

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Análisis del rol docente indígena de la educación bilingüe en la Educación Escolar Básica de la Comunidad Nivacle Unida (CNU) y Enlhet Yalve Sanga

MGTR. GUDRUN SIEMENS DE WARKENTIN¹

Resumen

El presente estudio surgió por el interés de conocer la influencia del docente indígena en la educación bilingüe. Para eso se analizó en este trabajo el rol docente indígena en la educación bilingüe. Fue necesario conocer el trasfondo de la temática, por lo tanto se investigó la situación plurilingüe paraguaya, el significado de los términos bilingüismo y educación bilingüe. El conocimiento de la historia de la formación académica del docente indígena fue también importante para poder analizar el rol del mismo en la enseñanza bilingüe. El enfoque del procedimiento metodológico fue mixto. Se elaboró una encuesta destinada a todos los 19 docentes indígenas que trabajan en las escuelas de la Comunidades Nivaclé Unida y Enlhet de Yalve Sanga. La mayoría de los docentes indígenas recibió una formación para la docencia durante su nivel medio y/o fueron formados como agentes socializadores durante su ejercicio laboral. Los resultados revelaron que muchos tienen una actitud favorable hacia su propia lengua materna y la enseñanza bilingüe. Ellos se sentían preparados para la educación bilingüe, pero manifestaron su deseo de mejorarla. En la práctica, el uso oral de la lengua materna prevalecía en las clases para la mejor comprensión. Para escribir, la mayoría prefería el castellano. Había docentes que no contaban con suficientes materiales didácticos. En general, ellos se sentían apoyados por los padres para la enseñanza en la lengua materna, pero expresaron inseguridad por sus colegas con trasfondo cultural diferente.

Palabras claves: actitud, bilingüismo, educación bilingüe, formación, indígena, rol docente.

Marco introductorio

El tema de investigación se encuentra dentro de las Ciencias de la Educación. Su objetivo es analizar el rol del docente indígena ante la educación bilingüe. Los docentes

¹ La Mgtr. Gudrun Siemens es egresada del programa de Masterado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Evangélica del Paraguay.

tomados en consideración son aquellos que enseñan en la educación escolar básica en la Comunidad Nivaclé Unida de Yalve Sanga o en la Comunidad Enlhet Norte de Yalve Sanga. Para alcanzar el objetivo, se busca: (1) describir la formación académica de los docentes indígenas; (2) interpretar la actitud de los docentes indígenas de la enseñanza bilingüe en la educación escolar básica; (3) analizar cómo los docentes indígenas implementan la educación bilingüe; (4) identificar estrategias del apoyo institucional y social.

A. Planteamiento del problema

Escuchar una variedad de lenguas en el contexto paraguayo es algo normal. Una de las razones por las cuales se puede afirmar que el “Paraguay es un país multilingüe”, según Ernesto Unruh y Hannes Kalisch, es la existencia de los idiomas de grupos inmigrantes (1999, pág. 1). De acuerdo con María Clara Santa Cruz en el país viven, entre otros, los inmigrantes menonitas, afrodescendientes, árabes, japoneses, coreanos y brasileños (2012).

Sin embargo, si el multilingüismo es natural en el Paraguay, él también lo es en el Chaco Paraguayo. Para Wilmar Stahl, “cuando hablamos del Chaco Paraguayo tenemos que tener en cuenta un gran número de culturas que están en continuo contacto, las unas con las otras”. (2007, pág. 47). Él menciona seis grupos de actores sociales chaqueños, todos según su identidad cultural: los pueblos Enlhet-Enenlhet, Nivaclé, Ayoreo, Guaraní, paraguayos chaqueños, germano-paraguayos de fe menonita (2007, pág. 49). El idioma de estos grupos es uno de los elementos más fuertes de su identidad (2007, pág. 61).

Desempeñar el rol docente con eficiencia en medio de diferentes culturas indígenas es un gran desafío, pues el mismo “muestra escasos logros en la educación formal. En promedio, esta población cursó solo los 3 primeros años en la escuela” (DGEEC, 2008, pág. 2), siendo que la población nacional, en promedio, estuvo 8 años en la escuela (DGEEC, 2008, pág. 5). En datos más recientes y más específicos –donde solo se consideran las comunidades investigadas en ese trabajo– se puede verificar que la comunidad Yalve Sanga, compuesta mayormente por Enlhet Norte (95,7%) tiene por promedio 3,8 años de estudio (DGEEC, 2015a², pág. 70), y la Comunidad Nivaclé Unida, tiene 4,7 años (DGEEC, 2015b, pág. 32).

La tasa de analfabetismo también refleja la situación de desventaja en cuanto a la educación formal de la población indígena. El analfabetismo, considerando la población nacional, afecta al 5,4% de los que tienen 15 años o más, pero, cuando se considera solamente la población indígena, de misma edad, la tasa de analfabetismo alcanza 38,9%. (DGEEC, 2008, pág. 6)

Las causas más frecuentes para la deserción escolar son: “trabajos de los padres (24%), los niños y niñas no desean asistir (14%), desinterés de los padres (12%), falta

2 Citas DGEEC, 2015a y DGEEC, 2015b: aunque el Censo fue realizado en 2012, la publicación de los datos ocurrió solamente en 2015.

de infraestructura (8%), sobre edad (6%)” (DEI-MEC, citado por UNICEF, s.f., pág. 14). Bartomeu Melià, analizando esos y otros datos, se pregunta si no hay otros factores que influyen en la baja escolaridad indígena. Considerando solo factores directamente educativos, él cita: (1) la inadecuación de lengua de la enseñanza –“en el programa escolar no se tiene en cuenta la lengua hablada por el pueblo”; (2) la falta de materiales apropiados a los diversos pueblos; (3) la escasa capacitación del docente: 58% de los docentes son indígenas, pero solo 30% de ellos cuenta con Educación Escolar Básica; y también (4) la “falta de protagonismo de los pueblos indígenas para quienes un sistema escolar extraño y asimilacionista poco contribuye para afirmar su identidad y dar respuestas a su situación de dependencia y marginalidad” (2010b, pág. 28).

En la Zona 7-ASCIM, la deserción escolar también es una realidad. Se registró, en el año 2016, un 15,3% de salidas en el 4º grado y 12,5% en el 6º grado. En el 7º y 8º grado la deserción fue mayor aún con 18,6% y 17,8%, respectivamente (Funk, 2017, pág. 14).

