



Conocimientos propios del pueblo enlhet norte en la educación escolar indígena de Paraguay*

María de las Nieves Montiel Domínguez

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), Asunción (Paraguay)

<https://orcid.org/0000-0003-1809-0238>

Recepción: 10 de enero de 2025 | Aceptación: 18 de marzo de 2025 | Publicación: 30 de septiembre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.3>

RESUMEN

El presente artículo abordó la educación escolar indígena en Paraguay en lo que refiere a la formación de los docentes indígenas; esto en el marco de los desafíos que presentan la Ley 3231 de 2007 y su Decreto reglamentario 8234 de 2011 en cuanto a la articulación de los saberes propios y los saberes nacionales. Se desarrolló un estudio de caso del pueblo indígena enlhet norte con el objetivo de determinar los conocimientos que tienen los docentes en contexto indígena acerca de la lengua y cultura propias de la comunidad. Se trató de una investigación cualitativa, interpretativa y descriptiva, centrada en un estudio de caso y un diseño fenomenológico. La población total ascendía a 78 docentes y directivos. La muestra intencionada abarcó una unidad de análisis de nueve docentes del primer ciclo de la educación escolar básica (EEB), tres directivos, dos miembros del Consejo de Área y cuatro expertos en educación escolar indígena y lengua. Los resultados indican que la lengua propia está presente en las instituciones educativas en la oralidad; sin embargo, para su escritura y desarrollo en las aulas se precisa de acuerdos normativos. Así mismo, el plantel docente cuenta con conocimientos de la lengua, historia del pueblo, fauna, flora, medicina y alimentación propias. No obstante, se observaron diferencias en los conocimientos según el sexo y la edad de los docentes, así como del contexto comunitario. La inclusión de los conocimientos propios en la educación escolar requiere de acuerdos políticos al interior del pueblo, lo que permitirá contar con un currículo propio con pertinencia lingüística y cultural.

PALABRAS CLAVE

conocimientos propios, docente indígena, formación docente, pueblos indígenas.

* El presente artículo es parte de la tesis para optar al grado de doctora en Educación de la Universidad Iberoamericana de Paraguay. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este texto debe dirigirse a María De las Nieves Montiel Domínguez (nievesm@inaesvirtual.edu.py).

Indigenous Knowledge of the Enlhet Norte People in School Education in Paraguay

ABSTRACT

The study addressed Indigenous school education in Paraguay, focusing on the training of Indigenous teachers within the framework of the challenges posed by Law No. 3231 (2007) and its regulatory Decree No. 8234 (2011). The study examined the articulation of Indigenous knowledge and national knowledge in a case study of the Enlhet Norte Indigenous people, with the aim of determining the knowledge that teachers in Indigenous contexts have about their people's language and culture. The research was qualitative, interpretative, and descriptive, and it was conducted under a case study and a phenomenological design. The total population consisted of 78 teachers and school administrators. The intentional sample included an analysis unit of 9 teachers from the first cycle of basic school education (EEB), 3 administrators, 2 members of the Area Council, and 4 experts in Indigenous school education and language. The results indicate that the Indigenous language is present in educational institutions in oral means. However, regulatory agreements are required for the language's written use and for its further development in classrooms. Additionally, the teaching staff possess knowledge about the language, the people's history, the fauna, the flora, medicine, and traditional food. Nevertheless, differences in knowledge were observed according to teacher's gender and age, as well as the community's context. The inclusion of Indigenous knowledge in school education requires political agreements within the community, which will enable the development of a linguistically and culturally relevant curriculum.

KEYWORDS

Indigenous knowledge, Indigenous peoples, Indigenous teacher, teacher training.

Conhecimentos indígenas do povo enlhet Norte na educação escolar no Paraguai

RESUMO

Este artigo abordou a educação escolar indígena no Paraguai, com foco na formação de professores indígenas no âmbito dos desafios apresentados pela Lei 3231 (2007) e seu Decreto Regulamentar 8234 (2011). O estudo examinou a articulação dos saberes indígenas e nacionais em um estudo de caso do povo indígena enlhet norte, com o objetivo de determinar os conhecimentos que os professores em contextos indígenas possuem sobre a língua e a cultura do seu povo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e descritiva, realizada sob um delineamento de estudo de caso e fenomenológico. A população total consiste em 78 professores e gestores escolares. A amostra intencional incluiu uma unidade de análise de nove professores do primeiro ciclo da educação escolar básica (EEB), três gestores, dois membros do Conselho de Área e quatro especialistas em educação escolar indígena e língua. Os resultados

indicam que a língua indígena está presente nas instituições educativas por meio da oralidade. No entanto, são necessários acordos normativos para seu uso escrito e desenvolvimento nas salas de aula. Além disso, o corpo docente possui conhecimentos sobre a língua, a história do povo, a fauna, a flora, a medicina e a alimentação tradicionais. Contudo, foram observadas diferenças nos conhecimentos de acordo com o gênero e a idade dos professores, e o contexto comunitário. A inclusão dos saberes indígenas na educação escolar exige acordos políticos dentro da comunidade, o que permitirá a construção de um currículo linguística e culturalmente relevante.

PALAVRAS-CHAVE

conhecimentos indígenas, formação docente, povos indígenas, professor indígena.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ocupa de un problema medular en la implementación de la educación escolar indígena desde la perspectiva intercultural en Paraguay: la formación y el conocimiento de los docentes indígenas que ejercen en instituciones educativas asentadas en territorio indígena acerca de los saberes propios de su pueblo, incluyendo la lengua, para dar cumplimiento a las normativas vigentes. El objetivo principal fue determinar los conocimientos que tienen estos docentes acerca de la lengua y cultura de su pueblo, así como conocer el uso de la lengua propia en el contexto escolar y el desarrollo de los aspectos culturales en el aula. En este sentido, el artículo se organiza en cuatro secciones. En la primera, se presenta el estudio y se expone la perspectiva que aquí se adopta sobre el conocimiento propio, la educación indígena y la educación escolar. En la segunda sección, se aborda la metodología desarrollada, mientras que, en la tercera, se presentan los resultados. Finalmente, en discusión y conclusiones, la cuarta sección, se analizan los hallazgos en relación con los conocimientos propios y la lengua en el contexto escolar. Así las cosas, antes de comenzar, a continuación se presenta una breve contextualización del pueblo en estudio.

El pueblo indígena enlhet norte, nombre con el que se conoce también su lengua, pertenece a la familia lingüística maskoy o enlhet enlhet (Unruh y Kalisch, 2003). La mayor parte de la población está asentada en los departamentos de Boquerón y Presidente Hayes, y algunos en Concepción. La lengua materna del pueblo es el enlhet norte, y como lengua de contacto se utiliza el castellano. Los habitantes del pueblo se ubicaban en el Chaco central, pero tuvieron que cambiar su modo tradicional de vida, aproximadamente 85 años atrás, a raíz de la penetración de la población no indígena en la región, la formación de fortines y la llegada de la guerra del Chaco y de los colonos menonitas (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos [DGEEC], 2015).

