitad del siglo XX, la UNESCO recomendaba a todos los gobiernos del mundo la utilización de la lengua materna del niño en los procesos educativos, a efectos de que el ámbito escolar no se divorcie del ámbito familiar, por un lado, y por otro, considerando la posibilidad de que con ello se pueden lograr resultados más positivos en términos de aprendizaje.

Diversos estudios han comprobado que la utilización de la lengua de mayor predominio del educando en el proceso de enseñanza, ofrece inmensas posibilidades para la apropiación de contenidos conceptuales, actitudinales y de procedimiento.

La enseñanza que se daba en las instituciones de varias zonas de nuestro país demostró la necesidad de los docentes de utilizar la lengua Guaraní como medio para hacerse entender a sus alumnos/as, pero sabido es que esta utilización era solamente

coyuntural y ni bien terminaba la explicación, la clase se fijaba, aplicaba y evaluaba en la lengua Castellana. Esta realidad ha sido comprendida y replanteada en la nueva propuesta de Educación Bilingüe.

La propuesta de Educación Bilingüe implementada en el marco de la Reforma Educativa, se realiza sobre la base del reconocimiento de las bondades del sistema bilingüe para alcanzar aprendizajes significativos. Y, de hecho, así lo demuestran las evaluaciones realizadas en el contexto de la enseñanza bilingüe: la utilización de las dos lenguas mejora cualitativamente la calidad de los aprendizajes.

La importancia del tratamiento de las lenguas oficiales de nuestro país en el sistema educativo se patentiza a partir de las consideraciones de las inmensas posibilidades de las mismas, y fundamentalmente porque:

1. Son transmisoras de contenidos culturales propios, para cuya divulgación son lo más pertinentes.
2. Una vez adquiridas las habilidades lingüísticas, tanto el Castellano como el guaraní pueden ser utilizados, sin limitaciones, para la adquisición de todo tipo de saberes. Este aspecto está implícito en la consideración de estos dos idiomas en su carácter de lenguas de enseñanza.

Finalmente, el hecho de que vehiculicen elementos culturales propios no impide al Guaraní o al Castellano la posibilidad de ser utilizados para el acceso a otros universos culturales, teniendo como única condición la competencia lingüística que se posea en tales idiomas.

Psicolingüísticos: en nuestro país, debido a la coexistencia ancestral del Castellano y del Guaraní, la mayoría de los niños y de las niñas se encuentran en exposición directa a ambas lenguas desde la primera infancia y, en muchos casos, las adquieren simultáneamente.

Esta realidad debería ser aprovechada positivamente en la educación.

La capacidad de comprender y de producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades inconmensurables en cuanto a las habilidades cognitivas, al facilitar la apropiación de conceptos, ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos procedimentales y actitudinales.

Al asumir la postura de ofrecer una educación en dos lenguas, las más utilizadas en el contexto nacional, se da una respuesta a la necesidad de atender la calidad de la oferta educativa, ya que se espera (y los datos preliminares lo demuestran) un mejoramiento ostensible en los resultados de la propuesta curricular.

Por otra parte, se esperan productos similares en aquella franja de la población que no adquiere los dos códigos lingüísticos de manera similar a la

mencionada anteriormente, es decir, aquel grupo en el que predomina el uso de una sola lengua y en la otra tiene un manejo en menor grado

Esta población es la que adquiere y aprende la otra lengua (L2) en las instituciones de enseñanza. Estas instituciones se constituyen, entonces, en la instancia más adecuada para ofrecer espacios de exportación en las lenguas, brindar la suficiente motivación para utilizarlas en todos los contextos y presentar situaciones para la reflexión sobre las posibilidades del diálogo de saberes y de la cultura misma a partir de la realidad nacional

La responsabilidad de las instituciones educativas es mayor cuando se tiene conciencia de que en el proceso de adquisición de la lengua interactúan una serie de factores que facilitan o limitan la asimilación de habilidades lingüísticas. Estos factores, en su mayor parte, no corresponden a la lengua misma sino que están asociados a otros elementos de entorno social y cultural. Corresponde, por tanto, a las instituciones de enseñanza; y a las personas involucradas en las mismas, ofrecer la suficiente motivación para la utilización de las

lenguas, crear una actitud positiva hacia los hablantes de la lengua aprendida y proporcionar espacios para la adquisición de saberes adquiridos a partir de las dos lenguas.

Sociolingüísticos: los datos oficiales sobre la distribución del uso de las lenguas en nuestro país indican que la población paraguaya utiliza el 50% las lenguas castellana y guaraní, sólo la lengua castellana 7% , sólo la lengua guaraní 37% y el 6% el uso de otras lenguas.

Sobre la base de estos datos se ha propuesto la educación bilingüe en el marco de la Reforma Educativa, atendiendo las necesidades de mejorar y aumentar la calidad de la formación de nuestros/as niñas.

Si bien es cierto que la lengua castellana fue lengua oficial por mucho tiempo, y el guarani lengua nacional por la posición social que ocupada, ésta refleja y se relaciona con la historia de un pueblo que la habla

El nuevo status de la lengua guarani, como lengua oficial, ha impulsado fuertemente su desarrollo en todas las instancias posibles, razón suficiente para comprender la necesidad de conservarla y aprenderla con el fin de utilizarla en todos los espacios comunicativos, lo que entraña el aspecto de su adecuación a las necesidades del desarrollo de la vida moderna en cuanto a adelantos tecnológicos y científicos.

Esto es imprescindible para ir acrecentando el estudio del guarani ya que es una lengua viva.

Legales: la puesta en marcha de una educación bilingüe tiene su base en nuestra Ley Fundamental. La Constitución Nacional, sancionada en 1992, establece en el artículo 77 - De la enseñanza de la lengua materna.

"La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá, asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guarani, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales".

Además el artículo 140 que habla de los idiomas, dice:

"El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guarani. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de las otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación".

Las disposiciones mencionadas constituyen los sustentos legales para la aplicación de la educación bilingüe en el curriculum correspondiente a la Reforma Educativa.

La reglamentación de estos artículos constitucionales se realiza a través de la Ley 28/92 que establece que las dos lenguas oficiales, castellano-guaraní, deberán ser utilizadas en todos los niveles del sistema educativo paraguayo: escolar básico, medio, terciario y universitario

De ahí que la Ley General de Educación en el artículo 31, apoyándose en éstos artículos, dice que la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar. La otra lengua oficial se enseñará desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua.

Ventajas de una educación bilingüe

Los actores de esta propuesta educativa consideran que la educación bilingüe ha permitido que el guaraní sea enseñado sistemáticamente en la escuela, sobre todo en lo que atañe a la escritura de este idioma.

- Así expresan:

La verdad que antes ... los maestros, nosotros mismos usábamos luego en nuestras clases para explicar, por ejemplo. Siempre nos damos cuenta que si les hablamos en castellano y no están interpretando, no entienden. Entonces les explicamos en guaraní, verdad?... Pero, ahora, por más que se les explique en guaraní ya tiene que escribir, también leer

También cabe observar que, en la medida que se observan los resultados positivos de esta modalidad de enseñanza, la percepción que la enseñanza en esta lengua obstaculiza el aprendizaje del castellano va perdiendo vigencia. Este posibilitó a docentes y padres a reconocer que contar con dos idiomas resulta una ventaja para los niños.

Esta bien que se les enseñe en guaraní y que con el correr del tiempo ellos mismos van a saber el castellano también. Los dos idiomas para conocer bien, porque el idioma principal es el guaraní ...

según mi manera de ver... los 'dos. igualmente buenos . Son importantes los dos para que los niños hablen bien.

4.4 La enseñanza de las lenguas nacionales

Ofrecer al niño o la niña la posibilidad de aprender en y con sus lenguas nacionales es cimentar las bases para aprendizajes profundos y duraderos, contribuir al desarrollo de sentimientos positivos, de autoafirmación personal, de autoimagen positiva, coadyuvar a la restitución de los vínculos comunicativos fluidos entre educandos, educadores y comunidad escolar.

La incorporación de las lenguas nacionales por el vínculo formal para su tratamiento didáctico abre las posibilidades de reflexionar sobre aspectos fundamentales que de no ser debidamente atendidos pueden convertirse en "cuellos de botellas" que dificulten el proceso de transformación educativa, por eso debe dedicarse un análisis crítico y objetivo a cuestiones tales como:

- No basta con el conocimiento y manejo del educando de una u otra lengua oficial al inicio de su escolarización para descartarla de la propuesta curricular. El conocimiento que se desarrolla en los ciclos escolares tiene que ver con los usos del lenguaje y el uso contextualizado del mismo se relaciona estrechamente con su desarrollo intelectual y su conocimiento cognitivo entre otros aspectos.

- No basta con la exposición continua y permanente con la lengua para que se la aprenda más rápidamente. En este sentido es más importante el tiempo dedicado al desarrollo de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua.

- No todos adquieren su segundo idioma de la misma manera. Esto implica considerar para el aprendizaje una pedagogía diferencial en contenidos y metodología que atienda las características socio culturales de los educandos.

- La responsabilidad en la enseñanza de las lenguas nacionales establece prioridades frente al cambio educativo propuesto con la Educación Bilingüe. Estas prioridades determinan niveles de compromisos por estamentos diferenciados como los que se desarrollan a continuación:

La *Sociedad* asume el compromiso de reconocer los derechos de las comunidades con perfiles lingüísticos diferenciados, de conectar la propuesta educativa con el desarrollo nacional, de reinterpretar la diversidad como un recurso valioso, de desarrollar un nacionalismo multiétnico y pluricultural y de fomentar la autoestima favorable de la etnodiversidad.

El *Sistema* Educativo se responsabiliza de propiciar la equidad escolar, capacitar permanentemente a los docentes, descentralizar y afianzar la gestión participativa en la función educativa, apoyar los proyectos sociales e investigar sobre la calidad y pertinencia educativa

La *Escuela* asume el compromiso de propiciar aprendizajes significativos, afianzar la transformación pedagógica y asumir la orientación de la participación comunitaria.

4.5 La lengua guaraní y los procesos de planificación lingüística.

La política lingüística se refiere a la decisión nacional sobre las formas de uso de las lenguas de un país. Esta política puede estar explícita en un documento, o por el contrario, al no consignarse en ningún escrito, constituye, de hecho, también una política lingüística, tal vez de relegamiento o de no aceptación de las posibilidades lingüísticas.

En el caso del Guaraní, la política lingüística actual es bien explícita al considerársele como lengua oficial de la República y en consecuencia, la exigencia de su enseñanza obligatoria en todos los niveles de la educación sistematizada

La política lingüística se lleva al plano de la acción a través de una planificación lingüística, que constituye el conjunto de estrategias tendientes

a la concreción de las ideas generales concebidas por la política oficial con respecto al uso de las lenguas.

La planificación lingüística extiende su campo de acción a dos aspectos fundamentales e interdependientes: la planificación de estatus y la planificación de corpus.