Hace más de una década, la autora está enseñando en el Nivel Medio del Colegio Indígena Yalve Sanga (CIYS), un colegio privado/subvencionado con internado localizado en el Chaco Central, Departamento Boquerón a 435 km de Asunción. La multiculturalidad mencionada arriba se refleja también entre los estudiantes, los profesores y el personal administrativo en esta institución. En su mayoría los estudiantes representan las etnias Nivaclé, Enlhet Norte y en menor cantidad los de las etnias Enxet Sur, (conocidos también como Lengua/Enlhet Sur) Sanapaná, Angaité, Guaraní. Hay también estudiantes latinos paraguayos y ayoreos. Ellos vienen para la educación en el nivel medio a Yalve Sanga de diferentes escuelas básicas de asentamientos indígenas del Chaco Central que pertenecen a la Zona 7-ASCIM (Asociación de Servicios y Cooperación Indígena-Menonita).

Cuando estos alumnos ingresan al 1º Curso, se ha observado a lo largo de muchos años, que ellos presentan dificultades en la comprensión y expresión oral y escrita del idioma castellano. A consecuencia, el rendimiento escolar es bajo o insuficiente y los estudiantes desertan el Nivel Medio. En el Informe Anual de la ASCIM de 2016 se encuentra que la deserción fue de 19,6% en 1º Curso, y 5,7% en el 2º Curso (Funk, 2017, pág. 14).

La situación descrita ha llevado a la autora a ponderar las siguientes preguntas en su campo laboral: ¿Por qué los alumnos presentan dificultades en la comprensión y expresión oral y escrita del castellano? ¿Cómo fue su educación anterior? ¿Aprendieron a leer y escribir en su lengua materna y después aprendieron la lengua castellana? ¿Fueron utilizadas paralelamente ambas lenguas a lo largo de la educación escolar básica? ¿Prevé la Constitución Nacional un espacio para las diferentes etnias indígenas en el Paraguay de enseñar su lengua materna y agregar una de los dos idiomas oficiales, el castellano o el guaraní? ¿Qué es bilingüismo y educación bilingüe? ¿Cuál es el rol docente en la educación bilingüe: su preparación, su actitud, la práctica y el apoyo que recibe?

Relacionando las preguntas laborales de la autora, con los datos anteriormente mencionados, se puede resumir que: (1) el Paraguay es multilingüe, y las culturas investigadas en ese trabajo presentan justamente en su idioma étnico uno de los elementos más fuertes de su identidad; (2) La educación indígena presenta datos preocupantes, en nivel nacional y también en las Comunidades investigadas; (3) entre los posibles factores de la deserción escolar indígena se presentan: (a) el uso inadecuado del idioma en clase y (b) la baja capacitación del docente.

B. Preguntas de investigación

La pregunta general de esa tesis es la siguiente: ¿Cuál es el rol del docente indígena en la educación bilingüe en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga? Para que el concepto del *rol docente* sea más concreto, se enfoca en las siguientes preguntas específicas: (a) ¿Cuál es la formación académica del docente indígena?; (b) ¿Cuál es la actitud del docente hacia el bilingüismo?; (c) ¿Cómo los docentes indígenas implementan la educación bilingüe?; y (d) ¿Cuál es el apoyo institucional y social que reciben los docentes indígenas en su trabajo?

C. Justificación

El análisis del rol docente indígena de la educación bilingüe en la Educación Escolar Básica de la Comunidad Nivaclé Unida (CNU) y Enlhet Yalve Sanga, además de responder a preguntas que se formaron en el campo laboral de la autora, también presenta importancia comunitaria, académica, literaria y profesional.

Al exponer los tipos de enseñanza bilingüe e investigar la situación actual de los docentes en las comunidades Enlhet Yalve Sanga y CNU, ese trabajo ofrece informaciones que pueden auxiliar a las respectivas comunidades a bajar la tasa de deserción escolar y a mantener a largo plazo uno de los elementos de identidad más fuertes que tienen: el idioma.

El medio académico, recibe, a través de ese trabajo, datos de la formación del docente indígena del Chaco Central, antes solo registrados en actas, y por lo tanto de difícil acceso. Además, presenta puntos que pueden ser considerados para la mejora de la capacitación del docente indígena.

El tema –el rol docente en enseñanza bilingüe– también es pertinente en la literatura. Enrique Gaska, en su artículo *Futuro de la educación escolar indígena en el Paraguay*, menciona cuatro fundamentos que ayudarán a los pueblos indígenas a tener una educación escolar adecuada: participación y protagonismo indígena en la construcción de la educación; un currículum propio; materiales didácticos propios; y docentes formados para enseñar con un enfoque intercultural y conforme a las normas legales vigentes en el país (2014, pág. 113). También Dominique Demellenne resalta la importancia de la participación de los docentes indígenas y de toda la comunidad educativa para la elaboración de materiales en el ámbito de la educación indígena (2010,

pág. 29). En el año 2003 una Mesa Coordinadora Interinstitucional del Departamento Boquerón, observaba que la política educativa paraguaya no contempla la realidad plurilingüe del Chaco Central. Se desconsidera todos los idiomas no pertenecientes al bilingüismo guaraní-castellano, y por lo tanto se propuso a: (1) no comparar la situación sociolingüística y cultural del departamento Boquerón con otros departamentos del país; (2) contemplar, en la formación docente, el conocimiento de cada una de las culturas de la región como también el reconocimiento del idioma materno de los niños; (3) formar docentes especialistas para la zona; y (4) desarrollar un currículo adaptado a las características de cada comunidad. (Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Nacional de Bilingüismo, Mesa Coordinadora Interinstitucional, 2003, pág. 11)

La importancia de ese trabajo en el campo profesional del docente indígena se justifica en el hecho de presentar métodos eficaces, sin embargo también algunos débiles, de implementar la enseñanza bilingüe, como también la formación académica adecuada, la actitud y la importancia del apoyo comunitario.

Por esos puntos la autora considera relevante la investigación del rol del docente indígena en la educación bilingüe en el contexto del Chaco Paraguayo.

D. Delimitación del problema

En base a los datos y la situación descrita, se enfoca el trabajo en el rol del docente indígena Enlhet Norte y Nivaclé (CNU) de Yalve Sanga, su formación académica, su actitud hacia el bilingüismo, la implementación de la educación bilingüe y el apoyo institucional y social.

La investigación de campo se hará por medio de una encuesta con preguntas cerradas con los profesores indígenas de las escuelas de Educación Escolar Básica (1° y 2° ciclo) de CNU y Enlhet Yalve Sanga. Se eligió proceder así, por causa de la experiencia personal de la autora, que cree ser más sencillo obtener respuestas por escrito de los docentes indígenas que por medio de entrevista. Esas escuelas son: (1) en la CNU: Abram Klassen, No. 1158 en la aldea Cesarea; Mcal. Francisco S. López en la aldea Campo Nuevo, No. 1248; Dr. Raúl Peña, No. 6761 en la aldea Jope; Gral. R. C. Bejarano, No. 6762 en Tiberia; Dr. J.G.R. de Francia No. 6763 de Galilea; (2) en la Comunidad Enlhet Yalve Sanga: Acosta Ñu, No. 6764 en la aldea Éfeso; Egipto de Belén, No. 6765 en Belén y Jacobo Vidal, No. 6766 de Savoy Amyip.

