

La lengua materna y la formación de los docentes indígenas en Paraguay

mother tongue and indigenous teacher training in Paraguay

María De las Nieves Montiel Domínguez
Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay
ORCID ID: 0000-0003-1809-0238
nievesm@inaesvirtual.edu.py

RESUMEN

El estudio trata sobre la formación de los docentes indígenas en el marco de los desafíos que presenta la Ley 3231 (2007) y su Decreto reglamentario 8234 (2011). El objetivo apunta a describir el abordaje de la lengua materna indígena en los programas de formación docente indígena, en el marco de la Ley 3231/2007 en Paraguay. Es una investigación cualitativa, interpretativa, descriptiva, método documental. La unidad de análisis constituye tres proyectos académicos de formación docente indígena: el Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas; el Curso de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe y el Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe Profesionalización Docente del pueblo Paĩ Tavyterã. El análisis de documentos se inició con la identificación inicial de los programas de formación docente implementados por el MEC, posterior a la promulgación de la Ley 3231/2007. Los hallazgos indican que los programas de formación docente indígena dirigido a los maestros indígenas carecen de un abordaje de la lengua propia dentro de su plan de estudios a excepción del pueblo Paĩ Tavyterã.

Palabras Clave: Formación docente, docente indígena, lengua indígena, pertinencia cultural lingüística

ABSTRACT

This study focuses on the training of indigenous teachers within the challenges posed by Law 3231 (2007) and its regulatory Decree No. 8234 (2011). The objective is to describe the approach to the indigenous mother tongue in indigenous teacher training programs, within the framework of Law 3231/2007 in Paraguay. It is a qualitative, interpretative, and descriptive research with a documentary method. The unit of analysis consists of three academic projects for indigenous teacher training: the Transitory Plan of the Curricular Design for the Training of Socializing Agents of Indigenous Schools; the Intercultural Multilingual Teacher Professionalization Course, and the Intercultural Multilingual Teacher Training Program for the Professionalization of the Paĩ Tavyterã people. The document analysis began with the initial identification of teacher training programs implemented by the Ministry of Education and Culture (MEC) after the promulgation of Law 3231/2007. Findings indicate that indigenous teacher training programs for indigenous teachers lack an approach to their own language within the curriculum, with the exception of the Paĩ Tavyterã people.

Keywords: Teacher training, indigenous teacher, indigenous language, cultural and linguistic relevance.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor corresponsal: María De las Nieves Montiel Domínguez, e-mail: nievesm@inaesvirtual.edu.py

La importancia de la educación, como mecanismo para superar las brechas de desigualdad entre los pueblos, obligaron a las naciones a pensar en las políticas educativas para y desde los pueblos indígenas como políticas de compensación para garantizar el derecho a la educación y a una mejor calidad de vida en el marco del desarrollo humano de la población indígena (Schmelkes y Ballesteros, 2020), que también es la población con mayor privación socioeconómica, con muy bajos indicadores educativos y en situaciones de pobreza y pobreza extrema (Hirmas, 2008).

La investigación y el desarrollo de los estudios académicos realizados actualmente, en el campo de la pedagogía contemporánea, muestran que la relación entre pobreza y educación ya no se discute, evidentemente los pueblos indígenas reproducen el círculo de pobreza lo cual se perpetúa de la mano de una educación uniformadora (Escarbajal, 2011) que busca asimilarlos. Según Demelenne (2010) esto es entendida como que los grupos dominantes quieren asimilar a todos los que no pertenecen a su cultura:

En esta perspectiva, los procesos de civilización se originaron a través de las religiones, los Ministerios de Educación y otros sistemas que obligaban de una u otra manera a conformarse con una lengua, una cultura y un Estado (Demelenne, 2010, p. 36).

A través de estos procesos de civilización escolar los pueblos indígenas fueron dejando de lado lo propio. En respuesta a esta situación, desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), de Paraguay, en el marco del Plan Nacional de Educación 2024 (MEC, 2009b), se desarrolla el Plan Educativo Plurilingüe que establece políticas educativas para y desde los pueblos indígenas, cuya elaboración conllevó un proceso participativo de construcción (MEC, 2013), la misma se encuentra en implementación.

Por medio de este plan se puede constatar que la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto educativo indígena es un sendero que se comenzó a transitar en Paraguay, no obstante, los desafíos son grandes, en especial cuando no se terminan de interpretar las particularidades culturales de los pueblos y se impulsa una educación, en muchos casos, con docentes no indígenas, currículo y materiales didácticos ajenos a las prácticas comunitarias.

Si bien, es verdad que los docentes que imparten clases en la educación escolar en contexto indígena presentan debilidades en cuanto a su formación, pues en el afán de incorporar al sistema docentes conocedores de la lengua y cultura propias (Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2009; Decreto 8234, 2011) se nombran en el cargo a personas sin la formación docente requerida o en otros casos, no han tenido un acompañamiento en su proceso de inserción al magisterio nacional (Elias, 2013). No obstante, con la Ley 3231 (2007) vigente y en el marco del mencionado Plan Educativo Plurilingüe, se desarrollaron experiencias de formación que fueron desde la profesionalización, la especialización llegando a la licenciatura (MEC, 2021).

Así también, se implementaron cursos de capacitación para fortalecer algunas áreas del saber, se elaboraron materiales didácticos en lenguas indígenas y se inició el proceso de construcción del currículum propio de cada pueblo (MEC, 2021).

Estos avances son muy importantes, pues un currículum propio debe considerar los saberes de los pueblos y la educación formal y consiste en un documento que apunta a:

Propiciar el aprendizaje de: su etnohistoria, los valores tradicionales, su lengua, su arte, su música, sus mitos, sus conocimientos naturales, su etnomedicina y desarrollar su forma tradicional de relacionamiento basado en la armonía con el ser humano, con la naturaleza, con

Dios y adquirir el manejo de herramientas para la convivencia intercultural para fortalecer su auto estima (MEC, 2009a, p.15).

Desarrollar acciones que favorezcan la conservación y fortalecimiento de los saberes ancestrales desde la escuela es muy importante en el reconocimiento de las poblaciones indígenas y comenzar a hacer justicia por los años de abandono y discriminación por parte del mismo estado, tal como mencionaba Kalisch (2020). En esta línea, la formación del docente es clave para superar las brechas de desigualdad por medio del acceso a una educación de calidad.