Conocimientos propios de los pueblos indígenas

Varios estudiosos paraguayos, entre los que se pueden citar a Kalisch (2020), Gaska y Rehnfeldt (2017), Melià (2008) y Zanardini (2004), coinciden en que la escuela tal como se instaló en

las comunidades indígenas estaba programada para alejar a los estudiantes de sus conocimientos propios, incluida la lengua. Es más, existe la idea de que desde el Estado se tenía la intención de separar a los niños indígenas de su contexto (familias, tradiciones y lengua) para ganar control sobre ellos (Gaska y Rehnfeldt, 2017). Esto cobra mucho sentido cuando se repasa en evidencias de que, en la escuela, los niños aprendían a cantar en la lengua de los no indígenas (Kalisch, 2020) antes que en la propia.

De esta manera, la escuela, desde sus inicios, comienza a constituirse en un instrumento de “desintegración cultural al imponer tiempos, conocimientos y valores ajenos a los nativos” (Gaska y Rehnfeldt, 2017, p. 85). La instrumentalización de la escuela generó alteraciones muy profundas en la vida de la comunidad y, por ende, de los niños, como “el salto de un aprendizaje en libertad, acompañado por la sociedad, a una educación, protagonizada desde fuera y enjaulada en aulas” (Kalisch, 2020, p. 32). Al respecto, Santos (2011) critica la ciencia moderna que responde al modelo hegemónico y no reconoce ningún conocimiento que no sea el occidental, el cual se ha instalado desde la época de la conquista y sigue vigente como una forma original de injusticia de la que se derivan múltiples desigualdades (económicas, sexuales, raciales, históricas y generacionales). Así concluye este autor: “La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva” (p. 36).

Este sistema colonial opresor, resultado del colonialismo que sufrieron los pueblos americanos, según Walsh (2008) consiste en que unos se consideran superiores, llamados a manejar el poder, por encima de otros. Varias formas de discriminación racial surgieron a partir de ello, como por ejemplo la superioridad del blanco sobre los campesinos, los indígenas o los afros, cuya potestad se concentra en cuatro ejes. “El primer eje —la colonialidad del poder— se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior” (Walsh, 2008, p. 136). Esta es una práctica muy vigente desde la colonia hasta la actualidad en relación con la población nacional y la indígena.

El segundo eje es “la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras formas de racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean la de los hombres blancos” (Walsh, 2008, p. 137). Quijano (2014) intenta ubicar en la historia dos implicaciones del poder colonial en las poblaciones autóctonas: la primera tiene que ver con el despojo de la identidad histórica de los pobladores nativos; y la segunda es la nueva identidad racial colonial y negativa “que implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad” (p. 801).

Siguiendo la línea que plantea Quijano (2014), tanto Walsh (2008) como Santos (2011) se expresan sobre la injusticia entre conocimientos, aquella que otorga superioridad a los saberes occidentales por encima de los conocimientos propios de los pueblos indígenas. Así mismo, Kalisch (2020) menciona que la educación propuesta desde afuera —ya sea por el Estado o, como en el caso de los enlhet norte, por la misión evangelizadora— despoja totalmente “el aprendizaje de su anclaje social, hace un objeto del ‘yo’ y de toda la sociedad. Este cambio de sujeto a objeto coincide con un giro de libertad a sometimiento, de protagonismo propio a sumisión y dependencia” (p. 32).

El tercer eje de la colonialidad es la del ser, entendida como aquella “que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización” (Walsh, 2008, p. 138). En este eje se puede ubicar la educación escolarizada que se enmarca dentro de un proceso civilizador, la cual tuvo y sigue teniendo un fuerte impacto en la visión que tienen los pueblos indígenas sobre sus vidas y que genera una autoimagen negativa a tal punto que no se ve otra alternativa más que considerar “la integración y la modernidad como el modelo aspiracional y la única vía para llegar al desarrollo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017, p. 75).

El cuarto eje se relaciona con la naturaleza y la vida. Este encuentra “su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (Walsh, 2008, p. 138).

Ahora bien, el fortalecimiento de lo propio se vincula directamente al territorio. El cambio en el contexto territorial del pueblo enlhet, que inició con la llegada de los menonitas en 1927, generó lo que Kalisch (2018b) llama la *desarticulación de la territorialidad enlhet*¹, producto del despojo de sus espacios propios y la configuración de nuevos centros, caminos, “nuevas lógicas de posesión, de uso y posibilidades de acceso” (p. 172).

En este sentido, es importante señalar que la integración en la relación entre la naturaleza y la sociedad, tan importante para las culturas originarias, ha sido negada durante mucho tiempo; sin embargo, gracias a la lucha de los pueblos indígenas por los derechos y el reconocimiento de los conocimientos propios, esto se ha ido posicionando en las políticas educativas (Unesco, 2017), a tal punto que en la actualidad se propone la inclusión de los saberes indígenas como una alternativa para superar la idea de que existe un solo saber válido, conocido como la ciencia moderna (Santos, 2011). De esta manera, surge lo que se puede llamar *alternativas epistémicas* en las aulas, entendidas como “cuerpos de saberes alternativos al conocimiento occidental, pero también como maneras alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades” (Unesco, 2017, como se citó en Corbetta et al., 2018, p. 14).

Reconocer los conocimientos propios se encuentra directamente relacionado con una educación que busca la descolonización, es decir, una educación que apunta a dejar atrás el “chip de que lo ajeno es lo mejor y lo propio es lo peor, y la misma tendencia a discriminar entre los otros diferentes, afirmando que ‘el negro es más bruto, o el campa, o el del Chaco’” (Gutiérrez, como se citó en Unesco, 2017, p. 67). Esto implica un proceso de autovaloración tanto del ser indígena como de los saberes ancestrales y, por lo mismo, conlleva igualmente desafiar las estructuras que sostienen las desigualdades (Quijano, 2014). Es importante destacar que la intención no es precisamente desacreditar todo el conocimiento producido desde la ciencia moderna, sino que lo que se pretende, más bien, es abrir las posibilidades para aceptar que esos “conocimientos existen al lado de otros conocimientos, y no por encima de los mismos, que ellos son una parte, nada más, de una pluralidad de tradiciones de crear y manejar conocimientos” (Kalisch, 2018a, p. 62).