Los profesores investigados son en total diecinueve (19). Algunos de ellos trabajan en doble turno en diferentes grados y plurigrados. La mayoría de esos docentes enseñan todas las materias en sus grados, pero la investigación solo enfoca el aspecto lingüístico en el aprendizaje de la lengua materna y del castellano.

E. Objetivos de la investigación

1. Objetivo general

- Analizar el rol docente indígena de la educación bilingüe en la Educación Escolar Básica de la Comunidad Nivaclé Unida (CNU) y Enlhet Yalve Sanga.

2. Objetivos específicos

- Describir la formación académica de los docentes indígenas en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga.
- Interpretar la actitud de los docentes indígenas en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga hacia la educación bilingüe.
- Analizar cómo implementan los docentes indígenas en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga la educación bilingüe.
- Identificar cuál es el apoyo institucional y social que los docentes indígenas en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga reciben para la enseñanza en la lengua materna.

Marco metodológico

Enfoque: El presente trabajo tiene un enfoque del procedimiento metodológico mixto, es decir cualitativo y cuantitativo.

Nivel: El nivel del procedimiento metodológico es descriptivo y puede ser llamado también investigación diagnóstica.

Tipo: El tipo de la investigación es más bien empírico-social (*empirische Sozialforschung*) en la cual se estudia la conducta de seres humanos en su contexto. En el presente trabajo se parte de una pregunta de investigación para llegar a resultados, conclusiones y/o recomendaciones prácticas. (Manual, 2013, pág. 10) El aporte investigativo consistió en la lectura, la recopilación y el análisis de información de libros, documentos oficiales, artículos en revistas académicas como también diccionarios y enciclopedias que son fuentes secundarias. También se hizo dos entrevistas con la directora de área de la Zona 7-ASCIM (fuente primaria), (Bernal, 2010, pág. 192 y 191).

Método de trabajo: El método de investigación en la tesis es una investigación ex post-facto descrito por Tovar (2008). Se trata de una investigación en la cual se parte de un problema para luego buscar posibles causas o factores que permiten una interpretación (Manual, 2013, pág. 11).

Universo y muestreo: La encuesta se lleva a cabo con todos los diecinueve (19) docentes indígenas que trabajan en el año 2017 en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga.

Instrumento utilizado: Para el trabajo de campo se usa la encuesta que según A. Baron es la técnica más usada en ciencias sociales (2007, pág. 128). La encuesta fue de

tipo censal, porque se consiguió la colaboración de todos los 19 profesores indígenas CNU y Enlhet Yalve Sanga (véase Anexo 1). El cuestionario es el instrumento que fue elaborado por la autora con preguntas cerradas.

Consideraciones éticas: La investigación bibliográfica consultada para el marco teórico se realizó respetando los derechos del autor. (Bernal Torres, 2010, pág. 18-19) Para la recolección de datos por medio de la encuesta a los docentes indígenas, se pidió permiso con una solicitud escrita a la directora del área 2 de la ASCIM (Zona 7). La encuesta fue anónima, y los datos recibidos de los docentes indígenas fueron usados exclusivamente para el presente trabajo.

Validación de los instrumentos y prueba piloto: Para la validación del cuestionario se preparó un cuadro con la operacionalización de las variables del presente trabajo.

Resultados y análisis

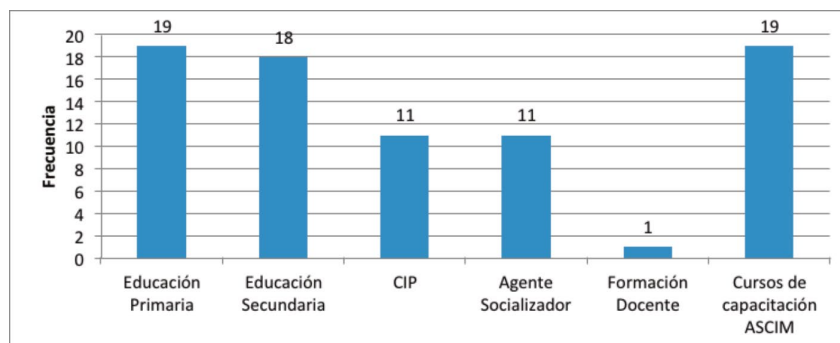
El objetivo del trabajo fue analizar el rol docente en la educación bilingüe en comunidades indígenas durante la Educación Escolar Básica. La información para el marco teórico se ha redactado de fuentes bibliográficas confiables y la recopilación de datos se hizo en base a una encuesta censal con docentes indígenas de las comunidades CNU y Enlhet de Yalve Sanga.

a. Formación académica

Casi la totalidad de los docentes encuestados recibieron su título como Bachiller en Ciencias y Letras, y además obtuvieron una formación paralela en el Centro Indígena Pedagógico (CIP) y/o una especialización posterior como Agente Socializador Indígena (véase Gráfico 3). El contenido del currículo no se investigó en el presente trabajo. En base a una entrevista con la directora de Área 2, Zona 7 de la ASCIM, se pudo constatar que la especialización sirvió para que los docentes indígenas recibieran su matriculación del MEC.

Gráfico N° 3

CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS AL NIVEL DE SU FORMACIÓN. YALVE SANGA – 2017.



Chiodi señala que muchas veces el joven indígena trabaja como docente porque habla la lengua materna y el castellano. Por lo tanto, el problema no es tanto el método

de la enseñanza bilingüe sino la formación adecuada para enseñar las lenguas en forma eficaz y creativa.

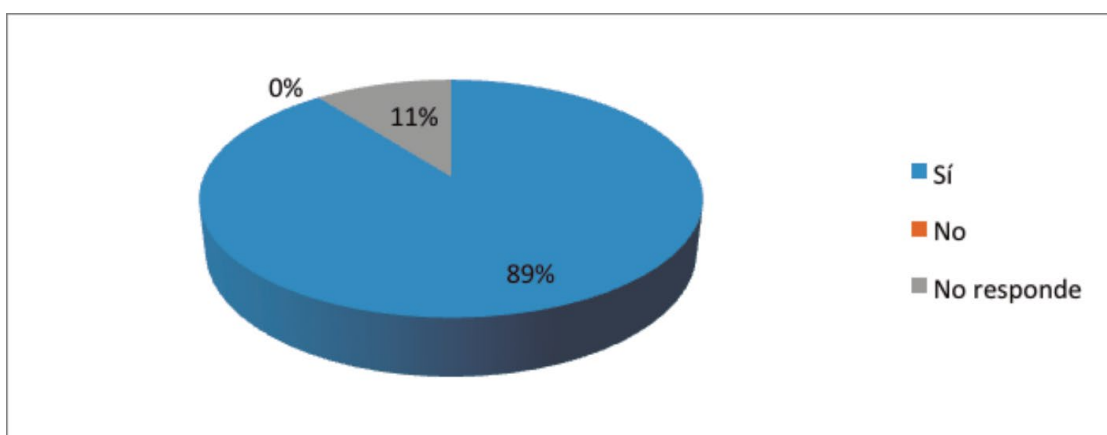
En el Art. 30 de la Ley de Lengua está escrito que la formación docente debe preparar al docente para el uso de los dos idiomas oficiales (castellano y guaraní). Si la formación ocurre dentro de un territorio indígena, debe ser formada también en esta lengua para ser empleada adicionalmente como medio didáctico.