Este estudio pretende ofrecer una mirada al abordaje de la lengua materna en los planes de formación docente implementados a partir de la promulgación de la Ley 3231 en el año 2007 y su Decreto Reglamentario 8432 (2011).

Experiencias en la formación docente indígena en Paraguay

Es importante recoger las experiencias de formación docente ofrecidas a los maestros indígenas en servicio desde la puesta en vigencia de los mandatos de la Ley 3231 promulgada en junio del 2007 y:

que Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI). Su aplicación se inicia en agosto del año 2008, fecha en que empezó a funcionar la DGEEI dentro de la estructura del MEC, como instancia de gestión técnica - administrativa, con 40 funcionarios desempeñándose en funciones administrativas y pedagógicas (MEC, 2013, p. 12).

El hecho de contar con una instancia a nivel de Dirección General dentro del MEC es muy relevante en el proceso de construcción de una política pública participativa y pertinente y una gran conquista para los pueblos, no obstante, las necesidades aún eran muchas y complejas y la lucha de las organizaciones indígenas continuó. Con la DGEEI instalada y en funcionamiento, en el año 2009 se realizó el II Congreso Nacional de Educación Indígena con el objetivo de delinear las estrategias de trabajo a futuro.

En lo que refiere a la formación de los docentes, en el año 2010, la Dirección General de Educación Superior, dependiente del MEC, implementa el:

Plan de Regularización Académica para docentes de instituciones educativas indígenas con el objetivo de que los docentes en servicio sin título habilitante pertenecientes a las instituciones educativas de los Pueblos Indígenas cuenten con las herramientas pedagógicas y administrativas necesarias para propiciar, desde su propia identidad, el aprendizaje y el ejercicio de los derechos inherentes a su labor como docentes (MEC, 2017, p. 17).

El Plan de Regularización Académica estuvo organizado en 3 niveles de intervención: la graduación desde la Escolar Básica hasta la profesionalización, la graduación desde el Nivel Medio hasta la profesionalización y la profesionalización de los bachilleres. De esta manera, bajo la denominación de Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas comienza de manera incipiente un proceso de formación específico para una población antes excluida (MEC, 2017).

Estas acciones formativas se desarrollan con el objetivo claro de brindar oportunidades de formación a los docentes bachilleres en ejercicio y el curso adoptó las siguientes características:

-Nivelar a los agentes socializadores indígenas que no han culminado la formación docente en un plazo de 6 meses, realizando la capacitación para el nivel 3, obteniendo al finalizar el certificado de la Dirección General de Educación Superior

-Nivelar a los agentes socializadores indígenas que no han culminado la educación secundaria en un plazo de 10 meses, realizando la capacitación para los niveles 2 y 3, obteniendo al finalizar el nivel 2 el certificado de la Dirección General de Educación Permanente y al terminar el nivel 3 el certificado de la Dirección General de Educación Superior.

-Nivelar a los agentes socializadores indígenas que no han culminado la educación escolar básica en un plazo de 14 meses, realizando la capacitación para los niveles 1, 2 y 3, obteniendo al finalizar los niveles 1 y 2 el certificado de la Dirección General de Educación Permanente y al terminar el nivel 3 el certificado de la Dirección General de Educación Superior (MEC, 2010, p. 8).

Este plan, se fundamenta en los acuerdos del II Encuentro Nacional de Educación Indígena y establece como los fines del diseño curricular:

- Que cada una de las etnias que viven y conviven en el territorio nacional cuenten con agentes socializadores capacitados, con las herramientas necesarias para propiciar el aprendizaje de su etnohistoria, los valores tradicionales, su lengua, su arte, su música, sus mitos, sus conocimientos naturales, su etnomedicina y desarrollar su forma tradicional de relacionamiento basado en la armonía con el ser humano y con la naturaleza.

- Que a partir de la educación propicien en los miembros de sus comunidades el traspaso, adquisición y manejo de herramientas para desarrollar su autoestima, su autoafirmación, su identidad; y a partir de ella propiciar la convivencia intercultural.

- Que a través de la aplicación de un modelo educativo flexible y que responda a las necesidades se implemente estrategias que articulen la educación de los pueblos originarios con el sistema nacional (MEC, 2010, p. 7).

En los fines de este diseño curricular se observa que existe un reconocimiento hacia los saberes propios del pueblo, su metodología y la necesidad de articular la educación propia con la educación nacional. Por ejemplo, el objetivo general pretendía:

Que los agentes socializadores de cada una de las etnias que viven y conviven en el territorio nacional cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias para propiciar el aprendizaje de su etnohistoria, los valores tradicionales, su lengua, su arte, su música, sus mitos, sus conocimientos naturales, su etnomedicina y desarrollar su forma tradicional de relacionamiento basado en la armonía con el ser humano y con la naturaleza (MEC, 2010, p. 7).

Los cursos fueron dictados en los IFD de 10 departamentos del país y en un tiempo muy ajustado en el cual difícilmente se podría desarrollar lo establecido en el plan curricular. Sin embargo, es importante señalar como un aspecto positivo que con la implementación de este plan de formación se logró regularizar la situación académica de 440 docentes en ejercicio, entre ellos se encontraban profesores con situaciones diversas que van desde los que no habían concluido la Educación Escolar Básica y/o la Educación Media de 10 departamentos del país (MEC, 2017).

A pesar de que se puede cuestionar la calidad de lo ofrecido, como resultado de este proyecto se habla de la regularización de la situación académica de los bachilleres en ejercicio, es importante indicar que, el título otorgado no fue de profesor, sino de Agente Socializador de Escuelas Indígenas. Aclarar que, al momento de la implementación de este proyecto, “los

participantes del curso representaban el 100% de los docentes que no contaban con el título habilitante” (MEC, 2017, p. 18).

En el marco de la aplicación de la Ley 3231 (2007) y su Decreto reglamentario N° 8234 (2011), las organizaciones indígenas como el Grupo de Seguimiento a la Ley de Educación Escolar Indígena (GSEI), la Coordinadora Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) y el MEC a través de la Dirección General de Educación Escolar Indígena y las supervisiones, así como el apoyo de organismos internacionales como UNICEF, inician el proceso de construcción de una política educativa fruto de análisis y reflexiones de los diferentes actores que se encuentran representados en el proceso.