La planificación de estatus se refiere a las acciones planteadas para lograr que el uso de una lengua sea normal en todos los contextos sociales y situaciones específicas de la vida social. Este proceso se "hace normal" el uso de la lengua recibe la denominación de normalización de la lengua.

En contrapartida, la planificación de corpus se refiere a las acciones tendientes a establecer la norma que organiza la sistematización de la lengua. En este marco, la preocupación está centrada en las reglas que rigen la estructura lingüística, en cuanto a la descripción de su sistema fonético a la manera de combinar sus morfemas, sus categorías de palabras, sus formas enunciativas, etc.

Este proceso de fundamentar la estructura lógica de la lengua recibe el nombre de normativización de la lengua.

Ambos procesos, normalización y normativización, deberían ser planteados de manera igualitaria. Pero no siempre se da así; en muchos casos se prioriza uno en desmedro del otro.

En el caso del Guaraní, cuál de estos procesos ha recibido énfasis en los últimos tiempos: la normalización y normativización?

Al respecto, podemos afirmar categóricamente que la preocupación estuvo centrada en las normas lingüísticas; preocupación que benefició y, a la vez, perjudicó enormemente a la lengua. En cuanto a los beneficios, podemos mencionar la definición de un sistema gramatical para el Guaraní, utilizado para su enseñanza. Sin embargo, esta normativa de la lengua necesita ser revisada y ajustada a la luz de los nuevos paradigmas

lingüísticos y a partir de las peculiaridades de la estructura de la lengua Guaraní, desprendiéndola del marco descriptivo del Castellano.

Así mismo, el proceso de normativización de la lengua ha provocado rupturas en el seno de los estudiosos y usuarios del Guaraní. Las divergencias en las ideas con respecto al sistema ortográfico ha creado divisiones entre los "tradicionalistas" y los "cientifistas" (discusión que perdura hasta nuestros días); otros puntos divergentes con respecto al léxico guaraní ha ocasionado discrepancias, muchas veces con posiciones muy polarizadas.

En definitiva, el énfasis de la enseñanza y de los estudios del Guaraní se ha situado con mayor preferencia en los procesos de normativización, en desmedro de las acciones específicas para obtener la normativización de la lengua.

En la actual coyuntura, en la que el Guaraní asume desafíos que anteriormente le eran vedados, nuestra lengua precisa de acciones concretas que la ayude a dejar de ser el "idioma de las funciones bajas" y ocupar, en óptimas condiciones, el sitio que le fuera asignado al declarársela como lengua oficial

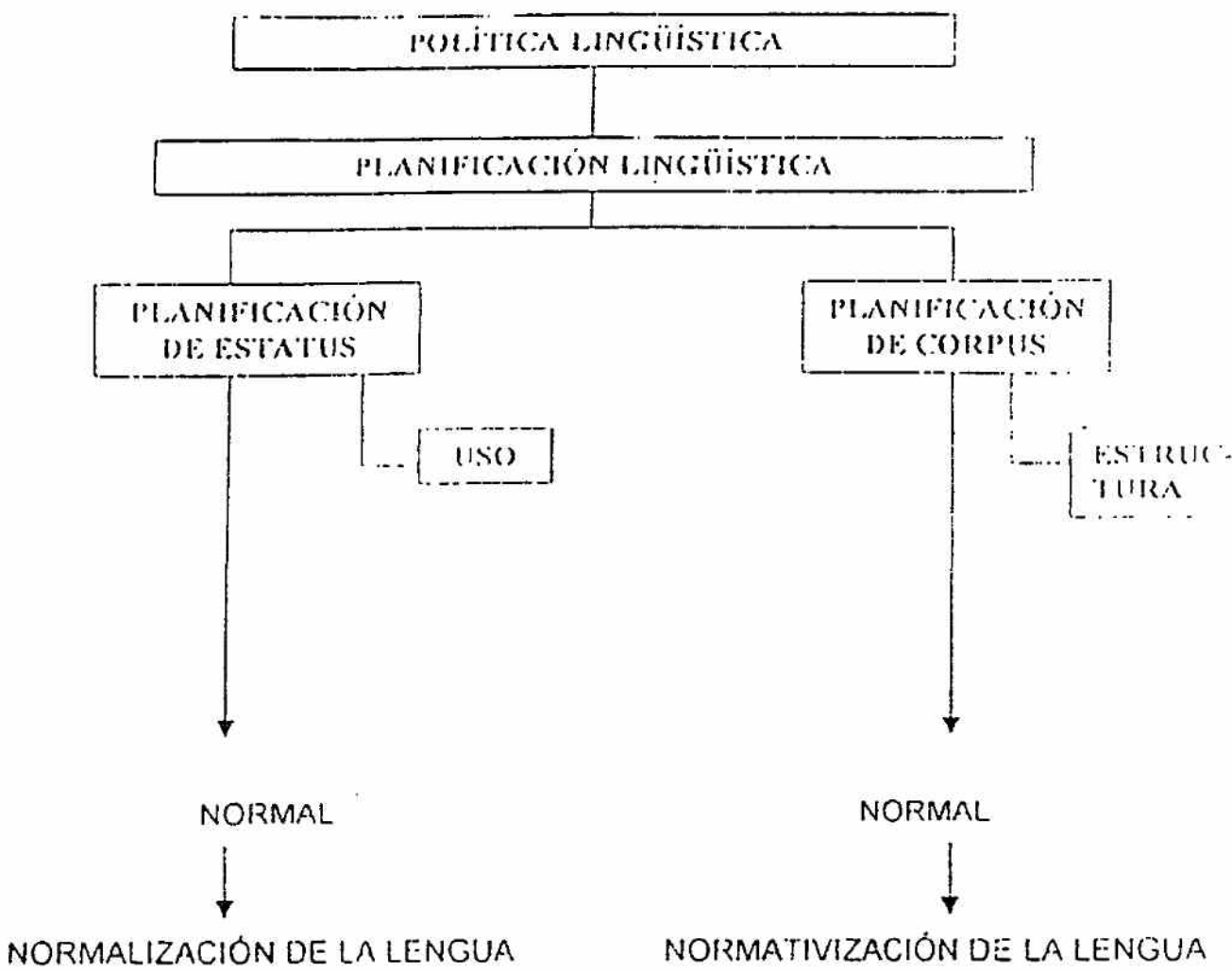
Y en este contexto, es menester centrar la atención en los procesos de normalización del Guaraní. Aún en estos tiempos, y a pesar de la ya larga tradición de enseñanza, el Guaraní es poco utilizado en los medios de comunicación escrita, en los programas de televisión, en el contexto del marketing comercial, etc.

Considerando que la normalización repercute en los procesos de enseñanza de la lengua, la mayor atención a la planificación de estatus es una tarea urgente y en la misma, la acción docente es fundamental.

Si priorizamos el uso de la enseñanza del Guaraní, estaremos apoyando a su proceso de normalización. Sin embargo, si enfatizamos la enseñanza de las estructuras lingüísticas, la atención siempre estará centrada en la normativización. No se niega la posibilidad y la necesidad de

enseñar normas, pero debemos tener conciencia de que las reglas gramaticales son, simplemente, sustentos para un mejor uso de la lengua

La relación entre los elementos de la política lingüística y los aspectos a ser considerados en la enseñanza de la lengua, se consigna en el siguiente esquema:



4.6 El Contexto social

Uno de los aspectos fundamentales para entender las representaciones es la visión que los padres de familia, maestros, directores y supervisores tienen sobre la educación bilingüe, la manera cómo la perciben y hablan de ella.

La educación bilingüe es percibida por ellos como si se tratase de una modalidad educativa que implica ya sea la enseñanza de la lengua materna o de dos lenguas. Vale decir, que la educación bilingüe está relacionada únicamente con el aspecto lingüístico, más no así con una transformación curricular que involucre otros aspectos del desarrollo educativo.

De acuerdo a lo expresado por los diversos actores, tanto la educación bilingüe como la enseñanza de lenguas consiste en posibilitar que los niños y niñas aprendan a hablar, escribir y leer en lenguas distintas.

Reconocen además que el aprendizaje eficiente de dos lenguas lo permitirá comunicarse perfectamente con los hispano hablantes y con los guarani hablantes: "... así cuando estamos entre los guarani hablantes contestamos sin problemas y lo mismo con los de castellano hablantes".

Como se puede observar, directores, profesores e incluso padres de familia actores principales del cambio coinciden en que el resultado esperado de esta nueva modalidad educativa está directamente relacionado con el aprendizaje de dos lenguas. Sin embargo, consideran necesario precisar que, aunque es necesario lograr un buen manejo de la lengua materna, los niños deben también aprender el castellano pues "esa segunda lengua no podemos dejar de lado". Estas manifestaciones están directamente relacionadas con las observaciones planteadas respecto a un aparente sobre-énfasis que se estaría poniendo en el aprendizaje y uso del guarani.

4.7 El modelo de Educación Bilingüe adoptado:

La Educación Bilingüe implementada en nuestro país responde a un modelo denominado " De Mantenimiento", lo que implica que el inicio del

proceso escolar se realiza con un gran porcentaje de utilización de la lengua materna (sea Castellano o Guaraní) y gradualmente, se va incorporando la segunda lengua (ya sea el Guaraní o el Castellano), sin perderse la lengua materna. Esto implica que en el tercer ciclo, cuando el tratamiento diferenciado de las lenguas en las áreas programáticas del primer y segundo ciclo confluyen en una modalidad única, debe considerarse que tanto el Castellano como el Guaraní deben tener una continuidad en su carácter de lenguas enseñadas y de lenguas de enseñanza. Debe considerarse, además, el equilibrio que debe lograrse en este ciclo entre los alumnos/as que han utilizado con preferencia el Guaraní como lengua didáctica y los que han utilizado el Castellano en el mismo carácter, en el segundo ciclo. Específicamente, a los alumnos/as que corresponden a la Modalidad Guaraní Hablantes se les deberá ofrecer espacios de continuidad de uso de su lengua como medio válido de expresión en todos los niveles.

Cabe recordar que este diseño adoptado se ajusta al perfil de salida de los alumnos/as de la Educación Escolar Básica. En el mismo hace clara mención del tipo de paraguayo que se desea formar, incluidas sus habilidades lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas.

Considerando las competencias comunicativas en Guaraní, adquiridas por los alumnos/as que en 1999 ingresarán al séptimo grado, deberá utilizarse esta lengua en su carácter de lengua didáctica, en un marco de flexibilidad que permita el avance gradual de la aplicación del diseño, en tanto se tomen las precauciones necesarias para optimizar los recursos disponibles para lograr la excelencia y así asegurar el éxito en la Educación Bilingüe Paraguaya, única en el mundo por sus características peculiares.