Parece utópico preparar adecuadamente a docentes indígenas en los dos idiomas oficiales y al mismo tiempo prepararles para que enseñen también en su propia lengua materna. ¿No sería una ventaja para los futuros docentes indígenas en el Chaco Central que se mejore el castellano (que es la segunda lengua para ellos), y orientarles para la enseñanza de su lengua materna en clases separadas (Nivaclé, Enlhet, Guaraní) durante su formación? De esta forma podrían prepararse mejor en dos (2) idiomas (teniendo más horas a su disposición para cada lengua) en vez de lidiar con tres (3) lenguas al mismo tiempo según la malla curricular vigente de la formación docente.

Todavía no existe un plan de formación docente que tenga en cuenta las diferentes culturas y lenguas y que provea también una sólida preparación pedagógica del cual habla Cardozo. Si eso existiera a nivel del país, o por lo menos se permitiría adecuar el currículo de acuerdo a la región, no haría falta diferenciar entre títulos como *Agente Socializador para escuelas indígenas* y *Profesor de EEB 1º y 2ª Ciclo* para los estudiantes que están formándose como docentes.

Casi todos los docentes indígenas indicaron que se sienten capacitados para enseñar la lengua materna y el castellano (véase Gráfico 16).

GRÁFICO N° 16
PORCENTAJE DE DOCENTES RELACIONADO A LA CAPACIDAD DE ENSEÑAR EL CASTELLANO Y LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.



Esfuerzos similares se ha descrito también en otros países sudamericanos que tienen una población indígena. Al mismo tiempo estos esfuerzos también resaltan la

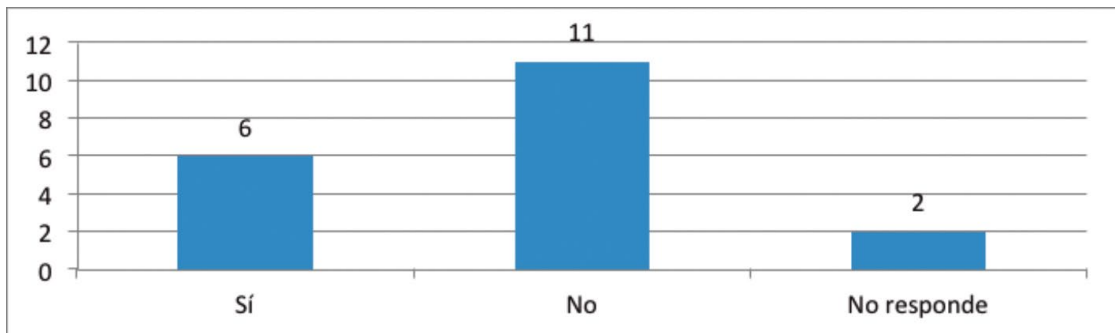
insuficiente preparación para un docente indígena en un entorno bilingüe por ser de breve duración. Una excepción es la descripción del Proyecto Guerrero 50-50 en Méjico. En tal proyecto descrito se obtuvo buenos resultados en la educación bilingüe con profesores de escasa preparación previa para su profesión. Ellos recibieron por un año y medio un acompañamiento cercano de profesionales en didáctica bilingüe y el apoyo de la comunidad educativa (supervisores, colegas, padres de la comunidad).

Se concluye que el asesoramiento de profesionales en educación bilingüe es importante para el mejoramiento general de la educación bilingüe, especialmente para docentes nuevos. Además, aunque muchos docentes se definen como preparados para la enseñanza en los dos idiomas, se nota la falta de formación académica exclusiva en enseñanza bilingüe.

b. Actitud hacia el bilingüismo

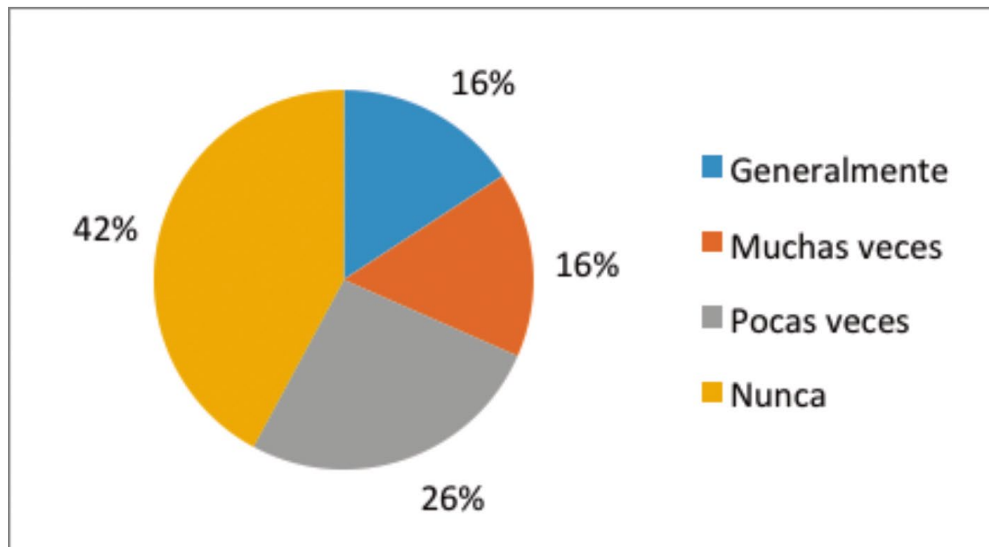
Los docentes indígenas demuestran una actitud favorable hacia el bilingüismo. Se pudo observar (véase Gráfico 6) que más de la mitad de los docentes indígenas se opusieron a la enseñanza exclusiva del castellano en sus escuelas. Aspecto semejante también fue resaltado por Enrique Ipiña, quien dijo, que el profesor bilingüe debería mostrar compromiso con su comunidad y al mismo tiempo demostrar apertura hacia el mundo.