La construcción del Plan Educativo Plurilingüe desde y para los Pueblos Indígenas marca un hito muy importante en la historia de la educación escolar indígena, constituyéndose en la herramienta que orientará “el CAMINO a seguir de ahora en adelante en cuanto a la escolarización de los Pueblos Indígenas: el MEC y todos los aliados deben emprender dicho camino, esto nos marca la meta, el horizonte donde queremos y debemos llegar” (MEC, 2013, p. 7).

El mencionado plan pretende el mejoramiento de la educación escolar desarrollada en las comunidades indígenas, para ello se conforma la estructura de política educativa que establece la Ley 3231 (2007), con el objetivo de trabajar para consensuar las grafías, políticas y normas gramáticas de las lenguas, elaborar el currículum propio con la pertinencia cultural, mejoras en las cuestiones de alimentación, acceso al territorio, infraestructura, equipamientos, acceso a las tecnologías, entre otros. En lo que refiere a la formación de los docentes indígenas, el plan presenta el objetivo específico de “diseñar el programa de formación, especificación, especialización y capacitación docente en zonas geográficas y culturales respetando las particularidades curriculares de cada uno de los Pueblos Indígenas (MEC, 2013, p. 21). Este objetivo se desglosa en el marco lógico que se presenta a continuación:

Tabla 1. Marco Lógico del Plan Educativo Plurilingüe

Resultados y actividades				
Resultado 4:	Indicadores	Fuentes de verificación	de	Supuestos
Programa de Formación docente, capacitación, y especialización con enfoque de derechos, intercultural plurilingüe, implementados por niveles y modalidades, y para cada	Nivel de implementación del programa.	Memorias de los talleres de producción curricular. Documento de aprobación del diseño curricular emitido por el Ministerio de Educación. Informes de evaluación	de la del	El MEC apoya con gestión administrativa, financiera y jurídica la implementación de programas de formación docente. Instituciones privadas y públicas apoyan

uno de los Pueblos Indígenas.	y avance sobre la formación de docentes.	la formación de docentes interculturales plurilingües.
-------------------------------	--	--

Principales actividades para lograr el resultado

- Conformación de un equipo técnico de formación docente.
 - Contratación de especialistas en formación docente.
 - Elaboración de los diseños curriculares de formación docente, especificación, capacitación y especialización por niveles y modalidades.
 - Creación de Institutos de Formación desde los Pueblos Indígenas.
 - Talleres para la elaboración de materiales para formación docente.
 - Diseños e impresiones de mallas curriculares y de materiales educativos elaborados para formación docente.
 - Titulación de los docentes.
-

Nota: Plan Educativo Plurilingüe, (MEC, 2013, p. 28).

Posteriormente, ya con el Plan Educativo Plurilingüe vigente, los esfuerzos por mejorar las condiciones formativas de los docentes en contexto indígena continuaron y se desarrolló un curso de profesionalización docente implementado de manera piloto:

En el marco de la construcción de una propuesta pedagógica intercultural plurilingüe desde y con los Pueblos Indígenas, la Dirección General de Educación Escolar Indígena diseñó e implementó, de forma piloto, el curso de Profesionalización en Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclo de la Educación Escolar Básica con los bachilleres en servicio de las escuelas del Pueblo Pañ Tavyterã de los departamentos de Concepción y Amambay, bajo la RESOLUCIÓN N° 1890/11 (MEC, 2017, p. 18).

Tal es así que, se implementa el Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe, “este diseño constituye la base para planes de Formación Docente para con otros Pueblos, que debe contar con currículum propio para la formación, capacitación y especialización docente según establece el marco legal en zonas geográficas o culturales” (MEC, 2013, p. 15). Tanto en el diseño como en la implementación, se trabajó de manera articulada desde la Dirección General de Educación Escolar Indígena con el pueblo Pañ Tavyterã, así también en la validación se tuvo la participación de 1.400 docentes a través del Encuentro Nacional de Docentes Indígenas (MEC, 2011).

Esta experiencia de formación docente, que permitió a educadores indígenas alcanzar el profesorado fue aprobada por Resolución MEC 9.546/10 y constituyó una innovación en la modalidad de educación a distancia dirigido a bachilleres sin título habilitante, se desarrolló a lo largo de 3 años y culminaron el 100% de los matriculados como egresados (MEC, 2021).

El curso representó un importante avance en la construcción de las políticas públicas de formación docente pensadas desde y para los pueblos indígenas. Esta experiencia fue premiada a nivel Mercado Común del Sur (MERCOSUR) por constituir una práctica innovadora y exitosa en la formación de docentes indígenas. Además, constituyó la primera formación con pertinencia cultural y lingüística, con arraigo social, pues se desarrolló en las comunidades y fomentó el compromiso colectivo con la educación al posibilitar la participación en la construcción del plan de estudios y en la implementación de ancianos, líderes, padres de familia y la comunidad (MEC, 2011).

Entre los objetivos del curso se pueden citar: desarrollar las competencias de los docentes para el mejoramiento de la calidad educativa, brindar mejores oportunidades educativas, docentes investigadores y planificadores de la gestión que contribuyan en la

construcción del currículum, garantizar el acceso, permanencia y culminación efectiva de la carrera docente de los estudiantes y la elaboración de materiales didácticos culturales del entorno (MEC, 2011). “Este diseño constituye la base para planes de Formación Docente para con otros Pueblos, que debe contar con currículum propio para la formación, capacitación y especialización docente según establece el marco legal en zonas geográficas o culturales” (MEC, 2013, p. 15).

En el año 2021 se desarrolló el Curso de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe, “en nueve (9) Instituciones Formadoras de Docentes de Gestión Oficial, con un total de cuatrocientos (400) docentes en servicio matriculados. El programa de profesionalización contiene diez (10) módulos de estudio con una carga horaria de 1.800hs” (MEC, 2021, p. 3), este curso se encuentra en desarrollo en los IFD.

Posteriormente, se implementó el curso de Licenciatura en Educación Intercultural dictado por la Universidad Nacional de Concepción para estudiantes pertenecientes al pueblo Pañ Tavyterã, se formaron más del 80% de los docentes en servicio de escuelas indígenas de Amambay y Concepción. Este curso se desarrolló directamente en la comunidad de Itaguazú, departamento de Amambay, territorio del pueblo (MEC, 2021).