El diseño de la Educación Bilingüe

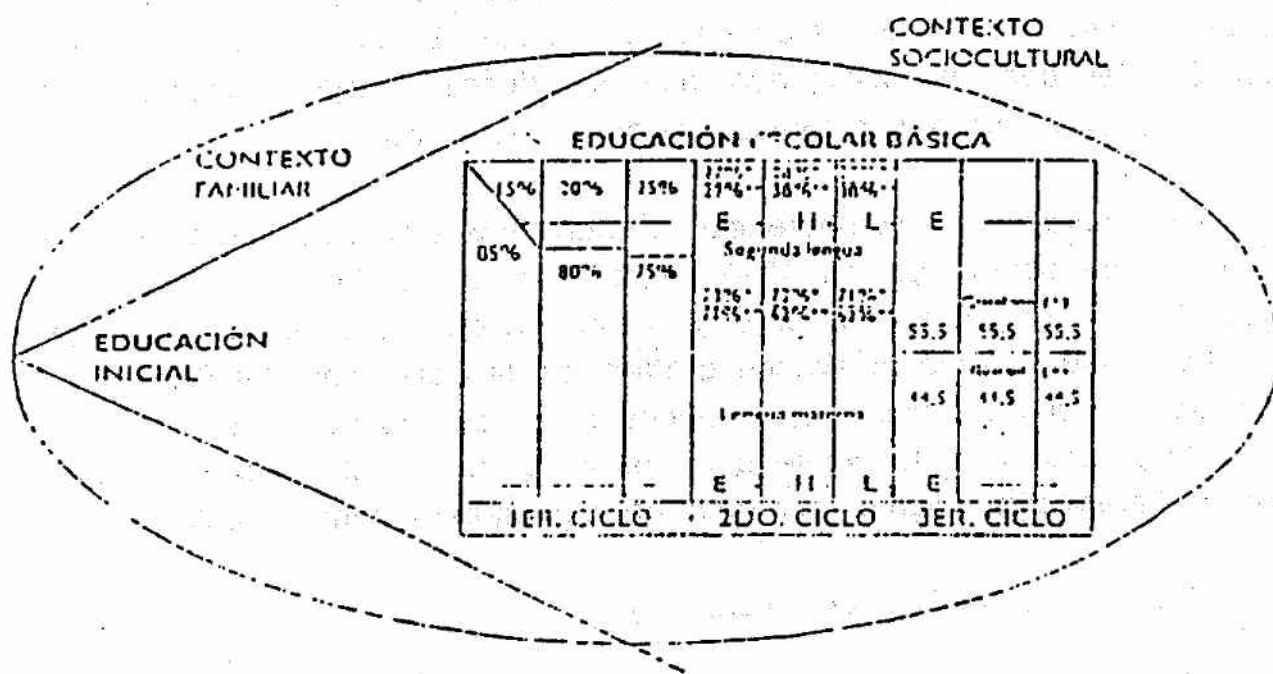
El Plan Nacional de Educación Bilingüe en el marco de la Reforma Educativa, asume desde el año 1994 la realidad socio lingüística de nuestro país con el programa de educación bilingüe de mantenimiento.

En el modelo de mantenimiento, la primera y segunda lenguas son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad

del educando, esto indica que se beneficia con el aprendizaje de una segunda lengua y a la vez mantiene y enriquece su lengua materna. De esta manera se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia un mejor entendimiento entre grupos monolingües que hablan L1 o L2. (*)

El sistema educativo es considerado bilingüe si las lenguas que intervienen en él son utilizadas como lenguas de enseñanza y como lenguas enseñadas, solo así se asegura a la segunda lengua alto grado de familiaridad que le permita al/la alumno/a utilizarla como lengua de educación real.

En el gráfico que se presenta a continuación se visualiza la estructura y organización del diseño de la Educación Bilingüe par los tres ciclos de la Educación Escolar Básica.



REFERENCIAS:

1er. ciclo: % porcentaje único para ambas modalidades
 E - H - L - E = Escuchar - Hablar - Leer - Escribir

2do. ciclo:
 *: Porcentaje para modalidad hispano hablante
 **: Porcentaje para guaraní hablante

3er. ciclo:
 (+) Este porcentaje general varía en el tratamiento de cada una de las áreas de los componentes académico y local.

(*) L1: Lengua 1, L2: Lengua 2

4.8 Resultados positivos logrados con la implementación del Programa.

1- En la implementación del Plan de Educación Bilingüe, los logros positivos son varios:

- La entrega técnica de los programas y capacitación a los maestros y a los coordinadores locales del Plan de Seguimiento.
- Elaboración de materiales diversos y entrega de fascículos y guías didácticas a maestros y coordinadores locales.
- En cuanto a la planificación se debe mencionar que fueron elaborados para el primer grado: un programa único para ambas modalidades, un fascículo para el maestro de la modalidad Hispano hablantes y cuatro guías didácticas para los maestros de la modalidad Guaraní hablantes.
- En la etapa de implementación se suma el Departamento de Educación Primaria y el Departamento de Orientación Educacional y Vocacional encargados con el Departamento de Curriculum de la capacitación de los maestros/as las del primer grado.
- Distribución de textos de lectura: Mua Mua para Hispano hablantes e Yvu para Guaraní hablantes.
- Jornadas de sensibilización para padres de familia.

Los objetivos inmediatos ya logrados verían de acuerdo a las modalidades pudiendo señalarse que en la modalidad Hispano hablantes los niños y padres de familia en su mayoría aceptan con gusto la inclusión del guaraní.

2- Los resultados alcanzados en la 1ª etapa en la modalidad Guaraní hablantes se deben esencialmente a:

- Uso de la lengua materna de los educandos.
- Sensibilización y capacitación de los docentes comprometidos en el Proyecto a quien se brindó una fuerte capacitación inicial y con apoyo

técnico a través de la asistencia de los coordinadores locales y jornadas pedagógicas periódicas.

- Sensibilización de los padres quienes una vez informados del alcance del proyecto lo aceptan y lo apoyan.
- Las visitas in situ a las escuelas de la modalidad Guaraní hablantes de los miembros del Consejo Asesor de la Reforma Educativa y de los otros estamentos del Ministerio de Educación y Culto, quienes constataron la importancia de alfabetizar en Guaraní a los niños hablantes de ese idioma, de hecho que se notó al acceder a los resultados de las pruebas de aprestamiento y observación del comportamiento de los niños/as.
- Se debe mencionar que la capacitación inicial de los maestros, a quienes se les dió mucho contenido de fonología fue gravitante para que éstos puedan encarar el proyecto con seguridad, además los periódicos encuentros pedagógicos y suministros de materiales didácticos reforzando la capacitación de los mismo.

3- La implementación del Plan Nacional de Educación Bilingüe tiene sus fortalezas y debilidades:

- a) En todas las comunidades existen grupos y actitudes colectivas que impulsan el proceso, grupos y actividades que sienten escasa simpatía por el proceso. Sin embargo, lo más importante es notar que el cambio que se ha producido hasta ahora es ya muy importante.
- b) La tarea más ardua ha sido y siguiendo la preparación de los recursos humanos encargados de la implementación. Muchos de los maestros, aunque conocen el guaraní no son capaces de utilizarlo por escrito o no se sienten capacitados para enseñarlo. Sin embargo, están haciendo grandes esfuerzos para llevar a cabo esta capacitación y que dista mucho de haber concluido. El factor humano es decisivo, ya que el entusiasmo que ponen los capacitadores de maestros, definitivamente influye en la respuesta positiva de los maestros.
- c) Un cambio tan importante como el de transformar un plan de monolingües a bilingües requiere además de abundantes recursos técnico — didácticos, tales como programa, materiales didácticos y textos escolares.

- d) La incorporación del guaraní en el Plan Nacional de Educación Bilingüe ha obligado a crear desde la nada grandes cantidades de recursos pedagógicos tanto para alumnos como para los docentes en dicha lengua, sin precedentes en la historia de la educación paraguaya. Sin embargo, la cantidad insuficiente sumada al sistema inadecuado de distribución y provisión de los mismos ha creado muchos problemas, sobre todo en la modalidad para Guaraní Hablantes, en la que muchas escuelas desertan por la carencia de materiales didácticos.

La condición bilingüe del país ha suscitado el interés de todos los estamentos de la educación, quienes mediante congresos, seminarios y comisiones han analizado el tema y conjuntamente han planteado la necesidad de que la Educación Bilingüe se constituya en el eje de la Reforma Educativa paraguaya, si la importante decisión, cual es la creación del Plan Nacional de Educación Bilingüe que sustentando en un Programa de Educación Bilingüe de Mantenimiento por primera vez en la historia del país, propicia la alfabetización de los paraguayos en su lengua materna, sea esta el castellano o el guaraní.

5. DESARROLLO DEL CASO

El estudio presentado no pretende evaluar el éxito o fracaso de la implementación del Plan de Educación Bilingüe. Su objetivo es presentar el desarrollo de un caso exitoso de implementación del Programa que ofrezca elementos objetivos y contextualizados para el análisis de aspectos que hacen a los cambios incorporados en lo pedagógico y sus implicancias en el aspecto social, cultural y el modelo de gerencia implementado.

Un modelo de gerencia y participación social
El Programa de Educación Bilingüe en la Escuela Graduada 424
"República de Nicaragua".

5.1 El Contexto

El departamento de Paraguari, es el noveno departamento del país, ocupa la región Centro - Sur y su geografía es una conjunción de cerros, lomadas y praderas. Según el último Censo su población es de 203012 habitantes, está a 62 Km de Asunción y unida a ella por un ramal de caminos apto para todo tiempo.

Como receptor de Programas sociales, el departamento de Paraguari es una región privilegiada; programas viales, de salud, de educación, agropecuarios, y de cooperativismo, entre otros, se han desarrollado en la zona con el apoyo de organismos nacionales e internacionales desde décadas atrás.

El departamento de Paraguari en la década del 70 fue sede del Plan Piloto para la implementación del Programa de Innovaciones Educativas que significó una propuesta para la renovación pedagógica de la Educación paraguaya.

El departamento cuenta con 17 distritos, uno de ellos de significativa importancia es Carapeguá. Está a 83 Km. de Asunción y su población se dedica preferentemente a la agricultura y los ingenios azucareros constituyen fuente importante para la población.

La Escuela en estudio es la Escuela República de Nicaragua afincada en el barrio San Vicente de Carapeguá desde hace 95 años. El predio que ocupa es amplio y sirve de asiento a la escuela hace 72 años. Los vecinos del lugar se sienten orgullosos de "su escuela" y sienten que cada uno aportó algo para verla crecer en el tiempo.

La escuela presenta una sólida construcción de materiales; de estilo colonial, con techos altos para contrarrestar los cálidos veranos paraguayos y

amplios corredores que ayudan a mantener el clima apropiado y facilitan aunque probablemente de manera involuntaria, una visión y seguimiento de las actividades al posibilitar a la vista abarcar la amplitud del horizonte.

Los alumnos y alumnas que asisten a la escuela son de diferentes estratos socio - económicos; hijos en su mayoría de trabajadores, obreros, madres solteras y pequeños comerciantes.

5.2 La efectividad de la escuela

La escuela República de Nicaragua es una institución seleccionada para implementar el Programa de Educación Bilingüe para la modalidad guarani - hablante. Esta modalidad atiende a niños y niñas cuya lengua materna es el guarani y se les ofrece una enseñanza que inicia los procesos de lecto - escritura en su primera lengua adquiriendo paralelamente el castellano como segunda lengua.