1 Se trata de un desacople de la territorialidad enlhet “que incluye su geografía y sus modos de moverse, de entenderse como unidades políticas, de construir sus vidas, de relacionarse con el mundo invisible, de articular su memoria sobre el espacio” (Kalisch, 2018b, p. 172).

A continuación, se desarrolla una aproximación al concepto de los conocimientos o saberes propios de los pueblos indígenas desde la perspectiva de Friedberg (1999, como se citó en Quilaqueo Rapimán, 2007). Según este autor, los saberes o conocimientos propios están constituidos por “un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas” (p. 227). También señala que estos saberes se manifiestan en las prácticas técnicas y sociales y, por lo tanto, no son saberes estáticos (Quilaqueo Rapimán, 2007). Es decir, son dinámicos en la medida en que las sociedades indígenas también van cambiando. De esta manera, para lograr una mayor comprensión de los conocimientos, estos deben ser observados en su contexto, pues

se expresan, por ejemplo, en ámbitos como el uso de los espacios, el manejo agrícola y ganadero, en la ecología de los territorios, en la medicina y el conocimiento del cuerpo y las emociones. También se despliegan en la comprensión de la Tierra y los astros y sus interrelaciones. Se expresan en las complejas formas de entender el tiempo y la historia, en géneros literarios propios y, por supuesto, en saberes espirituales y ceremoniales únicos. (Unesco, 2019, p. 24)

Vistos de esta manera, los conocimientos propios incluyen la cosmovisión integrada, los saberes colectivos (la mitología, las leyendas, los cuentos, etc.) y los signos y símbolos. Se puede decir que existen tantas maneras de ver el mundo como cantidad de culturas. Siguiendo a Gaska y Rehnfeldt (2017), estos conocimientos recogen “la forma particular de ver el mundo en relación con lo trascendente, el hombre y la naturaleza” (p. 98). Abarcan también la sabiduría propia, que agrupa, entre otros saberes, los especializados para roles como quien recibe el nacimiento de un nuevo integrante de la comunidad, los artistas culturales, las plantas medicinales, los constructores, los médicos naturales, los líderes religiosos. Otro elemento es la ciencia, que integra los saberes relacionados con los estudios sistematizados de la cultura: medicina, jurisprudencia, matemática o astronomía, por citar algunos (Gaska y Rehnfeldt, 2017).

Existen también elementos relacionados con la tecnología que implican la aplicación práctica de conocimientos colectivos para la cacería, pesca, agricultura, domesticación de animales, manejo de la biodiversidad, cestería, alfarería y construcción, entre otros. Además, se encuentran los deportes y la recreación, que abarcan actividades como los juegos populares, juegos competitivos, juegos individuales y juegos de tiempo libre. Un elemento fundamental en los saberes propios de los pueblos indígenas es la espiritualidad, la cual integra particulares ritos, autoridades, vestimenta, símbolos, oraciones y lugares sagrados (Gaska y Rehnfeldt, 2017).

Para comprender el alcance de los conocimientos o saberes propios es preciso entender que existen diversas conceptualizaciones de *conocimiento*, así como de “modos no menos diversos de crearlo y de criterios para validarlo: de una pluralidad epistemológica, la cual coincide con el inmenso potencial cognitivo y crítico que ofrecen los sistemas lingüísticos, las construcciones categoriales y los universos simbólicos distintos” (Kalisch, 2018a, p. 62). La forma particular de ver y vivir en el mundo es propia de cada cultura y cada pueblo. Los conocimientos propios son transmitidos de generación en generación y están vinculados a una cultura de la complementariedad, del equilibrio, del símbolo, en la que el lenguaje de la naturaleza brinda

señales que permiten ver el futuro, épocas de lluvia, sequías y otros. Desde la perspectiva indígena, el tiempo es cíclico, pues está ligado al ciclo vital, al astrológico, al agrícola y al ecológico (Gaska y Rehnfeldt, 2017). De ahí la importancia del territorio y de los recursos naturales para la preservación de los saberes propios de los pueblos.

En este orden de ideas, la educación escolar desde y para los pueblos indígenas debe estar contextualizada en el marco de la historia de cada pueblo, sus organizaciones sociales, sus prácticas culturales y las instituciones tradicionales presentes en las comunidades. También, debe superar su carácter localista para que se “incorpore en el currículo nacional con igual jerarquía que los conocimientos que se producen desde la cultura occidental” (Unesco, 2017, p. 75).

La educación indígena y la educación escolar

Para facilitar la comprensión de los dos sistemas de enseñanza es importante conceptualizar cómo se entiende la educación en los dos espacios en los que se desarrolla, la educación indígena y la educación escolar indígena. Los conocimientos propios tienen su espacio en la educación indígena, que es entendida como el aprendizaje que se desarrolla en las familias y la comunidad sin intervención de la institución escolar. En otras palabras, “la educación indígena es enseñar a aprender cultura durante toda la vida y en todos sus aspectos” (Melià, 2008, como se citó en Gaska y Rehnfeldt, 2017, p. 86), y toma lugar en los espacios comunitarios. Tal como lo señalan Gaska y Rehnfeldt, “los dos entes principales de transmisión cultural son la familia y la comunidad” (2017, p. 85).

Por lo tanto, la educación indígena no es una educación escolarizada, “incluye la comprensión de que la propiedad del saber, las aptitudes, los valores y creencias de los indígenas pertenecen a sus comunidades, a la familia, a la aldea, el clan” (Gaska y Rehnfeldt, 2017, p. 86). Es decir, la educación que se desarrolla en las comunidades tiene como maestros al interior de las familias a los padres, en la comunidad a los líderes religiosos, a los sabios y las sabias y a la comunidad en general. Esta educación se desarrolla de manera libre, las aulas constituyen el espacio comunitario, así como los bosques y ríos (Gaska y Rehnfeldt, 2017).

Una comprensión reducida de la educación indígena desencadena la subvaloración de los conocimientos (Kalisch, 2020; Santos, 2011), de ahí la necesidad de plantear acciones con miras al reconocimiento y valoración de las culturas que coexisten en el territorio paraguayo desde una mirada de descolonización para comprender los otros mundos (Santos, 2011). En Paraguay, con la promulgación de la Constitución Nacional de 1992 se reconocen los derechos de los pueblos indígenas, y con la Ley General de Educación, Ley 1264 de 1998, se incorpora al sistema educativo nacional la educación para grupos étnicos como una modalidad educativa “que se ofrece a grupos o comunidades que poseen su propia cultura, su lengua y sus tradiciones y que integran la nacionalidad paraguaya” (art. 11).