Esta experiencia constituye una buena práctica en la formación de docentes indígenas a nivel de grado siendo el primer proyecto que pudo fortalecer el desarrollo de las lenguas tanto el guaraní paraguayo como el guaraní pañ, permitiendo potencial el enfoque intercultural bilingüe, lo cual, unido al contexto de implementación, contribuyeron a la escasa o nula deserción. El curso tuvo 60 participantes entre ellos docentes, directores de escuelas y supervisores de zonas (Araujo de Benítez et al., 2022).

La característica de este curso principal de este curso fue el monitoreo permanente durante todo el tiempo a través de reuniones, encuestas, conversatorios de análisis y debates con participación de estudiantes del curso y representantes del pueblo en el Consejo Nacional de Educación Indígena (CNEI), las supervisiones educativas indígenas y el fuerte contenido contextual que orientó la implementación:

Los docentes viajaban hasta la comunidad de Itaguazú para desarrollar los programas formativos establecidos; los estudiantes tuvieron oportunidad de participar de todos los eventos y actividades implementadas por la Universidad Nacional de Concepción, hasta el punto de participar en las actividades deportivas, en los Congresos locales e internacionales, oportunidades que fueron aprovechadas por los cursantes durante toda la carrera (Araujo de Benítez et al., 2022, p. 102).

Una dificultad que enfrentó el proyecto fue la llegada de la pandemia por COVID-19 en el año 2020 con lo que se evidenciaron las debilidades en la infraestructura en el servicio de internet que no llegaba a la comunidad donde se desarrollaba el curso, no obstante, por medio de un plan de contingencia se pudo mitigar el impacto y seguir con el desarrollo del programa. Otra dificultad encontrada fue la necesidad de formación de los docentes formadores en la competencia intercultural (Araujo de Benítez et al., 2022).

Con el desarrollo de las acciones en la línea de la formación de los docentes, se espera que las escuelas indígenas se conviertan en el mejor lugar para fortalecer las lenguas y las culturas, enfatizando sus derechos de autodeterminación, con un estado que garantice las condiciones socioeconómicas (Schmelkes y Ballesteros, 2020) a fin de que la población indígena pueda tomar sus propias decisiones y sin la presión de la necesidad para sobrevivir día a día. Asimismo, se puede aspirar que por medio de una educación de mejor calidad también

se garantizará la interacción del ciudadano indígena con la sociedad nacional con menos discriminación y desigualdad.

Existen otras experiencias de formación docente desarrolladas desde el MEC en los últimos años, entre las que se encuentran el Curso de Especialización en Educación Bilingüe para 94 formador de formadores, el Curso de Técnico Docente en Primera Infancia con 100 participantes y un curso de Técnico Docente en Gestión Pedagógica y Curricular con la participación de 400 inscriptos (MEC, 2021).

Otras acciones de formación docente, si bien no a nivel de titulación, que contribuyen a mejorar las competencias docentes, se presentan a continuación:

- Campaña Nacional de Capacitación Docente, desarrollada en el 100% de los departamentos geográficos con instituciones educativas del sector indígena durante el periodo comprendido entre el 2010 al 2012 (MEC, 2021).

Los temas principales tratados en los talleres de capacitación fueron: el fortalecimiento de la educación indígena en Paraguay – currículum, aspectos fundamentales del proceso pedagógico y administrativo en la Ley 3231/07 y su decreto reglamentario, la alfabetización y el cómo abordar la temática “Aulas Plurigrado” en el Contexto Indígena (todos ellos con materiales elaborados desde la DGEEI). (MEC, 2021, p. 1)

- Proyecto de Formación Agroalimentaria impulsando huertas agroecológicas y reforestación en comunidades indígenas, cinco (5) docentes fueron beneficiados con becas en el Centro Integrado de Formación y Experiencias Agrarias (CIFEA) y el Centro de Referencia Nacional de Formación Profesional (CRN) ambas instituciones de España (MEC, 2021, p. 2).

- Proyecto Las Matemáticas como interculturalidad y transversalidad en la enseñanza, a través de este proyecto se han desarrollado talleres de capacitación y actualización con los docentes y directivos del nivel inicial y los tres ciclos de la EEB de 111 instituciones educativas. Estas acciones fueron posibles gracias al Convenio de Cooperación entre el MEC y la Asociación Mensajeros de la Paz (Paraguay/España). (MEC, 2021, p. 3).

- Seminarios de matemáticas distritales, se han realizado dos seminarios en el Departamento de Alto Paraguay con docentes de instituciones indígenas y no indígenas, bajo Resolución DFD N° 364/17 (MEC, 2021, p. 3).

Así como se desarrollaron cursos de capacitación, también se ha avanzado en la elaboración de materiales didácticos de apoyo a la labor docente en las aulas:

- Elaboración de materiales para el área de matemáticas para docentes y estudiantes del 1º, 2º y 3º Ciclo de la EEB, realizado en el marco del Convenio entre el MEC y el Centro UNESCO de la región de Murcia, España (MEC, 2021, p. 3).

Además, cabe destacar que los docentes indígenas apuntan a la formación continua, tal es así que, en el año 2021, “dos docentes fueron beneficiados con el Programa Nacional de BECAS de Postgrado en el exterior para el fortalecimiento de la investigación, innovación y educación del Paraguay “Don Carlos Antonio López”. Madrid –España” (MEC, 2021, p. 3).

Estas acciones se realizaron en consonancia con lo establecido en el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, aprobado en Paraguay por Ley 234 (1993) y lo establecido por la Ley 3231 (2010) en su capítulo IV de la formación docente donde declara que se crearán centros de formación, especialización y capacitación de docentes indígenas, en las zonas geográficas específicas y culturales indígenas. Así también, expresa que se realizaran cursos, reuniones y encuentros de capacitación de docentes indígenas para evaluar los trabajos escolares y compartir experiencias (Ley 3231, 2007).

El Decreto 8234 (2011) que reglamenta la Ley 3231 (2007) establece claramente que el MEC desde el Viceministerio de Educación Superior fomentará la creación de Institutos de Formación Docente (IFD) dedicados a la formación, especialización y capacitación de los docentes indígenas y no indígenas en el área de la educación escolar indígena (Decreto 8234, 2011, Artículo 43). Según estas normativas, los IFD tendrán en cuenta la diversidad cultural y lingüística de cada pueblo.