El desafío de estar en el grupo de escuelas que trabajan con esta modalidad implica no sólo la responsabilidad de asumir un cambio pedagógico significativo sino demostrar perfil de efectividad y liderazgo de gestión.

En lo pedagógico, los maestros opinan que se perciben cambios muy importantes en los alumnos y alumnas: aprenden a leer antes que otros niños, se expresan mejor y de manera más fluida, manejan mejor el idioma, se comunican con mayor fluidez y riqueza de contenido, se comunican sin barreras; entre sí, con sus maestros y sus padres.

"Ahora vos le preguntas algo y no se queda callado", dicen los maestros. Esto hace que las clases sean más participativas, que ellos participen en la construcción de su aprendizaje, que generen actividades y la facilidad de comunicarse en su lengua cotidiana les facilita, por ejemplo, llegar hasta la descripción de sus sensaciones y emociones que no lo habían hecho hasta ahora. La escuela con este nuevo modelo educativo y de gestión ayuda a romper mitos culturales del paraguayo, paraguaya; como la timidez y la falta de participación.

La escuela Nicaragua mantiene muy buenas relaciones con la comunidad, es considerada "la escuela grande" por los vecinos. Existe un orgullo compartido en la comunidad que tiene como centro la escuela.

Las maestras manifiestan con orgullo y contentas que por esa escuela pasaron personas que llegaron a ocupar cargos importantes como Ministros, Diputados, Gobernadores, Médicos y docentes distinguidos.

La comunidad escolar, padres y madres, ven con respeto el liderazgo de la escuela en la comunidad. Ofrece opciones de apoyo que responden a las necesidades de la comunidad, así las maestras de los primeros grados organizan cursos en las diferentes áreas, entre ellas guaraní, para padres y madres los sábados a la tarde para que los mismos manejen las herramientas necesarias que les permita apoyar en la tarea educativa a sus hijos e hijas.

Las jornadas se realizan en el local escolar, asiste en gran número de padres y lo hacen con entusiasmo.

Las maestras de los primeros grados incorporan como asistentes de aula a madres voluntarias que ayudan con mucha efectividad principalmente en las clases de guaraní y se percibe que los niños y niñas ven la cooperación con muy buena receptividad ayudando a enriquecer el aprendizaje.

Esta gestión de la escuela tiene un doble efecto positivo: por un lado afianza las buenas relaciones entre la escuela y la comunidad y por otro lado refuerza el perfil de efectividad de la escuela ante los usuarios de sus servicios.

Los maestros de la escuela tiene como hábito de trabajo compartir reuniones técnicas de acuerdo a sus necesidades y lo hacen en tiempo libre o de vacaciones no sólo con sus colegas, sino con docentes de otros departamentos geográficos característica que los distingue de otros grupos de maestros.

En esta escuela las maestras tienen la posibilidad de llevar adelante todo tipo de iniciativas, aún en aquellas cuestiones en las que no hay consenso total con la directora. Un ejemplo es la implementación del programa para monolingües guaraní: al inicio la directora no estaba de acuerdo con su desarrollo, sin embargo tras varias conversaciones entre el equipo docente, la directora y representantes de los padres quienes ofrecieron su apoyo incondicional para el éxito del programa, lograron muy buen resultado demostrado gratificación y auto complacencia por los logros.

La efectividad de la gestión escolar es un elemento clave que define el buen funcionamiento de una cooperadora de Padres que ayuda con denuedo en dotar de mobiliario físico a la institución. Esta cooperadora se encarga de reparar infraestructura, proveer bebederos y nuevas construcciones que atiendan las demandas por crecimiento de la población.

Así la gerencia eficiente de la dirección escolar conjuga los principios básicos la gobernabilidad institucional y la efectividad de su gestión.

5.3 Cómo se "aprenden" los cambios en la escuela República de Nicaragua.

Siendo la escuela una institución que implementa el programa para la modalidad guaraní — hablante, la base del aprendizaje, se centra en el inicio de la lecto - escritura en la lengua materna y la inserción gradual en la segunda lengua. En sí el programa tiene un fuerte componente de resistencia social por el contenido cultural que se le asigna tradicionalmente.

El cambio que significó implementar el programa requirió un trabajo conjunto con la comunidad escolar (familias), con los docentes ejecutores directos de la propuesta y con la misma dirección escolar que tuvo que rever sus criterios en una gestión de carácter abierto y discutir la temática con el cuerpo docente asumiendo de manera corporativa el desafío.

Los niños y niñas beneficiarios directos del Programa aprenden con más facilidad, demuestran mayor seguridad y espontaneidad. Se desarrolla

un aprendizaje individualizado y efectivo que incidió sobre el porcentaje de repitentes al disminuir el mismo en los primeros grados en relación a años anteriores.

Los alumnos trabajan de manera interactiva con ayuda de materiales didácticos que facilitan el paso hacia una verdadera educación democrática por permitir la construcción de aprendizajes significativos. El hecho de tener en la escuela desde el preescolar afianza el sentido de pertenencia y la recuperación del sentimiento de valoración hacia la lengua de uso, el guaraní.

Las maestras muestran entusiasmo hacia su tareas, tienen altas expectativas hacia los niños y por el cumplimiento de sus metas. "estos niños aprenden a pesar del hambre, a pesar de su condición de bilingües o monolingües, a pesar de otros", comentan.

Las maestras muestran también expectativas muy altas hacia sí mismas, hacia su trabajo y los resultados del mismo, dicen "este programa no es para maestros haraganes, obliga a hacer cosas interesantes para motivar y mantener en constante actividad a los alumnos".

En la escuela se aprende de acuerdo al ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Así, los cambios fueron aprendiéndose colectivamente de manera responsable y compartida y sirvieron por sobre todas las cosas para afianzar el rol de la institución en la comunidad. Participaron de este aprendizaje de los cambios todos los estamentos, alumnos, docentes, directivos, padres y madres y se desarrolló a veces sin intención manifiesta una estrategia de gobernabilidad pluralista.

5.4 Cómo se recibió y percibió la propuesta del nuevo Programa en la comunidad escolar.

La percepción de los cambios que introdujo el Programa de atención a las necesidades lingüísticas de la comunidad fue heterogénea y relacionada

con la condición etaria de las personas afectadas; adultos, jóvenes, niños y niñas. La lengua se ve fundamentalmente como el instrumento por excelencia para la relación con el mundo exterior y el elemento necesario para obtener trabajo.

Allí surge el principal escollo que debió salvar la implementación del Programa: el castellano es visto como imprescindible para entrar al mundo del trabajo, sin embargo su aprendizaje no es pertinente si no se considera la lengua de uso corriente. La comunidad entiende, comprende, que las transformaciones sociales que se dan de manera acelerada incluyen el sentido y el uso efectivo de las lenguas nacionales.

Los padres y las madres consideran el cambio como un desafío del que todos son parte comprometida.

Expresan que "les gusta el nuevo programa , porque los alumnos hablan más; la reforma ayuda a usar tanto el guaraní como el castellano"

Existe, sin embargo una preocupación latente sobre el efecto del programa ¿Por qué no se implementa el mismo programa en todas las escuelas?

El nuevo Programa tuvo un doble efecto en la comunidad, ayudó a la discusión de temas centrales, pautas culturales tradicionales y puso a prueba la capacidad de gestión del cuerpo directivo y docente de la institución.

A pesar de los contrastes suscitados sin embargo el programa logró establecerse positivamente y afianzó.

- la identificación y el asentamiento de una identidad propia.
- la recuperación del trabajo en equipo como modelo
- el desarrollo de un clima laboral de gestión que favorezca el aprendizaje institucional.
- el desarrollo de la autogestión y la autoformación continua
- la identificación del objetivo central que oriente la gestión a los logros efectivos y el aumento de las oportunidades del aprendizaje.

- el reconocimiento de la excelencia como misión de la escuela

Además, la comunidad tuvo una participación "real" en las actividades de la institución y la integración fue más allá de las actividades de ayuda que brinden a la institución: se busca conocer las necesidades y expectativas de la escuela, los docentes llegan a las casas de los alumnos, los visitan, los padres y madres llegan a la escuela para apoyar y para formarse, construcciones, reparaciones, mantenimiento, talleres variados, jornadas sobre temas de interés, muestran el nivel de integración y cómo fue recibida y percibida la propuesta del nuevo Programa en la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Delineamiento Curriculares de la Educación Escolar Básica. MEC Dpto de Curriculum. 1993
- Delineamiento curriculares para el sistema de Formación Docente. MEC Dpto de Curriculum, Formación Docente e ISE 1994
- Estudio sobre Bilingüismo en el marco de la Reforma Educativa Informe Final Centro de Estudios Sociológicos 1998
- Prácticas Efectivas para una educación de calidad Estudio de casos Documento de apoyo. MEC ISE. 1995
- Funciones Comunicativas en aulas de la modalidad guarani hablantes ISE UIEP 1998
- Educación Bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Ministerio de Educación y Ciencia de España Instituto de Cooperación Iberoamericana 1995
- Avances de la Reforma Educativa. Perspectivas, Estrategias y Políticas de la Educación Paraguaya. MEC. CARE. 1998
- Fascículo Educación Bilingüe. MEC. Dpto. de Curriculum. 1995
- Documentos básicos del Curso de Planificación y Gestión Social sobre Gerencia social eficiente, Planificación Estratégica.
- La Educación Bilingüe, para la Educación de calidad, Documento presentado en Congreso sobre calidad de la Educación Bolivia – Colombiana. 1990. Aida Torres de Romero.
- Propuestas y perspectivas para el afianzamiento de la Educación Bilingüe Reforma Educativa. Comisión Nacional de Bilingüismo. 1999

ANEXOS

La perspectiva de Género en las lenguas del Paraguay

Graziella Corvalán

Comisión Nacional de Bilingüismo

¿ Porqué unir dos dimensiones tan específicas del pensar y actuar de la persona humana como son el uso de la lengua y la perspectiva de género? En primer lugar, porque es a través de la lengua, que se construye y transmite la visión del mundo y de la persona humana, para la formación de valores, actitudes y comportamientos, dependiendo del sexo, edad; procedencia, etc. **La perspectiva de género significa analizar el rol de la mujer en contraposición al sexo.**

Las palabras son portadoras de una ideología, que puede o no, dar lugar al cambio o a la pervivencia de formas de comportamiento socioculturales y políticos de una específica comunidad lingüística. La mujer en su rol reproductivo tanto biológico como social, es la primera e indudable trasmisora de las lenguas habladas en la misma, conjuntamente con las creencias que conforman su entorno social.

Las estructuras sociales determinan el uso genérico del lenguaje y lo hacen mas resistente al cambio, porque es un área donde la discriminación sexual está mas encubierta , ya que para cambiar la lengua es preciso transformar las prácticas institucionales que subordinan a la mujer. Los comportamientos sociales aprendidos y reproducidos en situaciones concretas transmiten un mensaje de género y de poder porque estan jerarquizados según la cultura imperante.