GRÁFICO N° 6
CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADO A SU OPINIÓN EN CUANTO AL APRENDIZAJE EXCLUSIVO DEL CASTELLANO EN LA ESCUELA. YALVE SANGA – 2017.



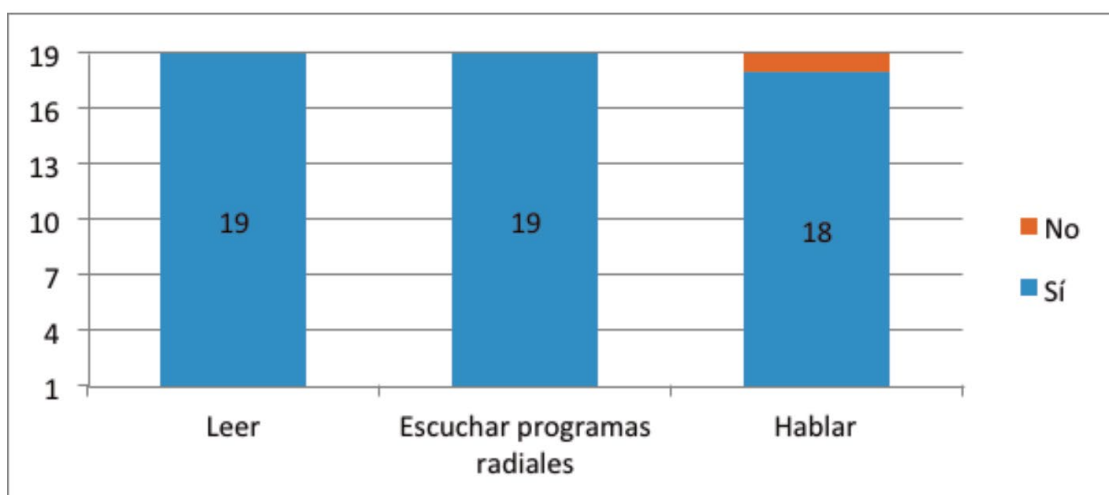
En base de los resultados en el Gráfico 8 se nota, que 68% (13) de los docentes indígenas opina que la enseñanza bilingüe nunca o pocas veces tiene un efecto negativo sobre el alumno.

GRÁFICO N° 8
PORCENTAJE RELACIONADO A LA OPINION DE LOS DOCENTES SI LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA LENGUA MATERNA TIENE UN EFECTO NEGATIVO. YALVE SANGA – 2017.



Cabe resaltar el conocimiento y el aprecio de los docentes a su lengua materna como demuestra el Gráfico 4. Ellos indicaron que la lectura en lengua materna ocurre con fluidez, hay interés en escuchar programas radiales y comprenden casi todo.

GRÁFICO N° 4
CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA FLUIDEZ EN LA LECTURA, SU AGRADO EN ESCUCHAR PROGRAMAS RADIALES Y EXPRESIÓN ORAL EN LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.



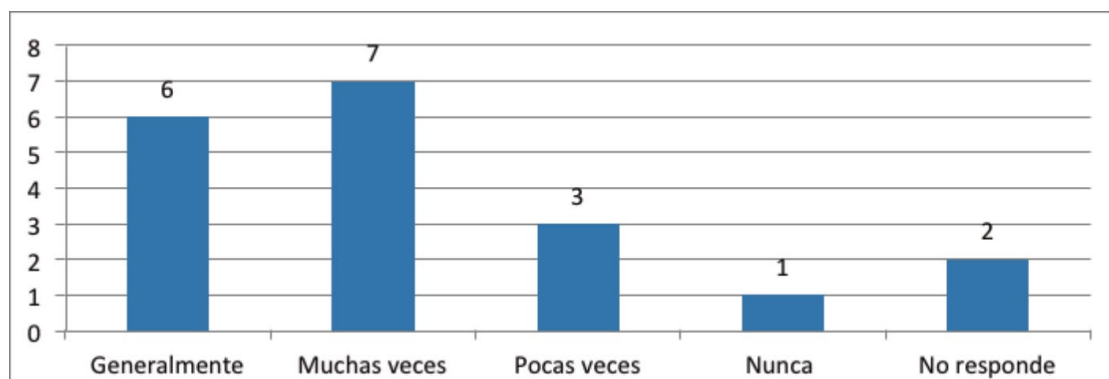
La mayoría (15) señaló también que habla mejor su lengua materna que el castellano. Estos datos son animadores para la autora, porque se cree que sin un aprecio hacia la lengua materna y la apertura al aprendizaje de una segunda lengua, no se puede

tener éxito en la educación bilingüe.

c. Implementación de la educación bilingüe

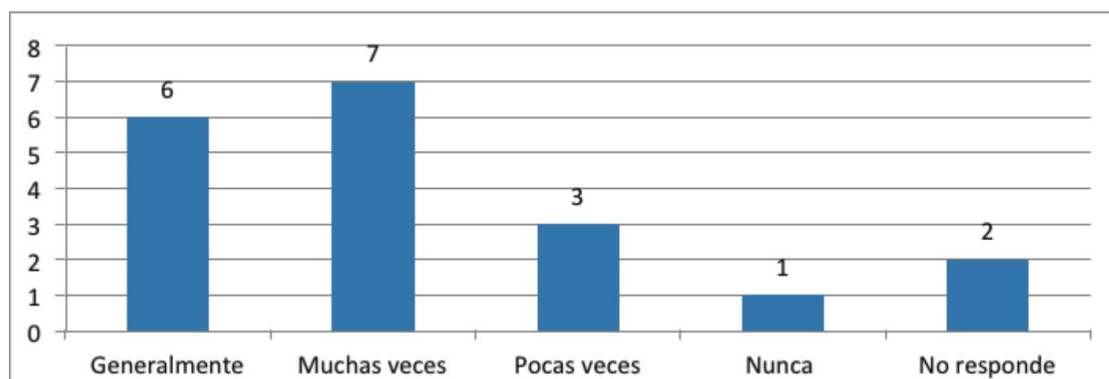
Por medio de la encuesta se pudo constatar que la mayoría de los docentes indígenas practican la lectura, la escritura y la redacción de la lengua materna en las clases (véase Gráfico 9). En este sentido vale la pena subrayar lo que dijo Magga: Si el niño recibe más años de enseñanza en L1, los logros en L2 son mejores.

GRÁFICO Nº 9
CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA PRÁCTICA DE LA LECTURA, ESCRITURA Y REDACCIÓN EN LA LENGUA MATERNA EN SUS CLASES. YALVE SANGA – 2017.



La situación es diferente cuando los maestros mismos necesitan escribir en el pizarrón. Más que la mitad (12 y 13) prefiere hacerlo en castellano (véase Gráfico 10).