En cuanto a los cursos de capacitación y especialización deben contemplar la socioantropología y lingüística, así como otras áreas o disciplinas específicas dirigidas a los actores educativos (supervisores, equipos técnicos-pedagógicos y administrativos, educadores indígenas y no indígenas). El mencionado decreto también establece que los planes, programas, metodologías de estudio y pedagogías que serán construidos para la carrera de formación docente contemplarán los conocimientos, sabidurías, memorias históricas y cosmovisiones propios de los pueblos indígenas, así como el sistema nacional de educación (Decreto 8234, 2011).

Si bien, aún no se cuenta con centros de formación intercultural dirigido a los docentes indígenas, como establece el Decreto 8234 (2011), la DGEEI desarrolla acciones a favor de la preparación de los docentes indígenas en el proceso implementación del Plan Educativo Plurilingüe que se propone la formación docente a través de programas de formación docente, capacitación, y especialización con enfoque de derechos, intercultural y plurilingüe, para cada uno de los pueblos (MEC, 2013).

De esta manera, se aspira a la formación intercultural del docente, para lo cual será necesario entre otras acciones, “la elaboración de diseños curriculares de formación docente, especificación, capacitación y especialización por niveles y modalidades, creación de IFD” (MEC, 2013, p. 28), esto también requiere la elaboración de los materiales para la formación docente, con pertinencia cultural y lingüística y principalmente con la participación de los actores indígenas.

La formación de los docentes en cuanto a los conocimientos de la lengua y la cultura propias así como su formación para el desarrollo de los conocimientos generales o universales, es un aspecto fundamental para alcanzar una educación escolar indígena desde y para el pueblo (Decreto 8234, 2011), donde la atención a la lengua constituye un elemento clave para el desarrollo y fortalecimiento de la identidad, así como para favorecer los aprendizajes (Schmelkes y Ballesteros, 2020), por tanto, la formación pertinente de los docentes posibilitará a los estudiantes el aprendizaje partiendo de la atención de la lengua materna y el acceso a los conocimientos propios de su pueblo.

Como ya se ha señalado, la importancia de acceder a una formación en su propio contexto, sin abandonar su cultura, su lengua y su comunidad, se encuentra garantizada por las leyes que sustentan la educación escolar indígena y existen acciones que apuntan hacia la práctica por las autoridades comunitarias y por el MEC, desde la DGEEI que, articulando sus esfuerzos orientan la política educativa para pueblos indígenas (MEC, 2013).

METODOLOGIA

Es un estudio cualitativo, descriptivo, interpretativo y documental. La unidad de análisis se conformó por tres planes curriculares de la Formación Docente Indígena implementados posterior a la promulgación de la Ley 3231 (2007). El análisis de documentos

se inició con la identificación inicial de los programas de formación docente implementados por el MEC, posterior a la promulgación de la Ley N° 3231/2007 que son:

- Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas desarrollado en el 2011.
- Curso de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe desarrollado a partir del 2017 y que sigue vigente.
- Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe Profesionalización Docente del Pueblo Pañ Tavyterã.

A continuación, se elaboró una matriz de análisis comparativa amplia sobre los elementos del currículo organizado en filas y columnas. En las filas se consignaron los elementos del currículo y en las columnas los programas de formación docente objeto de estudio, estableciendo convergencias, divergencias y conclusiones.

RESULTADOS

En los inicios de la DGEEI en el 2009, el desarrollo de la educación escolar indígena se encontraba, mayoritariamente, a cargo de docentes sin la formación ni el título habilitante. Frente a esta realidad, el MEC comienza un proceso de trabajo para brindar a los docentes indígenas una titulación como resultado de una formación más contextualizada a su realidad. A continuación, se presenta el análisis de las propuestas de formación ofrecidas por el MEC posterior a la promulgación de la Ley 3231 (2007).

El primer curso de formación se desarrolló en el año 2011 y se denominó: Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas, este plan se propició sobre los datos estadísticos que reflejaban un 9,3% de la población de docentes indígenas que no tenían concluida la EEB; un 27, 5% que no habían terminado el bachillerato y un 53,3% sin la formación docente requerida. En total, en ese momento se tenía a un 90% de la población de docentes indígenas sin la formación y el título para desempeñarse como docente (MEC, 2010).

Al concluir todo el proceso (nivel 1, 2 y 3) los participantes alcanzaron un certificado de la Dirección General de Educación Superior, los niveles 1 y 2 obtuvieron el certificado de la Dirección General de Educación Permanente (MEC, 2010). Este curso se desarrolló cronológicamente a fin de que los docentes fueran alcanzando todos los niveles.

La otra experiencia de formación dirigida a docentes indígenas con la intención de brindarles las herramientas necesarias para su desempeño docente desarrollado durante los años 2011 y 2012 se denominó: Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe, Profesionalización Docente del Pueblo Pañ Tavyterã.

Este diseño curricular tuvo el objetivo de formar a los docentes que se encontraban en servicio en las Escuelas Indígenas del Pueblo Pañ Tavyterã (MEC, 2011), en un tiempo de 24 meses, con una metodología de educación a distancia, con tutoría itinerante y ofreció el título de Profesor de Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclos de la Educación Escolar Básica. Este curso se organizó en cinco áreas que son: Área Sociocultural, Área de Lengua, Área de Espiritualidad, Área de Medio Ambiente y Área Pedagógica (MEC, 2011).

La experiencia fue exitosa con la participación de los ciudadanos indígenas en el proceso de construcción de las políticas públicas que los atañe (Sen, 2000). Además, se contó con la orientación de un experto extranjero, la participación de la DGEEI y finalmente la validación por un grupo grande de docentes y directivos indígenas.

Otro aspecto, que marcó lo participativo constituyó el trabajo conjunto entre las instituciones aunando los esfuerzos del MEC y el nivel local con la gobernación y municipio. Otro de los aspectos que se puede considerar como innovador y que indudablemente contribuyó a su éxito fue el elemento contextual que ofrecía, con esta experiencia se vivenció la valorización de lo propio a través de la integración de los líderes espirituales y religiosos, no solamente como colaboradores fortuitos, sino con un pago por horas cátedras como cualquier profesional. Por lo tanto, se puede decir que responde a las necesidades y aspiraciones del pueblo y constituye un programa de formación contextualizado con pertinencia lingüística y cultural.