En el uso de los géneros en el discurso, esta siempre presente el elemento de poder y una diferente concepción del mundo. Por medio de la palabra conformamos una ideología sexista que abierta o tácitamente transforma los valores, actitudes y comportamientos de y hacia uno u otro sexo y tradicionalmente ha sido hacia el masculino, dándose la discriminación y exclusión de la mujer.

.El objetivo aqui es analizar la imagen y rol femenino desde la perspectiva de género transmitidas en las lenguas oficiales de este país, a través del uso cotidiano y del imaginario popular. La pregunta es ¿hasta que punto el impacto de la cultura tradicional constituye uno de los mas importantes obstáculos para erradicar el sexismo en el habla?, entendido como la preeminencia de un sexo sobre otro.

Se analiza el castellano respecto a su estructura, en el uso cotidiano y el guarani en cuanto a los mensajes implícitos y explícitos a través de los ñe enga (refranes y dichos populares) respecto a la perspectiva de género.

La fuerza del imaginario popular en una sociedad bilingüe, a través de los ñe enga tiene una influencia fundamental en la construcción social y lingüística de los

sexos, reflejada en el comportamiento sociocultural de la sociedad. La situación diglósica del bilingüismo paraguayo, adquiere un significado especial en cuanto al impacto de los ñe enga desde la perspectiva de género, porque estos se transmiten principalmente en el "dominio" lingüístico y social del discurso informal y sobre todo íntimo de la persona, donde el factor poder es el principal factor de la asimetría entre los sexos.

La importancia del uso de las lenguas de parte de las mujeres¹ esta relacionada principalmente con la salud reproductiva y los niveles de fecundidad, en términos del número de hijos por mujer y espaciamiento de los mismos, ya que la lengua es determinante en los roles reproductivos, biológicos y sociales.

Contrariamente al español, el inglés por ejemplo, no esta sujeto a un organismo normativo de su uso, permitiendo mayor libertad y por consiguiente, adecuación del uso de la lengua a los cambios socioculturales. El género femenino prácticamente no existe en la lengua guaraní, con la excepción de ciertos sustantivos como hombre, mujer, niño/a, hijo/a, señora, señorita, etc y en general términos usados en el ámbito familiar para indicar parentesco.

Sin embargo, la complejidad del tema se pone en resalto cuando se trata del discurso oral público; el lenguaje de creación y la trasmisión de conocimientos en los escritos académicos y/o políticos, cuando es importante la visibilidad del género femenino en el discurso. Si bien es cierto que las mujeres no aceptamos el genérico masculino, también es cierto que nos encontramos en la encrucijada del uso, al tener que optar por alternativas de: otras y otros; los y las; niños y niñas, sobre todo para sustantivos y adjetivos, porque resultan a menudo un obstáculo para la fluidez y armonía del discurso oral y público.

En el lenguaje escrito, la disyuntiva se presenta en el uso de barras que separen las terminaciones de género y número como: Los/as; niños/as; el uso del signo arroba @ para ambos géneros o la preferencia por el uso de: los y las; niños y niñas, otros y otras etc son opciones que tampoco contribuyen a la fluidez del estilo. La alternativa es la utilización de términos que incluyan ambos géneros como: persona humana en vez del genérico hombre, el alumnado en vez de los alumnos; la juventud en vez de los jóvenes; etc.

El conocimiento sobre las dimensiones socioculturales que hacen a la subcultura de los géneros y a las posibilidades de transformación del uso de las lenguas, es preciso para saber cuando el discurso lleva implícita la discriminación que viven las mujeres. Por ejemplo, en el acceso y permanencia en el mercado de trabajo, cuando no se usan los nombres de actividades, profesiones, cargos sino en una única acepción masculina. Se utiliza el masculino para profesiones, oficios y trabajos de prestigio social. El femenino para trabajos tradicionalmente reservados

¹ Ramirez, Fulvia Brizuela de, "Paraguay: diferenciales geográficos y socioeconómicos de la fecundidad" en *Demografía y Sociedad*, Secretaría Técnica de Planificación, Dirección General de Estadística Encuestas y Censo, Asunción, 1994, pp 13-57

a las mujeres. Una lista interminable de ejemplos ilustran esta situación, hablamos de Pte de la Rca. enfermera, nunca enfermero, decimos cirujano, empleada doméstica, jefe de hogar, empresario, secretaria, etc.

La cultura tradicional se refleja en los ñeénga, transmitidos principalmente en guaraní. El ñeénga se define como un "dicho breve, anónimo, popular y sentencioso..."² donde la mujer generalmente es la protagonista de un mundo que refleja las pautas tradicionales de la sociedad paraguaya.

De los muchos que se han rescatado del imaginario popular y que resumen el profundo machismo del paraguay@ son: "Kuña ha caramelo sapyáiterante" (la mujer y el caramelo son para un momento) y "Kuña rete mbohapy: mamadera, criadero ha parque de diversiones" (el cuerpo de la mujer tiene tres partes: mamadera, criadero y parque de diversiones).

Los dichos se refieren a: la identidad femenina; la maternidad; el embarazo; la menstruación; rol doméstico, mujer en función al marido/compañero; la paternidad; las relaciones sexuales y a la visión masculina de la mujer. Con mas saña y menos gracia, el ñeénga trasmite la "supuesta sabiduría" del paraguay@ a expensas de la mujer sujeto de adjetivaciones que definen su identidad como sumisa, indecisa, con roles prefijados, destinada a cumplir su rol reproductivo biológico y social. Se pinta una imagen negativa y denigrante de la mujer, contribuyendo a su baja autoestima e invisibilidad en el ámbito público.

La identidad femenina estereotipada, se presenta a nuestro imaginario colectivo a través de dos vertientes distintas de la producción cultural: una pertenece a la amplia gama del ñeénga y la degrada, relegándola al ámbito doméstico y a la diversión masculina. Otra pertenece al cancionero popular y la idealiza, pero deshumanizándola.

El proceso de transición a la modernidad, donde los valores tradicionales y comportamientos de la nueva sociedad de consumo se entrecruzan, dejan a los grupos sociales mas desfavorecidos como las mujeres y l@s jóvenes sin otros modelos identitarios, que los encontrados en la memoria escrita de los ñeénga, cuya base de funcionamiento es la analogía, a la cual se adhiere tanto el hombre como la mujer.

² Pompa, María del Carmen, Op. Cit. P.25

IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

BILINGÜE

TEMA: Proceso de elaboración de materiales, su utilización y ayuda en la enseñanza.

PONENCIA: Profesores indígenas Ava Guarani:

Nazario Oliveira

Felipe Barrios

Inocencio Mendoza

Asunción, 7 al 9 de octubre de 2000

1. - Introducción: La etnia Ava Guaraní:

Somos de la gran familia de los guaraníes: los Ava Guaraní, que quiere decir la persona guaraní, los que somos realmente personas.

Estamos en la Región Oriental del Paraguay, al norte del Dto. Alto Paraná, todo el Dto. de Canindeyu, parte de los Departamentos de San Pedro y Caaguasu, como también en el sur de Mato Grosso, Brasil y la Provincia de Misiones, Argentina.

Nuestra etnia todavía practica muy fuertemente su cultura, a pesar de todos los problemas que tenemos en esta vida moderna y sobre todo la pérdida del territorio, que nos ha quitado la base de nuestra cultura.

La alfabetización en nuestra etnia tiene apenas unos 25 años de vida. Por suerte, cuando iniciamos, ya había una nueva forma de encarar la escolarización, el partir de nuestra cultura. El hacer que la escuela sea un lugar donde la cultura tenga vida.

2. - Proceso de la elaboración de los libros: su utilización.

Los libros usados por la etnia Ava Guaraní llevaron un largo proceso de elaboración. Se gestaron en la comunidad de Arroyo Guasu, en el año 1977, en plena dictadura, prácticamente a inicios de la escolarización de la etnia.

Como no había ningún material apropiado para las escuelas indígenas, cada maestro se ingeniaba en enseñar a leer y escribir a los niños en castellano, como en las escuelas de Acaraymi, Kirito, Arroyo Guasu y Arroyo Mokôi. Tanto en Arroyo Guasu como en Arroyo Mokôi, el "maestro" les ponía una lista de palabras para que los niños copien. La escuela estaba en función del aseguramiento de la tierra y no como necesidad de aprender a leer y escribir. Una bandera, una escuelita de paja, un maestro, ya era motivo de respeto de parte de los terratenientes que invadían el territorio guaraní.

En el año 1977 comenzó a enseñar en Arroyo Guasu una profesora que no sabía el guaraní y los alumnos no sabían el castellano. Era injusto sacrificar a todo el grupo. Por eso, utilizó el libro de lectura Ko'êti de las Ligas Agrarias Campesinas perseguidas por el régimen de Stroesner como comunistas. La Supervisora de entonces, quiso prohibir su uso, pero como no había otro material, tubo que tolerarlo.

Sin embargo este librito no era tampoco adecuado a los indígenas, aunque mucho más cerca que los materiales en castellano de las escuelas nacionales. De allí nació la inquietud de elaborar algo basado en la cultura de la etnia.

Surgieron varios problemas:

1.- De parte del estado:

- No había medios económicos ni apoyo para este trabajo, como sigue hasta la fecha.

2.- De parte de los Oporaíva de las comunidades que veían a la escuela como:

- Un elemento desaculturante.
- Un cuerpo extraño dentro de la comunidad

En silencio y despacio se fue abriendo camino la colección "Ayu", la palabra que brota del alma.

El diálogo con las comunidades era vital para su elaboración, se contó con el apoyo de los Oporaíva (chamanes) como Felicianos Noceda, Kamba'i Martínez, Kirino López, Francisco Ferreira, Tamás Benítez, Mariano Martínez, Trankilino Benítez, Cipriano Larrosa, Gerardo Parodi y Tomás Cardozo, con sus respectivas Takuajary. El aporte constante de los líderes y padres de familia de las comunidades sobre todo de Arroyo Guasu y Arroyo Moköi. Se destacaron especialmente el líder Julio Martínez y el Promotor de Salud Tildo Acosta. Para la parte pedagógica, se contó con el aporte de los maestros indígenas como Nazario Oliveira, Miguela Duarte, Antonio Ferreira, y los no indígenas como Juana E. Benítez C., Beatris Irene Barón, Luis Silvero, Enrique Amarilla.

Los Oporaíva son los poseedores de la sabiduría de la etnia. Su sabiduría no viene de este mundo, no es escrita, es transmitida por revelación divina. De allí que la escuela, con su escritura, con su razonamiento, con su dominio del papel, se opone a lo sagrado.

Con la introducción de la escuela, el poder de los Oporaíva declinó. Todo es interpretado de otra forma.

Este precio era demasiado caro. De allí las reuniones, los diálogos, el miedo de ser causante de un etnocidio, era y es constante.

En una reunión, en Arroyo Guasu sobre el tema, el Oporaíva Feliciano Noceda dio la venia para la escuela, pero con condiciones: que los maestros respeten y enseñen la cultura y que se mantengan en contacto con estrecho con ellos. Su argumento era, que a los seis años, un Ava Guaraní ya es lo que debe ser, ya nadie le va a sacar su cultura, a no ser en la escuela se encarguen de quitarla voluntaria y sistemáticamente.