GRÁFICO Nº 10
CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA PREFERENCIA DE ESCRIBIR EN CASTELLANO EN VEZ DE SU LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.



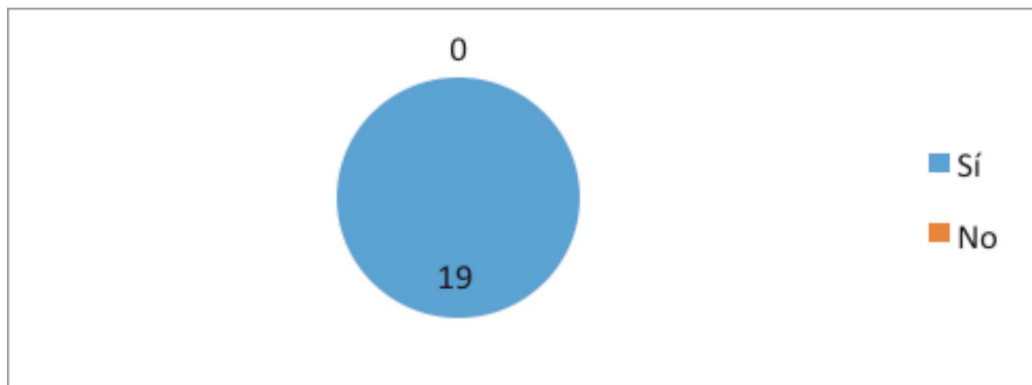
Eso se debe probablemente a que los profesores recibieron su formación primordialmente en castellano y lo consideran más fácil de escribir. Además son lenguas ágrafas que no han sido estandarizados en el Paraguay. Para que se revierta

esta situación es necesario que los docentes indígenas reconozcan esta debilidad en su práctica educativa y busquen medios de mejorarla. Materiales didácticos atractivos escritos en la lengua materna también son una ayuda para fomentar más la escritura en la lengua minoritaria.

El 100% de los encuestados afirmó tener un horario que les indica claramente sobre las materias y las horas para la enseñanza bilingüe, (véase Gráfico 12), pero solo ocho (8) dicen que cumplen generalmente con el horario y siete (7) lo hacen muchas veces (véase Gráfico 12).

GRÁFICO N° 12

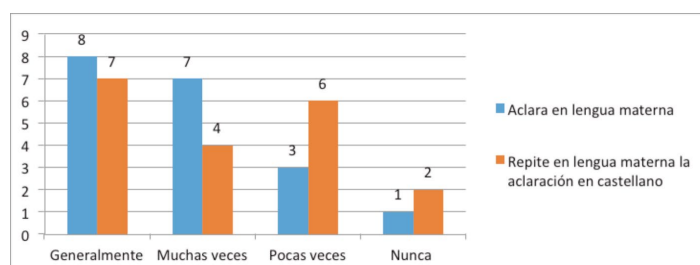
CANTIDAD DE DOCENTES QUE AFIRMAN TENER UN HORARIO PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA LENGUA MATERNA EN SU INSTITUCIÓN. YALVE SANGA-2017.



Además, más de la mitad admitió que hablan generalmente y muchas veces la lengua materna para que los alumnos entiendan mejor el contenido o que lo repiten en lengua materna después de haber enseñado algo en castellano (véase Gráfico 11). En el presente trabajo no se averiguó el horario existente en las escuelas. Se puede llegar a la conclusión que la lengua materna es más bien una lengua auxiliar y de apoyo como Chiodi escribe. También se percibe que los límites en la práctica de la enseñanza bilingüe de parte de los docentes indígenas son borrosos y no tan claros como fue resaltado por L. Reese y J. M. Feltes en el Proyecto Guerrero 50-50 para que la enseñanza bilingüe sea exitosa.

GRÁFICO N° 11

CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA PRÁCTICA DE HABLAR LA LENGUA MATERNA PARA QUE ENTIENDAN MEJOR EL CONTENIDO Y REPETIRLO. YALVE SANGA – 2017.

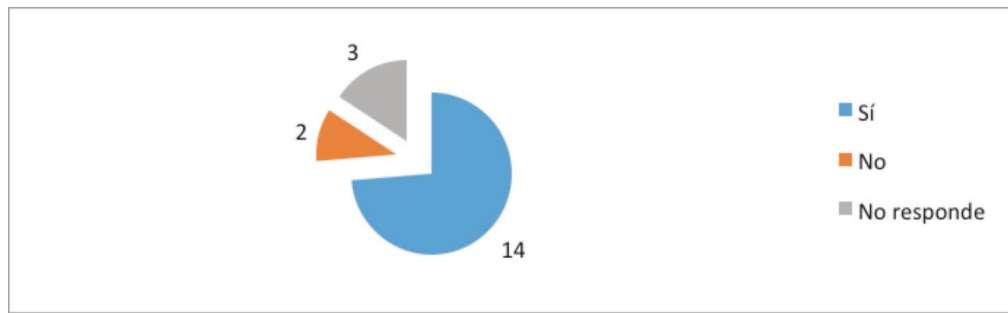


La vigilancia del cumplimiento del horario es muy importante, pues si ese no es respetado, la metodología de enseñanza bilingüe puede perder su eficacia. El acompañamiento de un profesional en didáctica bilingüe también es de gran ayuda, así como el apoyo de la comunidad educativa.

Para averiguar la opinión sobre un intercambio para la enseñanza en los idiomas (castellano – lengua materna) con docentes latino-paraguayos, que trabajan generalmente en las mismas escuelas, se pudo observar que catorce (14) docentes estaban a favor de esta propuesta, dos (2) en contra y tres (3) no respondieron la pregunta (véase Gráfico 18).

GRÁFICO Nº 18

CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA PROPUESTA DE INTERCAMBIO CON DOCENTES LATINO - PARAGUAYOS Y DOCENTES INDÍGENAS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA LENGUA MATERNA EN LAS AULAS. YALVE SANGA–2017.



En base de eso se podría optar para la enseñanza bilingüe en base al Modelo 90-10, el modelo de Inmersión o el Modelo para el mantenimiento de la lengua patrimonial. El último fue usado exitosamente en el Proyecto Guerrero 50-50. De cualquier modo, en los primeros años de la EEB la lengua mayoritaria debe ser introducida únicamente en forma oral, enfocándose en un firme desarrollo de la lengua materna.

d. Apoyo institucional y social

Al preguntar sobre el apoyo institucional para la enseñanza bilingüe con materiales en la lengua materna, doce (12) docentes indígenas afirmaron la presencia de materiales en la lengua materna en su institución (véase Gráfico 14); eso es un poco más que la mitad.

GRÁFICO Nº 14

CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS A LA DISPONIBILIDAD DE MATERIALES EN LA LENGUA MATERNA EN SU INSTITUCIÓN. YALVE SANGA – 2017.