La última propuesta de formación y más recientemente desarrollada por el MEC es el denominado Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe que inició en el año 2017. Este proceso formativo asume la autoformación combinada con sesiones presenciales a cargo del formador de formadores de los IFD, desarrollado en un plazo de 12 meses y ofrece el título de Profesor de Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclos de Educación Escolar Básica. Las dimensiones que aborda la formación son: Implementación Curricular, Desarrollo personal y profesional y Vinculación Social, organizadas en áreas como: Área Sociocultural, Área de Cosmovisión y Axiología Indígena, Área de Territorio y Medio Ambiente, Área Pedagógica y Área de Lengua (MEC, 2017).

Tabla 2. Análisis comparativo de los programas de formación docente indígena

Curso	Año de implementación	Título ofrecido	Organización curricular
Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas	2011	Agente Socializador de Escuelas Indígenas Profesionalizado para el 1er y 2do ciclo de la EEB	Nivel 1: 2880 horas (14 meses) Nivel 2: 2880 horas (10 meses) Nivel 3: 3360 (6 meses) Áreas de formación: Pedagogía Intercultural Medio ambiente y comunidad Área Sociocultural desde la Diferencia/Especificidad Área Sociolingüística Espiritualidad
Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe, Profesionalización Docente del Pueblo Pañ Tavyterã.	2011	Profesor de Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclos de la Educación Escolar Básica.	Duración 24 meses con 2448 horas. Este curso se organizó en cinco áreas que son: Área Sociocultural, Área de Lengua, Área de Espiritualidad, Área de Medio Ambiente y Área Pedagógica
Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe	2017 hasta la actualidad	Profesor de Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclos de	Duración de 12 meses con 1800 horas Dimensiones: Implementación Curricular, Desarrollo personal y

Educación Escolar Básica	profesional y Vinculación Social, organizadas en áreas como: Área Sociocultural, Área de Cosmovisión y Axiología Indígena, Área de Territorio y Medio Ambiente, Área Pedagógica y Área de Lengua
-----------------------------	--

Nota: Elaboración propia basada en los programas de Formación Docente Indígena del MEC (MEC, 2011; MEC 2017).

Inclusión de la lengua materna en los programas de formación docente indígena

Como resultado del análisis se encontró que en las tres propuestas formativas integran conocimientos teórico-práctico sobre lo propio. Sin embargo, a diferencia del curso dirigido a los Paï, en los otros dos programas de formación, el abordaje no es específica por pueblo por lo tanto no se evidencia un tratamiento de la lengua propia. Esto es fundamental considerando que los niveles de vitalidad de las lenguas indígenas en Paraguay son muy distintas (UNESCO, 2003).

El plan transitorio y el de profesionalización docente pluricultural y plurilingüe no contempla la inclusión de la lengua materna de ningún pueblo, es decir que el abordaje se limita a aproximaciones teóricas, por lo tanto, no se garantiza el desarrollo de las capacidades requeridas para la enseñanza de las lenguas. El no abordaje de lo lingüístico, desde la estrategia de enseñanza como L1 o L2 puede responder a que muchos de los pueblos no contaban con un sistema de escritura definido, además de no contar con los profesionales capacitados y conocedores de la lengua propia de los pueblos en los IFD encargados de desarrollar las propuestas formativas.

Tabla 3. Análisis del abordaje de la lengua materna en los programas de formación docente indígena

Curso de Formación Docente	Lengua materna en el currículum	Enfoque pedagógico de la formación	Conclusiones
Plan Transitorio para la Formación de Agentes Socializadores Escuelas Indígenas	Introducción a la Sociolingüística (nivel 1), Nociones de sociolingüística (Nivel 2), Diversidad Lingüística (nivel 3)	Se desarrolló en los IFD con encuentros presenciales y trabajos a distancia.	El Plan Transitorio aborda la lengua de manera general desde la sociolingüística y la diversidad lingüística sin detenerse en aspectos específicos de la lengua propia ni de la enseñanza de lenguas. El curso dirigido a los maestros Paï Tavterã contiene módulos más específicos como la lingüística, producción de materiales en la lengua, la

Curso de Formación Docente	Lengua materna en el currículum	Enfoque pedagógico de la formación	Conclusiones
Programa De Formación Docente Intercultural Plurilingüe, profesionalización docente del pueblo Paĩ Tavterã	Primer semestre: Lingüística		comunicación intercultural, la enseñanza de la lengua propia y de otras lenguas, con las didácticas propias de cada una. El curso de profesionalización docente intercultural (2017) también desarrolla las concepciones sobre Diversidad sociocultural y lingüística en Paraguay, estrategias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y estrategias didácticas con propósitos comunicativos para la enseñanza de la lengua. Nuevamente, el curso que parece más completo en el abordaje de la lengua propia es el curso dirigido a los Paĩ. Los demás cursos lo hacen de manera teórica, esto puede explicarse desde la población a la cual va dirigida, pues no pertenecen a un solo pueblo.
	Segundo semestre: Producción de materiales en lengua indígena	Se desarrolló de manera modular con una guía de estudio desarrolladas en seminarios, talleres y el curso propiamente. Énfasis en la investigación cultural.	
Programa de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe	Tercer semestre: Sociolingüística, Comunicación Intercultural, Producción En Castellano	Cuarto semestre, Metodología De La Enseñanza De La Lengua Indígena, Metodología De La Enseñanza De Otras Lenguas	En cuanto al enfoque pedagógico de formación, se destaca el curso desarrollado con los Paĩ, en la comunidad indígena y contó con la participación de los sabios y sabias del pueblo, a diferencia de los otros dos cursos desarrollados en los IFD, sin participación de los conocedores de la cultura del pueblo
	Módulo 1. Diversidad sociocultural y lingüística en Paraguay. Módulo 5. Concepciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Módulo 6. Estrategias didácticas con propósitos comunicativos.	1. Se desarrolló en los IFD con encuentros quincenales, organizado en módulos con trabajos individuales y colectivos.	

Nota. Elaboración propia basado en los programas de formación docente implementados posterior a la promulgación de la Ley 3231 (2007).

En cuanto a la presencia de la lengua propia en los cursos de formación docente, como resultado del análisis del proyecto educativo, se puede afirmar que el Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas que estuvo dirigido a los docentes en servicio, de diferentes pueblos indígenas y comunidades no contempla la lengua indígena específica de los pueblos.