Posteriormente, por medio de la Ley 3231 de 2007 se reconoce la educación indígena y se garantiza la educación escolarizada en todos los niveles educativos bajo el respeto a “sus derechos,

costumbres y tradiciones, con la finalidad de fortalecer su cultura y posibilitar su participación en la sociedad” (art. 1). El Decreto 8234, del 30 de diciembre del 2011, que reglamenta la mencionada ley, reconoce la existencia del sistema de educación indígena. Además, señala la garantía asumida por el Estado paraguayo para con los pueblos indígenas en cuanto al acceso a una educación que se desarrolle a partir de lenguas y pedagogías propias. Lo mismo establece respecto del acceso a conocimientos propios del pueblo y a los conocimientos generales, a fin de asegurar la participación de los ciudadanos indígenas en la sociedad nacional, en el contexto regional y en el mundial.

La educación escolar que con anterioridad a la Ley 3231 de 2007 se dirigía a los pueblos indígenas respondía a modelos basados en enfoques asimilistas o de inclusión/integración, pues no pretendía potenciar lo propio, sino más bien que los estudiantes indígenas asimilaran los preceptos de la educación nacional (Demellenne, 2010; Gaska y Rehnfeldt, 2017; Kalisch, 2020; Melià, 2008). A partir de la nueva concepción de la educación escolar consignada en la Ley 3231 de 2007 se plantea la propuesta intercultural y lo que Corbetta *et al.* (2018) denominan *alternativas epistémicas*, como el hecho de contar con una política educativa favorable al reconocimiento de los saberes propios.

Entonces, la educación escolar indígena, tal como se entiende actualmente, se desarrolla en un centro educativo y constituye un proceso sistemático que busca asegurar una formación escolar específica y diferenciada, siempre bajo el respeto a la cultura y el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas. El proceso ha de articular los dos sistemas de enseñanza: el indígena y el de la sociedad nacional, para lo cual contará con un currículo y programas propios, metodologías específicas y centros de formación de docentes indígenas (Ley 3231, 2007). La implementación de una educación escolar indígena intercultural depende de la formación de los maestros, especialmente de los jóvenes indígenas que deben realizar un esfuerzo por comprender y asimilar los dos sistemas de enseñanza (Villagómez R., 2019).

MÉTODO

Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y con un carácter interpretativo, que se ajusta a un estudio de caso del pueblo enlhet norte y responde a un diseño fenomenológico. La población incluía docentes y directivos de trece instituciones educativas, para un total de 78 personas. La muestra integró nueve docentes del primer grado de las trece instituciones de educación escolar básica indígena (cuatro varones y cinco mujeres), tres directivos de instituciones, dos miembros del Consejo de Área del pueblo, todos indígenas enlhet norte, y cuatro expertos en el área de educación indígena, antropología y lingüística. El tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional o por conveniencia del investigador.

La recolección de información se llevó a cabo durante los años 2022 y 2023 a través de la técnica de entrevista en profundidad con pautas para explorar la formación de los docentes en lo referido a los conocimientos lingüísticos y culturales. Las entrevistas fueron presenciales y tuvieron una duración promedio de 40 minutos, todas las sesiones se grabaron en vídeo y se transcribieron. Los datos recogidos se sometieron a un proceso de codificación abierta para identificar los temas

principales, luego se asignaron etiquetas por dimensiones partiendo de categorías *a priori*. Posteriormente, se hizo un análisis destinado a interpretar significados y reflexiones, determinar patrones comunes y establecer relaciones y conexiones entre las categorías identificadas (Kazez, 2009; Stake, 2020). Este proceso se registró en una matriz de análisis.

En lo referido a las consideraciones éticas, se presentó la propuesta de investigación y se solicitó el consentimiento del pueblo a través del Consejo de Área. En el proceso de recolección de la información se acataron y cuidaron las particularidades culturales garantizando el tratamiento de la información de manera anónima y respetuosa. Así mismo, se avaló la igualdad de género con la participación de las docentes mujeres indígenas, cuyas voces fueron recogidas. Para el desarrollo de la investigación se asumió la perspectiva emicista (Ameigeiras, 2006) y, una vez concluido el estudio, se socializaron los principales hallazgos en una reunión del Consejo de Área del pueblo, que otorgó el consentimiento para la publicación de la investigación.

RESULTADOS

La educación indígena intercultural propone la escuela como un espacio de transmisión de conocimientos, tanto de los saberes propios como de los saberes generales u occidentales, de aprendizajes y de respeto y valoración de la cultura. Este gran desafío requiere de docentes con amplias competencias, conocedores de su propia cultura y también de conocimientos generales (Gamba Barón y Naranjo Patiño, 2023; Villagómez R., 2019). Por ello, se torna importante conocer las condiciones que tienen los docentes indígenas para enfrentar el desafío que establecen las normativas:

Si se habla de conocimientos propios, muchos lo[s] conocen, solo que no practican; al igual que el idioma: saben muy bien hablar, [lo] conocen muy bien, pero la escritura es el déficit de nuestro pueblo. Para mí que todos tienen conocimiento de la lengua, sí, solo que a esos docentes que saben hay que proveerle[s] de materiales, sean libros, [sean] audiovisuales... Y es ahí que el docente que conoce [podrá interpretar] también para sus alumnos [elementos de] la cultura. (entrevista a miembro del Consejo de Área del pueblo, 2V)

En el testimonio del entrevistado se pueden encontrar referencias a dos niveles de conocimiento: uno en el que se tienen los conocimientos, pero no se practican; y otro alusivo a la oralidad. En el caso de la lengua, se encuentra debilidad en la escritura y carencia de los soportes del idioma como recursos de apoyo para el desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna.

Sobre la cultura hemos perdido bastante y debemos levantar eso, por ejemplo, los nombres de los animales casi [los] perdimos. Por eso, en la clase de idiomas aprendemos sobre los animales, [buscamos] que ellos puedan saber e indicar los árboles, la forma en que vivíamos antes, para no perder eso. Perdimos muchísimo y la mayoría casi [desconoce] todo, y así estamos para no perder más. (entrevista a docente, 6V)

Aparte de la escuela, la familia también es un nicho de transmisión de la lengua y la cultura propias. Al respecto, un profesor señala que “los niños casi hablan todos en castellano. En casa también se aprende, los padres también deben de ir viendo eso, de ahí deben de empezar. Pero si en la escuela nomás van a aprender, ya es más difícil” (entrevista a docente, 6V). Tomar conciencia de la función de la familia en la transmisión de la lengua es fundamental para la vitalidad de esta última. Es decir, la escuela no es el único espacio responsable, la familia y la comunidad también lo son en cuanto a la trasmisión de lo propio a las generaciones más jóvenes. La escuela debe ser el espacio donde continúa la preservación del idioma mediante un currículo que permita a los docentes desarrollar un proceso sistémico y planificado de la enseñanza de la lengua (Gamba Barón y Naranjo Patiño, 2023).