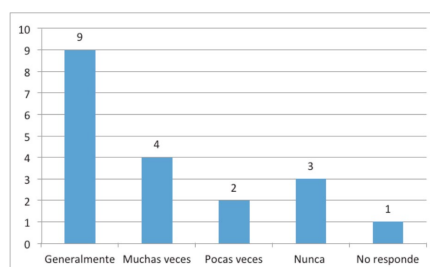
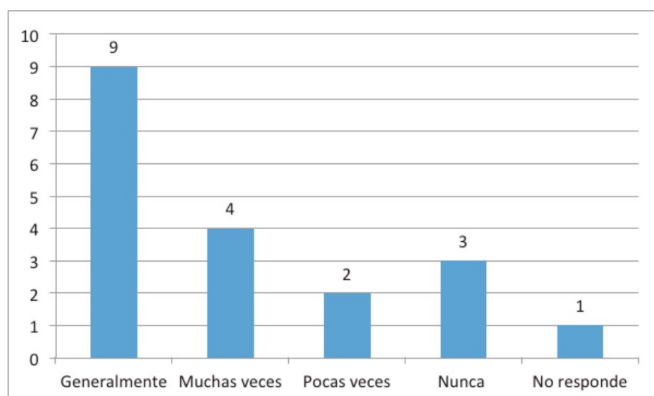


GRÁFICO N° 15**CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS AL USO DE LOS MATERIALES DISPONIBLES EN LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.**

La escasez de materiales para la enseñanza en la lengua materna es un tema común también en otros países latinoamericanos como dice Sylvia Schmelkes. Eso está relacionado al hecho de que las lenguas indígenas son en muchos países todavía lenguas ágrafas, es decir no han sido estandarizadas. Cabe resaltar que en Perú el Quechua es también una lengua oficial y lo mismo se puede decir del idioma Guaraní en el Paraguay. Los misioneros entre los Enlhet y Nivaclé fueron los primeros que se dedicaron al análisis de las lenguas Enlhet y Nivaclé para poder traducir la Biblia en estos idiomas. También en los primeros años de la escolarización en el Chaco Central se hicieron esfuerzos en la producción de materiales en las respectivas lenguas indígenas. El CIP en los comienzos de los años noventa también se dedicó a la producción de materiales en Nivaclé y Enlhet. Meliá llegó a la conclusión que no existe todavía una abundancia de materiales didácticos en las diferentes lenguas indígenas. Esa observación se ve reflejada entre los docentes indígenas encuestados.

Además, se debe evitar la mera traducción de libros de texto del castellano a la lengua materna en la elaboración de materiales. Este aspecto fue enfatizado por S. J. Pérez y T. Catter, porque con el uso de tales materiales ocurrieron las siguientes consecuencias negativas: deserción escolar a partir del 4to grado, insuficiente conocimiento del contenido y deficiencia en el dominio en las dos (2) lenguas.

A pesar de que casi todos los docentes (17) se sienten capaces de enseñar en las dos lenguas (véase Gráfico 16), dieciocho (18) docentes comentaron que necesitan más capacitaciones para mejorar la enseñanza bilingüe (véase Gráfico 17).

GRÁFICO N° 16
PORCENTAJE DE DOCENTES RELACIONADOS A LA CAPACIDAD DE ENSEÑAR EL CASTELLANO Y LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.

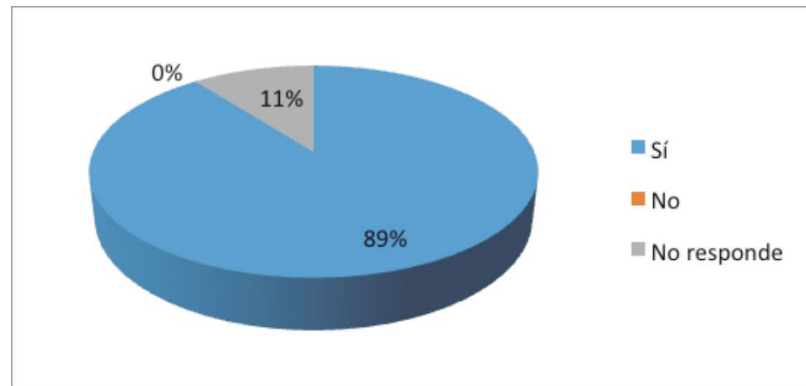
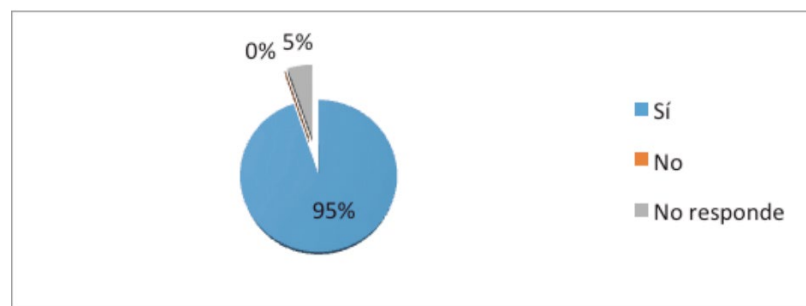


GRÁFICO N° 17
PORCENTAJE DE DOCENTES RELACIONADOS A LA NECESIDAD DE CAPACITARSE MÁS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA BILINGÜE. YALVE SANGA – 2017.



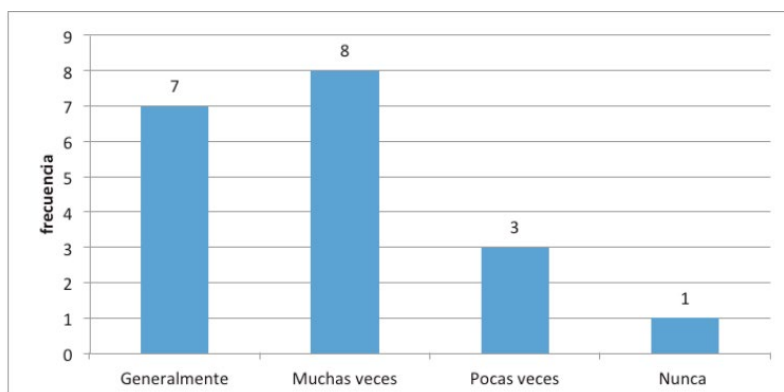
También se pudo verificar que solo cinco (5) docentes (26%) dijeron haber recibido una capacitación para la enseñanza bilingüe, mientras que la gran mayoría (12) no fue preparada para tal tarea según la encuesta. La necesidad de una capacitación continua en éste ámbito fue mencionada por Catter en Nicaragua. Además según Reese y Feltes, los logros del Proyecto Guerrero 50-50, se debía a muchas prácticas y ensayos.