Con respecto a la enseñanza de la segunda lengua, el castellano, un Oporaíva dijo: "Hijo, esta lengua de los blancos que te enseñan, no significa que debes dejar de lado nuestro modo de ser. Al contrario, eso tenés que aprender para defender mejor lo que es nuestro".

Para elaborar el libro de lectura de 1º Grado: ayvu – peteña, se buscó en primer lugar cuáles eran las palabras más usadas en el quehacer diario de las comunidades. De allí se buscó la metodología para pasar esa sabiduría a la escritura, a la lectura y a las demás ciencias como la salud, la vida social, el trabajo, la familia, el medio en que vive el Ava Guaraní.

Lo que mejor se adaptaba a esto era el método de la Palabra Generadora, es decir, que una palabra, generaba otras palabras y varios temas de aprendizaje. Por ejemplo la palabra yvy (tierra) era fundamental, ya en ese momento se estaba gestando la pérdida definitiva del territorio de la etnia.

Cada palabra generadora trata de salvar una sola dificultad de escritura y lectura por vez. O sea, cada una enseña solo una letra nueva por vez. Pero las combinaciones se hacen con todas las ya aprendidas y con los temas ya antes estudiados. Cada vez se estudia al nuevo, partiendo de lo que se aprendió.

Comenzamos a utilizar el material que elaborábamos de apoco. Las cartillas salían fotocopiadas y las usábamos así. En los cursos de formación de los maestros, hacíamos las correcciones, los aportes, las críticas. Después de dos a tres años de experimentación, gracias a las iglesias y la ayuda de personas voluntarias, se llevaba a la imprenta.

Junto con la cartilla e lectura, se elaboró también un manual o guía didáctica, que contiene las orientaciones para los maestros. Llevan el mismo nombre que el libro de lectura y la misma portada, agregando la aclaración "mbo'ehára" (para el maestro) Desde el 1º al 3º grado, las clases están desarrolladas. A partir del 4º grado, están más bien los contenidos de las materias y sobre todo cómo pasar de la lengua escrita guaraní a la escritura española.

Las materias están todas integradas. Hay tres grandes bloques en el 1º Ciclo (1º, 2º y 3º grado), que son:

- El niño y su relación consigo mismo.
- El niño y su relación con la naturaleza y la sociedad
- Matemática

Las guías didácticas o manuales no desarrollan matemática, sino que usan el material de las escuelas comunes.

Pequeña descripción de cada libro:

GRADO: 1°

Libro de lectura: AYVU (palabra alma = flor) peteiha. Se terminó de escribir en borrador en el año 1980. Contiene las lecturas del 1° grado en guaraní.

Manual: AYVU MBO'EHA (la Palabra para el maestro) peteiha, contiene la guía didáctica para la enseñanza de las palabras generadoras con las clases desarrolladas.

GRADO: 2°

Libro de lectura: AYVU KA'AGUY mokôiha. Se terminó de escribir en el año 1982 y se comenzó a usar en fotocopias. Contiene las lecturas para el 2° grado, son sobre todo relatos, mitos y leyendas de la etnia, para afirmar la lectoescritura.

Manual: AYVU KA'AGUY MBO'EHA mokôiha, es la guía didáctica del maestro para los temas integrados de las materias.

GRADO: 3°

Libro de lectura: AYVU YMA KATU (la verdadera flor = palabra, de nuestros antepasados) mbohapyha. Se comenzó a usar en forma experimental en el año 1984. Contiene las lecturas para el tercer grado, tanto de la etnia Ava Guaraní como de otras etnias.

Manual: AYVU YMA KATU MBO'EHA mbohapyha. Este manual ya se abre hacia otras etnias, sus lugares geográficos y su historia.

GRADO: 4°

Libro de lectura: AYVU JOYVY irundiha. (La flor – palabra - que se abre en dos idiomas). A partir de este grado, las lecturas ya son bilingües.

Manual: AYVU JOYVY MBO'EHA irundiha. Tiene los contenidos para enseñar en el 4° grado. Sobre todo, hace énfasis sobre la forma cómo abordar la lectura y escritura de la segunda lengua.

GRADO: 5°

Libro de lectura: AYVU JOYVY MBO POTY poha. (La flor – palabra - que se abre en dos idiomas) en este grado ya se abren las lecturas a las etnias de Latinoamérica.

Manual: AYVU JOYVY MBO POTY MBO'EHA poha. Contiene los contenidos para el 5° grado, en forma más bien separado por materia en algunos aspectos.

GRADO: 6°

Libro de lectura: ÑANE REMBIASA AYU poteïha. (La Palabra sagrada de nuestros antepasados, o sea la historia) Este libro está en elaboración.

Manual: ÑANE REMBIASA AYU MO'EHA poteïha. Es la guía para el maestro del 6° grado y se abre al mundo.

Para la Educación Sanitaria, está el libro "Kuatia Áriguaju" (La sabiduría escrita en un papel lleno de luz como una puesta de sol), que es una recopilación de recetas de los sabias y sabios de nuestra etnia, con una introducción sobre el concepto que tenemos sobre la salud y la enfermedad. Es bilingüe y lo utilizamos también como texto de lectura en el 2° Ciclo de Educación Escolar Básica.

3. - Cómo ayudan los materiales de la colección "ayuu"

(Este punto es un testimonio de los maestros Ava Guarani de la zona de Yvyrarovana: Inocencio Mendoza, Bartolomé Recalde, Felipe Barrios, Marcial Yegros, Marino Rivarola, Virgino Rivarola, Priscila Martínez y Osvaldo Recalde).

2.1. En lo cultural.

Antes que nada nos ayudan a conocer la lengua de nuestro pueblo y sobre todo para conocer la cultura y vivirla, de lo contrario esta quedaría muy disminuida. Estos libros son como el cimiento de nuestra cultura. A través de ellos rescatamos nuestra forma de ser guaraní.

En muchas comunidades nuestra cultura está desequilibrada, porque la gente imita mucho a los blancos. Los padres ya casi no enseñan nuestra forma de ser a sus hijos. La escuela, en este momento, es el lugar privilegiado para mantener nuestra forma de ser guaraní.

Hay muchas comunidades que ya no tienen más Oporaíva (chamanes) y por eso ya no hay más el Jeroky Nembo'e (danza sagrada), que es como la escuela tradicional de la comunidad. Antes se hacía cada sábado, y a veces cada día, según la circunstancia. Ahora en cambio, las comunidades que ya no tienen Oporaíva, a lo mejor hacen el Jeroky Nembo' e una vez al año. Por otro lado, ante la pérdida del territorio tradicional y al faltarnos el monte, que es la base de nuestra cultura, los mismos Oporaíva han perdido la fuerza, muchos de ellos están decepcionados y se entregan al alcohol. Tampoco la comunidad ya tiene fuerza para responder a las exigencias de los chamanes.

Otro problema que tenemos es que estamos rodeados de blancos, de grandes mecanizadas, de estancias que llenan de pasto colonial y de fuego nuestras comunidades. También los medios de comunicación, la televisión, las grandes rutas que atraviesan nuestro Tekoha (lugar donde se vive la cultura), esto distrae mucho a los niños, los desorienta, se les mezclan las cosas.

En este momento, la escuela, gracias a que los libros que utilizamos, es el aglutinante cultural o sea que une nuevamente la cultura. Es el lugar de la recuperación del Teko. Al comienzo los niños se resisten, tienen vergüenza por ejemplo de bailar el Kotyu en la escuela, pero al tercer día se entusiasman y piden a su maestro espacio para hacerlo ellos mismos. Les da mucho fuerza y alegría sentirse parte de su cultura. Es como iniciarse de nuevo, es retomar, es sentirse otra vez un Ava Guaraní. Sobre todo el niño y la niña indígena, saben quienes son. Les afirma la identidad.

Por otro lado, depende del maestro. Si el maestro les afirma en la identidad, vemos que nuestros niños y niñas están seguros de sí mismos. Cuando salen fuera de su comunidad, no se sienten disminuidos, se relacionan fácilmente con todos, sin complejos de inferioridad.

2.2.- En la metodología:

Lo que nos ayuda mucho es el método de la Palabra Generadora. Con este método podemos integrar las materias, por ejemplo, Yvyra (árbol), con esta palabra, aparte de la lectoescritura, enseñamos ciencias naturales y salud. Nos da todo.

Los niños aprenden rápido, porque es su lengua, es su cultura. Al hablar una cosa, ellos enseguida saben de qué se trata, pues está en su mundo, en su cosmovisión, en su lengua materna.

El material es muy sencillo, de fácil comprensión para nosotros los maestros y para el niño, sobre todo, porque todos los maestros indígenas enseñamos varios grados a la vez (plurigrado o grados acoplados). Se adaptan al lugar y están basados en el teko (cultura) de nuestro pueblo. Por eso nos resultan buenos para la enseñanza.

2.3.-En la integración a la comunidad:

Nuestros niños Ava Guaraní se sienten parte de su comunidad. El saber leer y escribir no los hace sentir superiores. No les separa.

2.4.- Dificultades:

En la enseñanza aprendizaje nos resulta muy positivo el método integrado de las materias, porque así es nuestra vida, todo se integra: las plantas, los animales, las personas, las nubes, el viento y el aire. Hasta aquí no tenemos problemas. El problema se presenta cuando vamos a evaluar, cuando tenemos que volver a separar para poner

una calificación. Allí es donde hay el desencuentro. Enseñamos de una forma y tenemos que calificar de otra forma.

También vemos que debemos ampliar más nuestros libros, tienen que tener más lecturas y los manuales de los grados superiores tienen que tener más contenido, porque es lo único que los niños tienen. Nadie tiene en su casa un libro para leer o ampliar su conocimiento.

2.5.- Propuestas:

- 2.5.1.- Reconocimiento de nuestros materiales de la colección "ayvy" de parte del MEC.
- 2.5.2.- Que el MEC apoye económicamente la Reforma Educativa Indígena.
- 2.5.3.- Que el MEC tenga más interés en el trabajo escolar de los indígenas.
- 2.5.4.- Que se le apoye económicamente a los indígenas con becas de estudio.
- 2.5.5.- Respeto y aceptación de las propuestas de los pueblos indígenas a la Reforma Educativa del año 1992 y las propuestas a la Reglamentación de la Ley General de Educación.
- 2.5.6.- Que se respete el tiempo y el ritmo de la escolarización de los indígenas.
- 2.5.7.- Que el maestro indígena tenga el mismo rango que el paraguayo, aunque no tenga terminada su preparación académica, pues él es un especialista en materia intercultural y bilingüe.

UNIVERSIDAD DE TARAPACA
ARICA - CHILE

PROGRAMA DE E. I. B. "PACHAKUTI"
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANI-
DADES.

PONENCIA " DISEÑO DE UNA MAESTRÍA
NACIONAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE PARA LAS CULTURAS ORIGINARIAS DE
CHILE".