En Paraguay, la normativa permite el nombramiento de jóvenes indígenas, sin titulación, para ejercer la docencia en los primeros años del ciclo escolar con el requerimiento de conocer el idioma. Indiscutiblemente, esto es importante, pero se precisa de una formación en la didáctica de la lengua: “[U]na cosa es hablar tu lengua, otra cosa es conocer la gramática, conocer un montón de elementos científicos de enseñanza de un idioma y, entonces, yo creo que se debe trabajar en la formación lingüística de nuestros docentes” (entrevista a antropóloga). En la misma línea de las palabras de la entrevistada, la funcionaria del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) dice:

[Q]ue sepas hablar tu lengua no garantiza que vos puedas enseñar tu lengua. Una de las cosas que los profes indígenas necesitan son las didácticas de cómo enseñar otras lenguas, una didáctica de segunda lengua, una didáctica de lengua extranjera. Porque hasta ahora enseñamos igualito que la lengua materna. Pero eso implica que las lenguas indígenas tengan una gramática. (entrevista a experta, MEC)

Un aspecto positivo en la incorporación de los jóvenes, del pueblo, al magisterio nacional consiste en que ellos “conocen las instituciones, cómo viven los chicos, muchas cosas conocen de la misma comunidad y va[n] a poder dialogar con los padres tranquilamente, porque dentro de la comunidad no hay mucho para comprender en español” (entrevista a directivo, 1V). El nombramiento de un docente indígena es crucial para el fortalecimiento cultural del pueblo y para la enseñanza en la lengua materna en los inicios del proceso de alfabetización del niño. También puede contribuir a desarrollar mejores relaciones con los padres y madres, así como llegar a inspirar a los más jóvenes a estudiar, aspecto que también mencionó el entrevistado.

No se puede soslayar la importancia de la relación docente-estudiante y, en ella, la lengua es un elemento de cohesión. Al respecto, el director señala que “el chico entiende poco castellano y se pasa tiempo casi de balde en la clase. No puede aprender y comprender lo que se le está enseñando y no va a captar [tampoco] el idioma” (entrevista a directivo, 1V). Sin duda, es fundamental que el profesor conozca la lengua de los estudiantes para facilitar el aprendizaje, especialmente en los primeros años.

Yo tuve la experiencia, entonces yo puedo enseñar, porque los jóvenes ya están perdiendo ese idioma. Cuando escriben en tecnología del celular cualquier cosa, escriben, por ejemplo,

[con la] “K” [de] ustedes² [...], y nosotros tenemos “Q”, “C”, “A”; entonces, ahí ya escribe[n] una “K” y ya está. Ya estamos perdiendo. (entrevista a docente, 2M)

En lo que refiere a la lengua para la comunicación, hasta el momento, el idioma utilizado para las situaciones comunicativas en la escuela entre los docentes es el castellano. Es decir, los maestros conversan entre ellos “en castellano, en castellano porque tenemos latinos³ acá” (entrevista a docente, 4M). Se emplea el castellano y la lengua propia dependiendo del interlocutor: “[C]on mis colegas a veces hablamos en castellano, a veces en nuestro idioma, tenemos compañeros que no son indígenas” (entrevista a docente, 1V). Así mismo, otro docente mencionó: “[C]uando estamos con mis compañeros hablamos en español, porque si hablamos en nuestro idioma mis compañeros no van a entender, normalmente hablamos en castellano o en guaraní” (entrevista a docente, 6V).

Se destaca el uso del idioma castellano para la comunicación con los docentes no indígenas presentes en la institución y también del guaraní, aunque el empleo de este último es más escaso. “Acá no, no hay otro idioma, solamente [el] castellano y el idioma de nuestra cultura” (entrevista a docente, 3M). Sin embargo, la entrevistada también señala que habla un poco de guaraní, nivacé y toba. Esto indica que algunos de los docentes hablan otras lenguas, además del castellano y el enlhet norte.

En cuanto a los bailes propios de la cultura enlhet norte, los entrevistados coinciden en que se hacen una sola vez, el 19 de abril, en la fiesta que conmemora el Día del Indígena Americano. Para participar de la danza es necesario saber bailar, de lo contrario, está prohibido; algunas personas ya no conocen la danza propia, por lo tanto, no pueden hacerla. Este baile es un acontecimiento importante para todas las comunidades y fue recurrente en el relato de los entrevistados. Para el evento se preparan mesas de exposición de los elementos culturales que tienen los pueblos: “[E]n el festejo también hay una mesa que es de medicina, comidas típicas, que eran [de] antes. Todito eso es lo que saben de la historia, medicina, pantalla, hamaca. Todo eso está en la mesa” (entrevista a docente, 7M).

En este caso, se rescata el conocimiento que tiene el docente de la historia del pueblo, de la manera de vivir de los antepasados, lo que encierra los valores, la manera de ver el mundo y la identidad del pueblo, que es lo que se transmite a las nuevas generaciones en la escuela. Si bien la cultura de los enlhet norte es de tradición oral, en la actualidad es necesario contar con libros que recojan los relatos:

[D]e a poco me estoy olvidando también. Acá en la escuela creo que nos falta[n] libros sobre eso. Conozco que mi abuelo también tenía esa historia. Conozco mitos, a veces [se los] enseñó a los alumnos. Por ejemplo, el 19 de abril festejamos nuestro día, ahí yo veo en internet cómo son otros países, de ahí [tomo] cómo [...] antes se vestían y cómo se visten hoy. Antes no había la escuela y hoy hay universidades. Fíjate, ahí yo aprendí y enseñé eso a mis niños. (entrevista a docente, 2M).

2 Se refiere a los hablantes de la lengua castellana.

3 Por *latinos* entiéndase persona no indígena hablante de castellano.

Sobre las historias de la comunidad y los relatos míticos, un entrevistado señala:

[A]lgo de plantación y algo de medicina natural [...], pero no son muchos. Algunos conocemos también cómo vivían los antepasados, cómo pasaron ellos en sus tiempos. A veces parece que el chico no quiere creer lo que vivían nuestros antepasados, siempre le decimos que así vivían y [que] eso [es] lo que también enseñaban. (entrevista a directivo, 1V)

Según se puede inferir de este testimonio, el conocimiento de lo propio es algo escaso en los maestros. Sin embargo, a diferencia de los docentes varones, las mujeres dominan más saberes sobre la alimentación, como los frutos del monte y las propiedades de los alimentos.