El plan contiene el área de sociolingüística y en su interior se desarrollan las asignaturas de Introducción a la lingüística, nociones de sociolingüística y diversidad lingüística, como se puede inferir, el abordaje sobre la lengua queda a un nivel teórico pues, no es posible una atención específica a ninguna de las lenguas de los pueblos a los que pertenecen los docentes debido a no contar con profesionales conocedores de la lengua a nivel de formador de

formadores en los IFD constituyéndose en una barrera para el abordaje real de la lengua propia como lo señalan Araujo de Benítez et al.(2022).

Se puede valorar que por primera vez desde el MEC se brinda un espacio de formación más contextualizado a la realidad indígena a través de este curso abarcando los requerimientos de formación existentes en ese momento, con una articulación de niveles que permitió a los docentes en servicio, cualquiera sea su nivel de inicio, avanzar en la cursada hasta alcanzar el título de Agente Socializador.

Sin embargo, en cuanto a la implementación se observa una carga horaria muy alta desarrollada en un tiempo muy reducido, lo cual no garantiza la calidad en la formación, así mismo, al contar con una titulación de agente socializador no se iguala al título de profesor de EEB. Por lo tanto, la crítica necesaria para este curso es que el mismo sistema de formación discrimina a la hora de titular a los docentes indígenas como ya lo señalaban Schmelkes y Ballesteros (2020), en este caso, al no ofrecerles el título de profesor.

En esta línea, Sen (2000) advierte que la educación puede convertirse en una herramienta muy valiosa para el desarrollo de las capacidades de las personas, pero también puede ser una herramienta de poder para perpetuar la desigualdad en cuanto no reconozca a los docentes con sus intereses y particularidades culturales.

El ser indígena es un todo que no se puede separar, en ese sentido, destacar las áreas de conocimiento que plantea la propuesta de formación en cuanto a la pedagogía intercultural, medio ambiente y comunidad, área sociocultural desde la diferencia / especificidad, la espiritualidad y la sociolingüística (MEC, 2011), que en su conjunto intenta recorrer las diferentes áreas de la vida comunitaria.

Sin embargo, al ser un curso pensado para todos los pueblos, se pierde en el todo lo específico que hace diferente a cada cultura y a cada lengua. En el área de la sociolingüística el abordaje teórico de los dos primeros niveles no permite una contextualización a la realidad de cada comunidad o cada pueblo. En el nivel tres, se intenta aterrizar a la realidad de los pueblos, sin embargo, los contenidos nuevamente son más amplios que la realidad de cada comunidad. La otra propuesta de formación es la de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe dirigida a los docentes bachilleres en servicio de todos los pueblos implementado a partir del 2017. Este plan fue elaborado con asesoramiento de expertos extranjeros quienes trajeron a la mesa la experiencia con pueblos indígenas de la región y toma como base el Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe desarrollado con los Pañ Tavyterã en el 2011.

Esta propuesta de formación se encuentra más contextualizada, en comparación con el de Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas. Si bien, el abordaje de la lengua propia y de las características culturales son generales a los 19 pueblos que pueden participar del curso, pues se unifica la diversidad cultural y lingüística del Paraguay en un solo módulo, es loable destacar que se incorporan estrategias didácticas con fines comunicativos en el área de la lengua. Además de lo expuesto, otra diferencia entre los dos cursos consiste en que el programa de Profesionalización Docente Intercultural brinda un título de Profesor de Educación Intercultural Plurilingüe para 1° y 2° ciclos de Educación Escolar Básica.

Como resultado de la comparación entre los proyectos formativos, se observan grandes avances en cuanto al desarrollo de una formación docente pertinente para los pueblos, desde el primer diseño curricular implementado en el 2011 y el diseño implementado en el 2017 en cuanto a la organización de los contenidos y el tiempo en el cual se desarrolla la formación, sin

embargo, sigue pendiente responder al contexto de cada pueblo indígena y a las características culturales y lingüísticas propias.

En cuanto al programa de formación desarrollado con el pueblo Pañ Tavyterã, el acompañamiento de los sabios y sabias de los diferentes pueblos, según contexto es un elemento enriquecedor en la experiencia formativa, razón por la cual se insiste en la necesidad de desarrollar propuestas curriculares con formación específica en la lengua conforme a la realidad de cada pueblo, para eso será necesario formar a docentes hablantes de la lengua a fin de que se conviertan en formador de formadores para su pueblo.

Esta experiencia formativa destaca que el hecho de pensar un proyecto educativo con pertinencia cultural es fundamental para el éxito de las propuestas formadoras, prueba de ello es que se alcanzó titular al 100% de los matriculados con un exitoso índice de egreso. La característica principal de esta propuesta fue el trabajo conjunto entre técnicos del MEC, los referentes del pueblo y los sabios de las comunidades.

Además de la pertinencia curricular de los programas de formación docente, es necesario resaltar que es fundamental contar con docentes con formación intercultural en los IFD (Araujo de Benítez et al., 2022). La verdadera inclusión implica el reconocimiento del otro que debe iniciar ya desde las prácticas del estudiante de formación docente (Schmelkes y Ballesteros, 2020). Los docentes y estudiantes de los IFD deben estar preparados para trabajar en contextos diversos y tener la apertura para aprender y comprender el mundo indígena.

El enfoque intercultural, es una manera para que las culturas coexistentes en el territorio paraguayano puedan convivir en la tan anhelada igualdad, puedan ejercer sus derechos y participar en la vida política, económica y cultural (Gaska y Renhfeldt, 2017), para que esto sea realidad, el abordaje debe permear todo el sistema educativo y todos los ámbitos de interacción de las personas.

CONCLUSIONES

El Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores de Escuelas Indígenas desarrollado en el 201 fue curso de nivelación con un abordaje teórico de la sociolingüística en el área de la lengua, por su parte, en el curso de Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe se desarrollaron nociones teóricas y estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua con énfasis en el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Si bien, no se discute la importancia de los contenidos abordados, al no ser un proyecto formativo exclusivo para un pueblo, como lo fue el programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe Profesionalización Docente del pueblo Pañ Tavyterã, carece del abordaje desde la especificidad de cada lengua y de su realidad lingüística, que son diferentes entre pueblos, incluso entre comunidades que pertenecen a un mismo pueblo.