AUTOR: EMILIO FERNANDEZ CANQUE

Magíster en Educación –Mención:Curriculum
Director del Programa de Educación intercultural
"Pachakuti" - U. de Tarapacá – Arica- Chile

E. Mail : efernand@uta.cl

**TEMATICA : "DESAFÍOS DE LA EIB EN EL
TERCER MILENIO"**

**AREA : LA EIB EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
ASUNCIÓN-PARAGUAY: 6-9 NOVIEMBRE –2000**

El presente Congreso constituye una valiosa oportunidad para compartir lo que acontece en mi país en relación con el Diseño de una "Maestría Nacional en Educación Intercultural Bilingüe" destinada a las principales culturas originarias y a los esforzados educadores que buscan una vía de formación a nivel de postgrado en esta emergente temática de esta forma nos hacemos parte de la temática central que nos convoca en este hermoso país, cuna de ricas tradiciones en donde se respira tradición y efectivo compromiso con el saber originario.

La educación chilena, así como la mayor parte de los países aquí presentes, está evidenciando transformaciones profundas que remueven sus basamentos esenciales, es este el caso de la Reforma Educativa que en sus tres años de vida ha pretendido constituirse en la alternativa que permita superar los antiguos conflictos que son propios de los modelos económicos en donde la eficiencia y la eficacia son medidos por los aspectos principalmente financieros y pragmáticos dejando de lado, a veces, los aspectos esenciales del SER como son la educación y la cultura. De allí nuestro empeño en acentuar nuestros esfuerzos por reivindicar y valorizar los aportes de nuestras culturas originarias tanto para la identidad latinoamericana como para su proyección hacia una educación verdaderamente significativa, trascendente y equitativa.

Los aspectos de mayor interés de esta maestría, pronta a iniciarse en nuestro país, se describen en la siguiente presentación, agradeciendo desde ya vuestros valiosos aportes para la optimización y enriquecimiento, haciendo realidad este

recíproco intercambio que enaltece a nuestros genuinos procesos educativos interculturales.

INICIATIVAS Y REALIDADES EN TORNO A LA EIB EN EL NORTE DE CHILE .

En el Norte de Chile, específicamente en la Primera Región , se encuentra la Segunda Cultura originaria más numerosa después de la cultura Mapuche, esta es la cultura AYMARA.

En este momento se hace notables esfuerzos por valorizar su aporte y su importancia para la formación de las futuras generaciones de nuestra zona . En este esfuerzo común se han comprometido organismos como la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) , las Universidades regionales y diversas otras organizaciones tanto a nivel de jóvenes, como de adultos y en particular de mujeres .

Producto de lo anterior es preciso destacar a algunos establecimientos educacionales que se han ido consolidando en el tiempo y que constituyen la más clara demostración de que la EIB requiere de propuestas concretas a fin de consolidar sus postulados . Entre estos establecimientos y esfuerzos se pueden citar los siguientes :

- a) Creación del Jardín Aymara Infantil "Ayrampito" con el apoyo del IRPA - Arica.
- b) Creación del Instituto Agrícola "Kusayapu" en Pachica Huara - Iquique destinado a los jóvenes aymaras y atacameños de la Primera y Segunda Región.
- c) La Carrera de Educación General Básica con mención en EIB de la UNAP - Iquique.
- d) El diseño de la MAESTRIA NACIONAL EN EIB como esfuerzo conjunto de tres universidades que asumen esta propuesta integral , en ARICA (U. DE TARAPACA) , en SANTIAGO (UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO) y en TEMUCO (U. DE LA FRONTERA) .

Hay muchas otras manifestaciones que permiten demostrar que la EIB en nuestra zona es una realidad que busca su forma de incorporación en los aspectos medulares de las expresiones socio-educativas de la comunidad , una de ellas es , para el caso siguiente el buen aprovechamiento de los diseños conjuntos de Proyectos Educativos institucionales.

Agradezco la oportunidad que se me brinda para exponer estas ideas que pretenden resumir los aspectos de mayor relevancia de este esfuerzo conjunto hacia la efectiva diversidad cultural y hacia el reconocimiento del aporte efectivo de las culturas originarias de nuestro continente nativo.

MUCHAS GRACIAS, QUERIDOS HERMANOS DE AMERICA.

EMILIO FERNANDEZ C.

**PROGRAMA NACIONAL DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE - MENCIÓN: FORMACIÓN
DE FORMADORES AYMARA - U. DE TARAPACÁ.**

❖ JUSTIFICACION DE LA MAESTRÍA:

La maestría en EIB pretende responder a la carencia de profesores y especialistas en esta emergente temática. Su propósito es formar cuadros profesionales especializados que puedan planificar y desarrollar las diversas acciones que requiere la implementación de la EIB en nuestro país.

La Educación Intercultural Bilingüe se ha ido desarrollando en estos últimos decenios como una propuesta educacional que enfoca y sugiere respuestas positivas para un viejo problema de la humanidad : ¿Cómo enfrentar - respetándola y valorizándola - la diversidad de expresiones culturales que coexisten en nuestro mundo pluricultural y pluriétnico?.

Su perspectiva peculiar se orienta a educar hacia el diálogo asumiendo dichas diferencias culturales, preparando a las nuevas generaciones para relacionarse con mundos distintos al propio y, en términos más amplios, contribuir desde lo educativo a la defensa de la posibilidad de alteridad.

❖ INSTITUCIONES PARTICIPANTES :

- ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA - UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO (UAHC) - SANTIAGO.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS INDIGENAS - UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (UFRO) - TEMUCO.
- PROGRAMA "PACHAKUTI" - FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES - U. DE TARAPACÁ (UTA) - ARICA.

❖ INSTITUCIÓN INTERESADA :

- DIRECCIÓN NACIONAL DE LA CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA (CONADI) .

❖ UNIDAD RESPONSABLE :

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - UTA.

❖ UNIDAD SUPERVISORA :

- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.

❖ SITUACIÓN ACTUAL :

- DESPUÉS DE UN AÑO DE TRABAJO DE LA COMISIÓN TRIUNIVERSITARIA SE FINALIZÓ EL ESTUDIO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA MAESTRÍA NACIONAL.

- POR ACUERDO N° 056/99 DE FECHA 15 DE JULIO DE 1999 EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN APRUEBA LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS PRESENTADOS POR LA UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO INCLUYENDO A LA U. DE TARAPACA (ARICA) Y A LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (TEMUCO).

- EL PRESENTE PROGRAMA FUE APROBADO EN FORMA UNÁNIME POR EL CONSEJO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES (NOVIEMBRE -1999).
- SE DEBE APROBAR EL PROGRAMA POR CADA UNIVERSIDAD REGIONAL, DE ACUERDO A SUS INSTANCIAS REGULARES, PARA FIRMAR LOS CONVENIOS Y APROBAR REGLAMENTOS NACIONALES A LA BREVEDAD.

- ❖ GRADO QUE SE OTORGA :
 - MAGISTER EN EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.
MENCIONES :

GESTIÓN PÚBLICA Y POLÍTICAS EN EIB (UAHC).
FORMACIÓN DE FORMADORES EN EIB (UTA Y UFRO).

EL GRADO SERÁ OTORGADO POR CADA UNIVERSIDAD HACIENDO ALUSIÓN AL CONVENIO NACIONAL.

PODRÁ HABER INTERCAMBIO DE ALUMNOS ENTRE UNIVERSIDADES DEL CONVENIO.

- ❖ FECHA DE INICIO DEL PROGRAMA CONJUNTO :

AGOSTO DEL AÑO 2.000.

- ❖ OBJETIVOS DEL POST GRADO :
 - OBJETIVO GENERAL :

FORMAR UN NÚCLEO DE ESPECIALISTAS QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO, EXPANSIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN Y EN EL PAÍS.

➤ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS :**

- **ADQUIRIR UNA VISIÓN AMPLIA Y HOLÍSTICA DE LA EIB : SU RELACIÓN CON LA REFORMA EDUCATIVA NACIONAL, SUS REQUERIMIENTOS , FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS EDUCATIVOS, LINGÜÍSTICOS, CULTURALES Y POLÍTICOS.**
- **ADQUIRIR CAPACIDAD PARA ENFOCAR LA EIB DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REFLEXIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL LENGUAJE , CULTURA Y EDUCACIÓN, INCORPORANDO EN ESTA REFLEXIÓN LA COSMOVISIÓN Y EL PATRIMONIO DE EXPERIENCIAS HISTÓRICAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **EVIDENCIAR DOMINIO DE COMPETENCIAS ESENCIALES PARA DISEÑAR Y ASESORAR PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA .**
- **ELABORAR UNA REFLEXIÓN PROPOSITIVA PARA EL DESARROLLO DE UNA EIB EN EL ESCENARIO ACTUAL Y FUTURO CONSIDERANDO LA GLOBALIZACIÓN DE LAS RELACIONES HUMANAS ENTRE INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS.**

❖ **DURACION DE LA MAESTRÍA :**

**CUATRO SEMESTRES (DOS AÑOS LECTIVOS).
SE INCLUYE UN PLAN COMÚN : DOS SEMESTRES.
UN PLAN DIFERENCIADO : DOS SEMESTRES.**

LA TESIS REQUIERE UN TIEMPO ADICIONAL.

❖ **REQUISITOS DE INGRESO :**

- **POSEER GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO O TÍTULO UNIVERSITARIO EQUIVALENTE.**
- **EXPERIENCIA EDUCACIONAL MINIMA DE DOS Y DEBIDAMENTE ACREDITADA.**
- **ENTREVISTA PERSONAL. DEMOSTRAR INTERÉS POR CONTINUAR ESTUDIOS EN EIB.**
- **COMPROMISO DE PONER AL SERVICIO DE LA EIB LOS APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS LOGRADAS.**

❖ **FINANCIAMIENTO :**

LA CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA BECARÁ A LOS ALUMNOS INTERESADOS EN ESTA MAESTRÍA. EN FORMA PREVIA REALIZARÁ LA LICITACIÓN QUE CORRESPONDA.

SE ACEPTARÁ UNA CUOTA DE ALUMNOS CON FINANCIAMIENTO PROPIO.

❖ **ASIGNATURAS DEL PROGRAMA.**

PLAN COMÚN : AREA DE ESTUDIOS FUNDAMENTALES.

- **EDUCACIÓN EN CHILE Y EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO.**
- **INTERCULTURALIDAD I.**
- **FUNDAMENTOS DE LA EIB.**
- **LENGUA E IDENTIDAD.**
- **INTERCULTURALIDAD II.**
- **DISEÑO CURRICULAR EN EIB.**

PLAN DIFERENCIADO : FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA CULTURA AYMARA.

- **CULTURA AYMARA Y RELACIONES INTERÉTNICAS.**
- **DIDACTICA DE LA EIB AYMARA I.**
- **TALLER DE INVESTIGACIÓN.**
- **LENGUA AYMARA.**
- **DIDACTICA DE LA EIB AYMARA II.**
- **TALLER DE PROYECTO DE TESIS.**

♦ A LO ANTERIOR SE AGREGA UN SEMINARIO DE 30 HORAS POR CADA AREA DE LA MAESTRÍA. DICHAS ÁREAS SON : LENGUA. CULTURA. EDUCACIÓN.