Otras fiestas que se celebran son los casamientos. Aunque ya no se hacen de manera tradicional, uno de los entrevistados recuerda cómo eran estos eventos en años anteriores:

Según ellos dicen, no tenían nada, no tenían sillas, usaban troncos de árboles como sillas para sentar a los novios, se veía lujoso también. Ahora ya hay globos, antes era solo la cadena de la hoja de paraíso para sus decoraciones. Mi mamá sabe hacer eso, la mayoría de ellos saben hacer eso, cuesta mucho trabajo, pero es lindísimo. En este momento ya no se ve eso, ya se perdió, es muy diferente. (entrevista a docente, 6V)

Algunas prácticas culturales se fueron debilitando e, inclusive, quedan solamente en la memoria de los más ancianos.

En lo relacionado con la alimentación, se resalta un cambio en el contexto: el avance de la propiedad privada no les permite ingresar a las tierras que ahora son de los menonitas a recoger los frutos del monte, que en otros tiempos constituyeron la base de la alimentación enlhet norte: “[N]osotros teníamos que conseguir [alimento] en el monte. Hay mucho, pero está prohibido. No se puede entrar al campo de los meno⁴” (entrevista a docente, 7M). Si bien algunos docentes mencionan que saben muy poco sobre la alimentación de la cultura propia, que ya se encuentra muy debilitada, otros dicen que conocen bastante sobre esto y que depende del contexto:

[M]i mamá me dijo que ella comía de esos animales silvestres del monte. Ella comía porque su abuelo le enseñó y, cuando yo era chiquitita, yo comía también. Siempre hay, siempre comemos frutos del monte, por ejemplo: algarrobo, pescado. Siempre comemos animales silvestres, también siempre comemos carpincho. (entrevista a docente, 3M)

Una de las entrevistadas menciona que todo cambió con la presencia de los menonitas en el territorio, porque imponían control. Destaca la diferencia respecto a cuando cierto anciano líder vivía, pues protegía a su gente y habitaban lugares donde había agua y medicina. Es importante mencionar que los menonitas se asentaron en el territorio ancestral de los enlhet norte, lo cual redujo sus espacios. La misma participante todavía recuerda una experiencia en la que se aplicó la medicina propia del pueblo:

4 Se refiere a los menonitas.

[Y]o tengo una hija, [la] llevé a la clínica y recibió medicamento. No se mejoró, una semana pasó. Después [mi mamá] me enseñó que hay hojas para poner en su panza, se puede mirar su pie, estaba de frente. Tenía que ser igualito. “Mira, mi hija, sus pies”. Una anciana tiene que estirar para que esté otra vez bien su panza. Busqué [a] la persona que sabe tocar, una anciana, y ella le tocó, no sé cómo hizo. (entrevista a docente, 7M)

Hay algunas prácticas culturales relacionadas con la salud y el cuidado del cuerpo que siguen presentes. “[N]osotros tenemos cultura. Cuando una mujer tiene menstruación no debe bañarse con agua fría o comer carne. Nuestro[s] anciano[s] nos dicen, sin comer aceite dicen. Mi mamá siempre me prohibía” (entrevista a docente, 3M). A pesar de que ya están debilitados, aún coexisten algunos conocimientos sobre la alimentación tradicional del pueblo, la medicina, las historias de la comunidad, los relatos de los ancianos, la fauna y flora del territorio, artesanías y bailes. Así mismo, los entrevistados señalaron la importancia de contar con grabaciones de relatos en medios audiovisuales para reproducirlas en las aulas y que los estudiantes aprendan. Es necesario señalar que los depositarios de los saberes ancestrales son los más ancianos, y van quedando pocos, lo cual también representa una amenaza para el fortalecimiento y revitalización de lo propio.

En lo que refiere a la lengua, esta se debilita por el cambio en el contexto comunitario y corre el riesgo del desplazamiento lingüístico de sus hablantes hacia el idioma mayoritario. Surge también como amenaza la globalización con la llegada del internet y las tecnologías que permiten una interacción con otras culturas, en ocasiones en detrimento de la propia. Igualmente, está el asunto de la vertiginosa pérdida de los bosques en territorio indígena a causa de invasiones de los ganaderos o la siembra de soja en el Chaco, tal como lo menciona una de las expertas entrevistadas. Estas situaciones implican que los niños y jóvenes indígenas cada vez se encuentran más alejados de toda la cultura del pueblo.

Por otro lado, la amenaza que constituye el encuentro entre las diferentes culturas, especialmente entre una cultura indígena y otra occidental, como ya se mencionó, genera nuevos problemas en la juventud indígena. El celular es una herramienta que permite la comunicación en la lengua propia, sin embargo, hay preocupación por los errores ortográficos que presenta la escritura de los jóvenes y por la sustitución de letras enlhet norte por otras que no existen en el alfabeto propio.

Una de las entrevistadas menciona que actualmente se enfrenta una fuerte tendencia a “desarrollar” el Chaco mediante producción agrícola a gran escala. Esto está cambiando las interacciones sociales en la población chaqueña, los modos de vida, y exponiendo a muchos riesgos a las comunidades:

Entonces había mucho monte para que los indígenas fueran de cacería, etcétera, ahora es simplemente una deforestación enorme para la soja, que reemplaza, digamos, a la ganadería en su gran mayoría. Y [hay] un flujo migratorio hacia el Chaco nunca visto antes, brasileros, uruguayos, gente de la región oriental, muchísima gente que va ahora al Chaco. Y entonces allí comienzan los choques, y choques muy fuertes entre los jóvenes. (entrevista a experta antropóloga)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los enlhet norte, al igual que otros pueblos cuyas lenguas se encuentran cimentadas en la oralidad, iniciaron el camino de la escritura y el fortalecimiento del idioma desde las aulas. En este sentido, la estructura de la educación escolar indígena está haciendo un gran esfuerzo, a través de la Dirección de Área del pueblo, para establecer acuerdos sobre la lengua y contar con un alfabeto, así como para estudiar la gramática y otros aspectos relativos a la normativización y normalización de la lengua. Estos son pasos necesarios para avanzar hacia la formación de los docentes y el robustecimiento de lo propio en las aulas (MEC, 2013).

Algunas problemáticas que enfrentan los pueblos indígenas para el desarrollo de una educación intercultural se encuentran al interior de las comunidades, otras fuera, como los cambios en los contextos debido al avance de la urbanización, la propiedad privada y la deforestación. En lo pedagógico, tropiezan con la falta de formación de los docentes para el desarrollo de una educación con pertinencia lingüística y cultural, la elaboración de materiales didácticos, entre otras. En esta línea, Villagómez R. (2019) menciona la importancia de la lengua para el reconocimiento y la valoración del mismo pueblo, sin embargo, quienes formulan políticas públicas pueden favorecer o debilitar tales esfuerzos, tal como lo señalan Schmelkes y Ballesteros (2020), por ejemplo, destinando menos recursos financieros.