Finalmente, se puede inferir que la formación recibida por los docentes indígenas no responde a las necesidades de su contexto ni a su realidad lingüística. Se suma a esto, la escasa documentación existente en las lenguas indígenas lo cual condiciona la enseñanza en las aulas de las lenguas indígenas. El desarrollo de un programa de formación docente contextualizado y con pertinencia cultural y lingüística no solo depende de contar con un currículo, requiere del estudio de la lengua desde la descripción lingüística a fin de que pueda responder a las necesidades del mundo escrito; la elaboración de materiales de apoyo como libros de textos,

diccionarios y otros en soporte impreso y audio; la investigación de los saberes, las historias, las prácticas culturales y otros aspectos de la vida comunitaria y registrar a través de las herramientas tecnológicas en soporte de audio y video. Así también, requiere de la preparación de los docentes formador de formadores que cumplen el rol de tutor para el desarrollo de los módulos en el enfoque intercultural.

La importancia de contar con docentes con una formación contextualizada, con pertinencia lingüística y cultural de calidad es fundamental para revertir los bajos índices de rendimiento académico (MEC, 2019) y contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes con el desarrollo de los saberes propios que apuntan a la valoración del ser indígena tal como lo plantea Schmelkes (2013) en total coincidencia con Schmelkes y Ballesteros (2020). Además, sobre la base propia abrirse a los aprendizajes occidentales superando la brecha de la desigualdad y posicionándose desde una decolonización epistémica como lo expresa De Sousa Santos (2011).

REFERENCIAS

- Araujo de Benítez, M. C., Cáceres Coronel, D. J., & Silva de Cáceres, N. E. (2022). Primera experiencia de formación intercultural en la Educación Superior en la Universidad. *Revista Científica Humanidades*, 1(1), 98–104. <https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/article/view/63>
- Constitución Nacional, (1992).
- Coordinación Nacional de Pastoral Indígena. (2009). Educación Indígena. Antecedentes y alcances de la Ley 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Indígena.
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción a las Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17–39. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Decreto 8234. (2011). Que reglamenta la Ley N° 3231/07, que crea la Dirección General de Educación Indígena. <https://www.bacn.gov.py/boleta/58511/>
- Demellenne, C. (2010). Education Policy and the Right to Education in Belgium. *European Education*, 42(4), 47–61. <https://www.jstor.org/stable/43489953>
- DGEEC. (2014). Pueblos Indígenas en el Paraguay. Resultados Finales de Población y Viviendas 2012. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.
- DGEEC. (2015). Censo de Comunidades de los pueblos indígenas. Resultados finales 2012. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.
- DGEEC. (2018). Encuesta Permanente de Hogares 2017. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.
- Elias, R. (2013). Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: análisis de datos 2006-2011. MEC. <https://www.unicef.org/paraguay/media/1421/file/Escuelas%20de%20comunidades%20ind%20C3%ADgenas%20en%20Paraguay.pdf>
- Elias, R., & Misiago, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay. En *Dossier ponencias internacionales: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil*. <https://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/25-07-2018-16-19-32-706902941.pdf>
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, 18, 131–149.
- Gaska, H., & 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
- Hirmas Ready, C. (2008). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 91–108. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf>
- INDI. (2021). Plan Nacional de Pueblos Indígenas. Instituto Paraguayo del Indígena. https://www.indi.gov.py/application/files/8716/1903/8084/Plan_Nacional_Pueblos_Indigenas_-_version_digital.pdf

- Kalisch, H. (2018). Aprendizaje y construcción. Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo, 2–107. <https://enlhet.org/bibliografia.html>
- Kalisch, H. (2020). El papel los anflaquece. La historia de la escuela entre los enlhet. Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo, 28–33. https://enlhet.org/pdf/nne54_papel-enflaquece.pdf
- Ley 234 de 1993. (1993). Que aprueba el convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado durante la 76a. Conferencia internacional del trabajo, celebrada en Ginebra el 7 de junio de 1989. <http://www.cultura.gov.py/marcolegal/ley-n%c2%b0-23493-%e2%80%9cque-aprueba-el-convenio-n%c2%b0-169-sobre-pueblos-indigenas-y-tribales-en-paises-independientes-adoptado-durante-la-76%c2%aa-conferencia-internacional-del-trabajo-celeb/>
- Ley 3231. (2007). Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena.
- Ley 4251. (2010). De Lenguas.
- MEC. (2009a). II Congreso Nacional de Educación Indígena. Principales Conclusiones. https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2018/07/5_conclusiones_congreso_indigena.pdf
- MEC. (2009b). Plan Nacional de Educación 2024: Educación para el desarrollo sostenible y la equidad social. https://www.mec.gov.py/cms_v2/sites/default/files/publicaciones/archivos/plan-nacional-educacion2024-web.pdf
- MEC. (2010). Plan Transitorio del Diseño Curricular para la Formación de Agentes Socializadores Escuelas Indígenas. MEC.
- MEC. (2011). Programa de Formación Docente Intercultural Plurilingüe. Profesionalización Docente del Pueblo Paí Tavyterä. Diseño para cohorte 2011 – 2013. MEC.
- 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>
- MEC. (2017). Profesionalización Docente Intercultural Plurilingüe. Diseño Curricular. MEC.
- MEC. (2019). Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia PISA para el desarrollo. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15359?1558613588
- MEC. (2021). Informe de Departamento de Formación y Capacitación Docente. Dirección General de Educación Escolar Indígena.
- Melià, B. (2010). Alfabetización en la educación indígena. Revista Paraguaya de Educación, 13–27. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9164
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- OIT. (1989). Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27 Junio 1989. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—americas/—ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (Primera edición). CLACSO.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición. Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional De Estadística Y Geografía, 4(1). https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. Análisis comparativo de políticas educativas. UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/formacion-de-docentes-indigenas-en-algunos-paises-de-america-latina>
- Scribano, A. (2016). Investigación social basada en la Creatividad/Expresividad. 1° Edición. Estudios Sociológicos Editora. http://estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/investigacion-social-basada-en-la-creatividad-expresividad/investigacion-social-basada-en-la-creatividad-expresividad_scribano.pdf
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Planeta.
- 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 - UNESCO Digital Library. OREALC - UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- UNESCO. (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes (Issue 2). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168>
- UNICEF (2021). Análisis de la situación de la niñez y la adolescencia en Paraguay 2018. <https://www.unicef.org/paraguay/media/6181/file/An%C3%A1lisis%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia%20en%20Paraguay%202018.pdf>
- Villagómez, M. A. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. Interculturalidad, 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/n9/n9a09.pdf>