EL PRESENTE PLAN SE COMPLEMENTARÁ CON SEMINARIOS TANTO EN PLAN COMÚN COMO DIFERENCIADO.

PROFESORES DEL PROGRAMA DE MAGISTER EN EIB.

ASIGNATURA	PROFESOR.
1) LA EDUCACIÓN EN CHILE Y EL PROCESO DE CAMBIO.	DR. PATRICIO UBEDA UBEDA.
2) INTERCULTURALIDAD I	DR(T). LUIS GALDAMES ROSAS.
3) FUNDAMENTOS DE LA EIB	DRA. MARIA INES ARRATIA ALZOLA.
4) LENGUA E IDENTIDAD	DRA(T). VICTORIA ESPINOSA SANTOS.
5) INTERCULTURALIDAD II	DR. JORGE HIDALGO LEHUEDÉ.
6) DISEÑO CURRICULAR DE LA EIB.	MG. EMILIO FERNÁNDEZ CANQUE.
7) CULTURA AYMARA Y RELACIONES INTERETNICAS	DRA. MARIA INÉS ARRATIA ALZOLA.
8) DIDÁCTICA DE LA EIB AYMARA I	DOC. INVITADO - UMSS(*) COCHABAMBA-BOLIVIA.
9) TALLER DE INVESTIGACIÓN	DRA. MARIETTA ORTEGA PERRIER.

10) LENGUA AYMARA

DRA(T). VICTORIA ESPI-
SA SANTOS.

11) DIDÁCTICA DE LA EIB
AYMARA II

DOC. INVITADO -UMSS(*)
COCHABAMBA - BOLIVIA

12) TALLER DE PROYECTO
DE TESIS.

DRAS. MARIETTA ORTEGA
MARÍA INES ARRATIA Y
DR(T). LUIS GALDAMES.

(T) ACADÉMICO QUE FINALIZA SUS ESTUDIOS Y DEFIENDE
SU TESIS DOCTORAL.

(*) SE FIRMARÁ UN CONVENIO CON LA UNIVERSIDAD MAYOR
DE SAN SIMÓN - COCHABAMBA- BOLIVIA.
CONVENIO SIMILAR SE FIRMARÁ CON LA ACADEMIA DE
HUMANISMO CRISTIANO (UAHC) - SANTIAGO.

LAS LENGUAS EN LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Delicia Villagra Batoux

Comisión Nacional de Bilingüismo - Paraguay

A pesar de que la política lingüística se ha constituido en una verdadera especialidad dentro de la sociolingüística, ella sigue siendo el objeto de diversas interpretaciones y suscita cada vez más el interés de profesionales, no ligados directamente a las cuestiones lingüísticas, e incluso de los ciudadanos en general.

Esto no es de extrañar en esta transición histórica que nos toca vivir (el paso al tercer milenio) que nos lanza, entre sus numerosos retos, el desafío de la identidad cultural que tendrán las sociedades modernas. Ya se ha anticipado, desde hace un tiempo, la idea de que el siglo XXI será el siglo del imperio absoluto de la globalización, de la uniformización del pensamiento y de la vigencia inevitable de una lengua universal. Sin embargo, un nuevo fantasma recorre el mundo y pocos son los que ponen en duda que la imagen cultural de nuestros países, que se está tallando por los pueblos, mantendrá su perfil pluricultural y plurilingüe. Así nos lo demuestran las numerosas acciones de reivindicación lingüística de muchas comunidades, sean éstas grandes o pequeñas.

Pese a ello, y aún contando con no pocas experiencias exitosas en el campo de la promoción y revalorización social de las lenguas minoritarias o minorizadas, el desafío del plurilingüismo sigue interrogándonos y nos obliga a echar una nueva mirada sobre las orientaciones de nuestras políticas culturales y lingüísticas. Uno de los aspectos que merece nuestra atención es la propia idea que nos hacemos de la política lingüística.

En efecto, la política lingüística, de hecho asociada a la planificación lingüística, es el ámbito directo donde la relación lengua-sociedad cobra todo su vigor.

Convendría, sin embargo, establecer las diferencias entre ambas nociones. Si consideramos la **política lingüística** como un conjunto de opciones deliberadas, llamadas a delinear los marcos de la gestión lingüística en un

espacio y tiempo determinados, estamos hablando de una disciplina que ya ha transitado su largo camino a través de la historia de las sociedades humanas. Este conjunto de opciones se ha manifestado siempre en estrategias concretas para ubicar las lenguas (según un sistema de valores bien definidos) en un determinado contexto de la vida social (nacional o internacional). La **planificación lingüística**, entendida como una búsqueda de medidas prácticas para la aplicación de la política lingüística, es una idea más reciente.

La diferencia entre ambas nociones la encontramos también en la dimensión del espacio disponible para la expresión real de los derechos lingüísticos de los locutores de las lenguas que han sido objeto de las decisiones constitucionales.

La **política lingüística** como expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico es del dominio de las instituciones del Estado, mientras que la **planificación lingüística**, desde luego relacionada estrechamente con la anterior, atañe directamente a las propias lenguas en el sentido en que ella implica el paso a la acción concreta sobre las mismas. Entre otras cosas, la **planificación lingüística** se ocupa del tratamiento práctico que se asigna a las lenguas según los niveles de uso previstos para cada una de ellas. Nos referimos al tipo de lengua que ha de usarse en los programas escolares, en los medios de comunicación de masas, en el mundo laboral, en la administración, en las relaciones de compra - venta, en los avisos publicitarios, etc.

Es aquí donde los especialistas en lenguas, pedagogos, cultores de la lenguas, técnicos, empresarios, en otras palabras, la comunidad lingüística toda, se convierte en interlocutor activo de las instituciones (academias, ministerios, comisiones especializadas) llamadas a diseñar un programa de acción sobre las lenguas. Este programa, además de otras características, incluye dos ángulos de acción complementarios: un ángulo de acción "in vivo" (gestión del plurilingüismo en una sociedad, previa caracterización de la situación lingüística) y una acción "in vitro"¹

¹ "in vivo" e "in vitro" son usadas en la acepción de Louis-Jean CALVET. Cf.: L.J. CALVET, 1999.

(intervención directa y voluntaria del poder político en el campo lingüístico).

De los alcances de la acción concertada sobre estos aspectos mencionados dependerá el contenido y los fines de cualquier política lingüística.

Al respecto cabe preguntarse: ¿Es concebida ella como un conjunto de estrategias que apuntan hacia la inserción real de las lenguas minoritarias o minorizadas en un proyecto de sociedad o como un simple instrumento que permite utilizar las lenguas para una determinada política?

El ejemplo paraguayo es elocuente en este sentido.

La constitución del año 1967 reconoce como lenguas nacionales el Guaraní y el Castellano, de las cuales el Castellano es considerado lengua oficial. El modelo de educación bilingüe que se propondrá más tarde (1983) será, en consecuencia, un modelo de transición, y el tratamiento otorgado a la lengua guaraní en los programas escolares obedecerá a los fines que corresponden a un modelo de transición.

La Constitución del año 1992 establece la oficialidad de las dos lenguas mayoritarias del país. **El modelo de transición** será pues cambiado por el **modelo de mantenimiento**, lo que exigirá un diseño de educación bilingüe que promueva la formación de bilingües coordinados.

Es bien claro que la orientación de ambas políticas se contraponen y, consecuentemente, las lenguas serán tratadas en ellas con criterios totalmente diferentes.

La cuestión de la acción "in vivo" se juega, como hemos podido constatar, en el sistema escolar. Pero el proceso de recuperación social de una lengua conlleva la absoluta necesidad de sobrepasar ese límite. Es más, ningún programa sistema de educación bilingüe tiene sentido si no se constituye en el detonador para la ampliación de los ámbitos del uso de la lengua discriminada. En la escuela se juegan cuestiones estratégicas de gran talla que la obligan a ampliar su misión más allá de la aplicación de

metodologías adecuadas para la enseñanza de las lenguas (como lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza) y la transmisión de una norma escrita.

En el caso nuestro, el reto de la educación bilingüe intercultural ya no consiste en velar por la supervivencia del guaraní, en preservarlo como un patrimonio, sino en garantizar su avance en este mundo de mutaciones rápidas, en convertirlo en una herramienta en la que sus hablantes hagan la historia de hoy con cara al futuro. Y es en este sentido que la salud del guaraní se juega en gran medida en el ámbito laboral. El proceso del trabajo es, desde luego, uno de los espacios de mayor creatividad y enriquecimiento para las lenguas pues éstas van abriendo en él nuevas perspectivas de uso, como lo es, por ejemplo, su empleo en las relaciones de mercado (interno primeramente para extenderse al mercado externo). Sólo así las lenguas demuestran su utilidad y estimulan la adhesión de todos hacia su uso.

Empresarios, profesionales y trabajadores en general, instituciones estatales y privadas, colectividades locales, iglesias, asociaciones, es decir, la comunidad lingüística debe poder perfilar apuestas en aquellas lenguas que puedan ser asociadas a ideas de apertura, dinamismo, innovación y calidad por un lado, y a ideas de equidad y desarrollo por otro.

A modo de síntesis queremos señalar que el paso de una política lingüística a una planificación lingüística debe entenderse como el nexo estratégico que convierte la intervención humana sobre las lenguas en un acto de carácter cultural de múltiples perspectivas, indisociablemente ligado a un proyecto político y económico - social.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ✓ CALVET, Jean-Louis: "Les langues du marché", Université René Descartes, París, 1985.

"La guerre des langues"

✓ HAGEGE Claude, "Le souffle de la langue", Ed. Odile Jacob, París, 1992.

"L' enfant aux deux langues", París, 1996.

✓ Avances de la Reforma Educativa - M.E.C., Asunción, 1998.

Comisión Nacional de Bilingüismo
Iturbe 891, Edificio Sudamérica, 2° piso
Asunción - Paraguay

Heta mba'ic oje'ema ramo jepe ñe'ẽnguira
 re-hegua politika rehe, ko'ãga pere ne'ira he
 sakã porã ñandive mba'etepa hina ko mba'ic
 róva. Ha o'oi'ere ñande apytepekũira, nda
 ha'ei ramo jepe ñe'ẽnguira rehe omba'apóva
 katucte, oikuaaséva ma'erãpa ha mba'ei
 cha rapipa jajepy'apy ñe'ẽ ñe'ẽnohendáre
 ñande rekopype.

Hecguire mavo: o' h'ira petei ñe'ẽ aná
 ojeperutaha tenondirã gotaje, ha ko ara
 putucte o'iepyrã ramóvape, o'ñembojoja
 pota havo ñane rembituaa, ñande rek
 ha ñane remmãã. Up'ichaverõ jepe
 plina kati oipejuma gvytu pyaku
 ha kesakãssa ohóvo oparavévape ña.
 ne utãnguira ñe'ẽ o'ifove putuctaha
 Gueteri