Los hallazgos muestran que la población indígena enfrenta un debilitamiento de sus prácticas culturales y del uso de su lengua. Las causas son diversas y abarcan tanto factores internos como externos a las comunidades. Entre ellos se encuentra la relación interétnica entre pueblos indígenas, en la que una cultura más dominante tiende a imponerse en detrimento de las minoritarias. Asimismo, la creciente interacción con poblaciones no indígenas, favorecida por la construcción de rutas de rápido acceso, ha intensificado este fenómeno. La deforestación, al modificar la economía comunitaria, obliga a muchos indígenas a buscar trabajo fuera de sus territorios. Además, el acceso a la tecnología los expone a otras culturas; mientras que la proximidad a los centros urbanos y la presencia de iglesias con discursos fundamentalistas, que no reconocen las creencias ancestrales, han contribuido al abandono de sus prácticas culturales.

Un aspecto clave es la relación entre la población indígena y la población no indígena. Esta está siendo cada vez más cercana y afecta con mayor fuerza a los jóvenes, que se encuentran fácilmente influenciados y vulnerables ante la cultura envolvente. Y resulta que son, precisamente, esos jóvenes los que se insertan como docentes al sistema educativo (Kalisch, 2020). Respecto de esta problemática, Aliata y Mancinelli (2017) señalan que los jóvenes indígenas que llegan a la educación superior demuestran debilidades para el manejo de los contenidos mínimos, baja competencia en lectoescritura y deficiencias en el uso y comprensión de la lengua hegemónica. Así mismo, tienen pocas competencias en la lengua propia en el plano escrito (Aliata y Mancinelli, 2017; Hecht, 2017). Esto coincide con los resultados de las entrevistas a los docentes, directivos y especialistas, quienes están preocupados por la incorporación de los docentes más jóvenes al sistema educativo sin un acompañamiento ni a nivel técnico ni de parte de los ancianos de las comunidades, tal como ya lo mencionaban Unicef (2013) y Gamba Barón y Naranjo Patiño (2023), que también destacan la importancia del acompañamiento a los docentes noveles.

Entre los conocimientos que dominan los docentes indígenas se destacan los saberes sobre la flora, especialmente la vinculada a la alimentación y a la medicina. Esto todavía se puede recoger en algunas de las comunidades, pero no en todas, y se relaciona con lo que Gaska y Rehnfeldt (2017) llaman *elementos de la sabiduría*. Por el contrario, existe pérdida de conocimiento sobre la fauna, ante todo porque ha disminuido la cantidad de animales silvestres y porque los bosques que antes servían de hábitat para los animales y constituían un lugar de cacería para los indígenas han reducido su volumen debido a la deforestación para la ganadería en gran escala y la incursión de la producción de soja en el Chaco (entrevista a antropóloga). Por lo tanto, ya casi no se pueden ver animales silvestres en la zona y, menos aún, practicar la caza para consumirlos. Este tipo de conocimiento responde a lo que Gaska y Rehnfeldt (2017) denominan *elementos de la tecnología indígena*.

La nueva realidad obliga a los indígenas a cambiar sus hábitos alimenticios: han de pasar de una alimentación basada en la caza y recolección a una sustentada en productos procesados proveídos en el almacén, lo que repercute en la calidad de la nutrición y en la salud, así como en la economía indígena. Según los entrevistados, actualmente, los indígenas necesitan contar con un ingreso para la compra de los alimentos y el sustento de sus familias.

Muy vinculada a la pérdida de los contextos propios y los cambios en el territorio se encuentra la debilidad en el uso de la lengua. Los cambios en el contexto van acompañados de nuevos elementos que muchas veces ya no pueden ser nombrados en la lengua propia (Unesco, 2003). Esto también afecta el ámbito de uso de la lengua propia y obliga a los hablantes a migrar hacia otra, generalmente de mayor uso o prestigio, lo cual genera un desplazamiento lingüístico.

Como lo mencionaba la antropóloga, los jóvenes son los más afectados por estos cambios. Frente a esta realidad, la escuela no ofrece una alternativa válida para la vida comunitaria; los dos expertos entrevistados coinciden en que, tal como se encuentra hoy la escuela en la comunidad indígena, no se desarrollan las habilidades para que los estudiantes que egresan de ella puedan empoderarse y tener herramientas para vivir una vida digna (Sen, 2000). Se suma a esto la discriminación histórica a la que fueron y siguen sometidas las poblaciones indígenas, que genera una autoexclusión y negación de su ser indígena, tal como lo señalan Santos (2011), Gaska y Rehnfeldt (2017) y Kalisch (2020).

La exclusión actúa desvalorizando todo lo propio, de manera que el sujeto indígena busca ser alguien diferente. Esto es reproducido por la escuela cuando en ella no se desarrollan las capacidades para que el niño, niña y joven indígena pueda contar con herramientas para desenvolverse en la vida, sentirse orgulloso de su cultura y estar en paz consigo mismo. Schmelkes y Ballesteros (2020) ponen el énfasis en conocer lo propio para valorarlo, y a partir de ahí abrirse a otras nuevas oportunidades de aprendizaje; esta es una posibilidad para superar la brecha de la desigualdad que separa a la población indígena de la población no indígena.

Si las nuevas generaciones no cuentan con capacidades para tomar decisiones sobre su vida y su entorno, no podrán ser libres de elegir el trabajo que quieran desempeñar y a través de eso acceder a mejor educación, salud y calidad de vida (Nussbaum, 2012), seguirán sumidas en condiciones de pobreza y reproduciendo la desigualdad. Por lo tanto, es necesario un esfuerzo conjunto entre la estructura de la educación escolar indígena en la figura del Consejo Nacional de Educación Escolar Indígena, la Dirección de Área del pueblo, los consejeros y los sabios y

sabias de las comunidades a fin de acompañar a los docentes jóvenes que se incorporan para un mayor conocimiento y fortalecimiento de sus saberes sobre el pueblo, su lengua y su cultura (Hecht, 2017). Así mismo, los gestores de las políticas deben garantizar las condiciones para que esto ocurra, en el sentido de brindar los soportes técnicos y económicos necesarios (Gamba Barón y Naranjo Patiño, 2023).

En las entrevistas se ha podido inferir el interés por aprender y la valoración de lo propio de los docentes jóvenes. Así mismo, la preocupación de los maestros más antiguos por compartir los saberes y la experiencia con los más noveles y con los estudiantes. En la medida en que se puedan generar redes de apoyo para los docentes indígenas y no indígenas que ingresan al sistema educativo será más efectiva la propuesta de fortalecimiento cultural. En esta línea, hay que recordar que no existe una realidad sociolingüística y cultural única en el territorio del pueblo y que el contexto de las comunidades define las diferentes realidades.

Otro elemento que preocupa a los entrevistados, y frente a lo cual no existe alternativa, es la pérdida de los ancianos conocedores de estas prácticas culturales, pues, al no llevarse a cabo la transmisión intergeneracional de estos saberes a la población más joven, estas prácticas ya no se reproducen. En este sentido, el registro de los relatos a través de la tecnología y aplicando técnicas de investigación puede ser una estrategia para salvaguardar, documentar y tener la lengua en un soporte de audio o audiovisual. Esto es posible gracias a los teléfonos inteligentes, las computadoras y el servicio de internet (entrevista a experto lingüista), que son utilizados por los docentes con mucho entusiasmo y que pueden servir como herramientas para revitalizar aspectos culturales y lingüísticos, atendiendo a que la lengua tiene una fuerte presencia oral.

Finalmente, se puede afirmar que existe una prevalencia muy fuerte del uso oral de la lengua enlhet norte entre docentes indígenas y estudiantes en las aulas, contrario a lo que ocurre con el uso escrito. En concordancia con lo señalado por Hecht (2017), el conocimiento de los aspectos culturales como historia del pueblo, fauna, flora, medicina, alimentación propia y artesanía es más escaso en los docentes jóvenes y no se reproduce en la práctica del aula. Los docentes tienen conocimientos diferenciados de los distintos aspectos de la cultura, de ahí la importancia de complementar el equipo que se encuentra trabajando el currículo del pueblo con la participación de las mujeres, ya que pueden aportar sus conocimientos y enriquecer la construcción del documento. En resumen, se puede decir que todos los actores educativos cuentan con conocimientos sobre diferentes aspectos de la cultura del pueblo, que difieren por la edad, el sexo y el contexto de la comunidad a la que pertenecen.

El fortalecimiento de lo propio, para su enseñanza en las instituciones educativas, enfrenta desafíos tanto internos como externos a las comunidades y requiere de un compromiso conjunto entre la estructura de la educación escolar indígena, a nivel del Consejo de Área del pueblo y del MEC a fin de contar con los recursos necesarios a nivel técnico y presupuestario. La evidencia indica que es muy difícil sostener un proyecto educativo sin los recursos financieros adecuados (Gamba Barón y Naranjo Patiño, 2023). Además, es necesario planificar un proceso de inducción sobre la cultura del pueblo para los docentes indígenas y los no indígenas que se integran a las escuelas, con el propósito de dar cumplimiento a lo establecido en las normas y garantizar el derecho de los niños y niñas indígenas, al igual que para ampliar su abordaje a la sociedad nacional, tal como lo plantea Rodríguez Brochado (2020), y que no se limite a la población indígena.

REFERENCIAS

- Aliata, S., y Mancinelli, G. (2017). Educación superior y formación docente entre indígenas qom y wichí (Chaco y Salta). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 53-68. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1019>
- Ameigeiras, R. A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Editorial Gedisa.
- Constitución de la República del Paraguay. (1992). Paraguay.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). <https://hdl.handle.net/11362/44269>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). (2014). *Pueblos indígenas en el Paraguay: resultados finales de población y viviendas 2012. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas*. Paraguay.
- Gamba Barón, O. F., y Naranjo Patiño, D. E. (2023). La investigación colaborativa con educadores del pueblo u'wa: reflexiones sobre la implementación del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 110-131. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.7>
- Gaska, H., y Rehnfeldt, M. (2017). *Construyendo la educación intercultural indígena: una propuesta para formación docente*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC). https://www.conapi.org.py/documentos/67/libro_construyendo_la_educacion_indigena-completo_compressed.pdf
- Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87-100. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021/767>
- Kalisch, H. (2018a). Los conocimientos y sus protagonistas. *Suplemento Antropológico*, LIII(1), 55-69. https://enlhet.org/pdf/nne52_conocimientos-protagonistas.pdf
- Kalisch, H. (2018b). Espacio, memoria y los discursos que los engloban. Marcar el espacio propio entre los enlhet del Chaco. *Aprendizaje y construcción. A Contracorriente: Una Revista de Estudios Latinoamericanos*, 15(2), 167-192. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/1735>
- Kalisch, H. (2020). ¡El papel los enflaquece! La historia de la escuela entre los enlhet. *Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo*, (402), 28-33. https://enlhet.org/pdf/nne54_papel-enflaquece.pdf
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. *Aportes del Sistema de Matrices de Datos. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Ley 1264, Ley General de Educación. (1998). *Gaceta Oficial*, (100), 26 de mayo de 1998. Paraguay.
- Ley 3231, que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena. (2007). *Gaceta Oficial*, (132), 31 de mayo de 2007. Paraguay.
- Melià, B. (2008). *Educación indígena y alfabetización*. Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2011). Decreto 8234, por el cual se reglamenta la Ley 3231/07, que crea la Dirección General de Educación Indígena. Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2013). *Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas en Paraguay 2013-2018*. <https://www.unicef.org/paraguay/media/1411/file/Plan%20educativo%20pluriling%C3%BCe.pdf>

- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina: análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) - Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes* (2.º informe). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis Clímaco (selección y prólogo), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Quilaqueo Rapimán, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación*, (29), 223-239. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013355015.pdf>
- Rodríguez Brochado, A. (2020). Derecho a la educación e interculturalidad. La lucha por la educación en la sierra ecuatoriana: SEEIC y Jatari Unancha. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 135-157. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.8>
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17-39. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>
- Schmelkes, S., y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina* (serie Análisis Comparativos de Políticas Educativas). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591.locale=es>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Unicef. (2013). *Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: análisis de datos 2006-2011*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/id/20170405051946/pdf_784.pdf
- Unruh, E., y Kalisch, H. (2003). Enlhet-Enenlhet. Una familia lingüística chaqueña. *Thule, Rivista Italiana Di Studi Americanistici*, (14/15), 207-231. <https://enlhet.org/pdf/nne28-enlhet-enenlhet.pdf>
- Villagómez R., M. S. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. En F. Garcés y R. Bravo (coords.), *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 217-240). <https://doi.org/10.7476/9789978104972>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/ng/nga09.pdf>
- Zanardini, J. (2004). *Educación indígena*. Consejo Nacional de Educación y Cultura (Conec).

.....

María De las Nieves Montiel Domínguez

Doctora en Educación, magíster en Educación con énfasis en Aprendizaje y Medios, y magíster en Desarrollo Humano. Docente de educación superior e investigadora en el área de la formación docente y temas vinculados a la lengua y educación de los pueblos indígenas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran los artículos “La lengua materna y la formación de los docentes indígenas en Paraguay” (2024), publicado en *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2(3); y “Expectativas de formación de los estudiantes de los Centros Regionales de Educación de Paraguay en 2023” (2023), escrito en coautoría y publicado en *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2).