Por eso se considera necesario enfocar, en los próximos años, en capacitar los docentes para la enseñanza de la lengua materna y también preparar nuevos materiales didácticos, elaborados por docentes indígenas.

Preguntados por el apoyo para la educación bilingüe de parte de los padres, quince (15) docentes indicaron que generalmente o muchas veces perciben el apoyo de ellos (véase Gráfico N° 7).

GRÁFICO N° 7

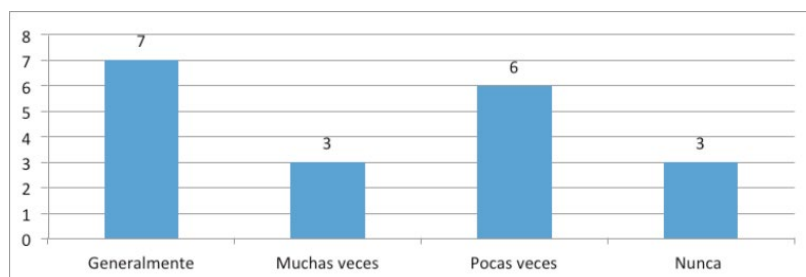
CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS AL APOYO QUE LOS PADRES LES BRINDAN AL ENSEÑAR LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA – 2017.



El apoyo de parte de colegas pertenecientes a otras culturas es menor (véase Gráfico 20): solo diez (10) reconocieron que reciben ese apoyo.

GRÁFICO N° 20

CANTIDAD DE DOCENTES RELACIONADOS AL APOYO RECIBIDO DE COLEGAS LATINO-PARAGUAYOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA. YALVE SANGA - 2017



Reese y Feltes ya resaltaron que sin el apoyo emocional y la participación activa de parte de toda la comunidad educativa, la educación bilingüe no tendrá éxito.

Verificando el gráfico N° 20 y la observación de Reese y Feltes, se concluye que es necesario descubrir maneras de fortificar el apoyo de la comunidad educativa para que se pueda obtener un desarrollo exitoso en la educación bilingüe.

Conclusiones

Por medio del presente trabajo la autora buscó analizar el rol del docente indígena en la educación bilingüe en las escuelas pertenecientes a las comunidades CNU (Nivaclé) y Enlhet Yalve Sanga. Se buscó cumplir con los siguientes cuatro objetivos específicos.

(1) El primer objetivo fue de describir la formación académica de los docentes en

las mencionadas comunidades. Se descubrió que la gran mayoría concluyó la secundaria, además muchos participaron del CIP y/o del Agente Socializador. Sin embargo, solo un docente es egresado del curso de Formación Docente según el MEC.

(2) También se quiso interpretar la actitud de los docentes indígenas en la Educación Escolar Básica de CNU y Enlhet Yalve Sanga hacia la educación bilingüe. Se pudo verificar que la mayoría presentó una postura favorable a la enseñanza bilingüe.

(3) Al analizar cómo la educación bilingüe es implementada por los docentes indígenas, se percibe la existencia de un horario donde queda claro cuando se debe enseñar en la lengua minoritaria y cuando en la mayoritaria. Sin embargo, hay docentes que reconocieron que no la implementan. Además, poco más de la mitad de los docentes admitieron adoptar la estrategia de repetición: donde primero se enseña en la lengua mayoritaria y después se repite el contenido en la lengua materna.

(4) Para el último objetivo específico, se pudo encontrar que dos tercios de los docentes indígenas cuentan con materiales en la lengua materna, además muchos también afirmaron recibir apoyo de la comunidad educativa.

Recomendaciones

Para los docentes indígenas: (1) Reconocer la importancia de la enseñanza de la lengua materna (leer y escribir) en los primeros años de la educación escolar básica; para tener un buen fundamento para la enseñanza de la segunda lengua, el castellano. (2) Ejercer sin intimidación los derechos que las leyes les garantizan en enseñar a leer y escribir en la lengua materna. (3) Transmitir a los padres cuán importante es que sus hijos reciban, en los primeros años de la Educación Escolar Básica, una buena enseñanza en su lengua materna, para que puedan desarrollar mejor una segunda lengua. (4) Usar su creatividad para el desarrollo de materiales en la lengua materna para que la enseñanza sea variada y atractiva para los niños. (5) Cumplir con el horario de la enseñanza en las diferentes lenguas y no entremezclar los idiomas dentro de la hora y materia.

Para el equipo de la supervisión de la Zona 7-ASCIM: (1) Animar a los docentes en la elaboración de nuevos materiales en la lengua materna. (2) Mostrar su apoyo al organizar talleres específicamente para la enseñanza de la lengua materna, y el uso de la lengua materna en algunas materias. Por ejemplo Vida Social, Ciencias Naturales. Los talleres podrían ser en las lenguas maternas como el Nivaclé y Enlhet. (3) Ayudar en la búsqueda de fondos monetarios para imprimir materiales atractivos en la lengua materna. (4) Asignar a docentes con experiencia y buen desempeño en la enseñanza de la lengua materna como tutores a docentes más jóvenes. (6) Apoyar en la búsqueda de profesores de otras culturas (latina, germana) que respalden la enseñanza de la lengua materna, y cooperen en un intercambio de materias.

Para el MEC: (1) Reconocer que la realidad indígena es diferente en el Chaco Central (Occidental) en comparación del Oriental y demostrar una política educativa con

pasos concretos. (2) Proveer los fondos para la elaboración y promulgación de materiales didácticos en Nivaclé y Enlhet. (3) Asegurar rubros para docentes guías/tutores para el mejor cumplimiento de una buena enseñanza básica en la lengua materna y la educación bilingüe en general. En este sentido se valora el enlhet y el nivaclé como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

Para futuras investigaciones: (1) La importancia del aprendizaje adecuado de la lengua minoritaria para el aprendizaje de una lengua mayoritaria. (2) La capacidad infantil de desarrollarse en una educación bilingüe. (3) Metodologías de enseñanza bilingüe que fortalecen la identidad cultural. (4) Análisis de la malla curricular para la capacitación del docente en educación bilingüe en contexto indígena.

Bibliografía

- Baron, A. P. (2007). *El trabajo intelectual y la investigación en las Ciencias Sociales* (2ª ed.). Asunción, Paraguay: Editora VAZPI.
- Bernal Torres, C.A. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed. e-book). Columbia: Pearson Educación.
- Catter, T. (2012). *Intercultural bilingual education in Nicaragua: Contextualization for improving the quality of education* (pdf). Recuperado el 16 de enero de 2016 en <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9258-0>.
- Chiodi, F. (1993). Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área de lenguaje. En W. Küper (Ed.). *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe*. (págs. 173-205). Quito, Ecuador: EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala.
- Demellenne, D. (setiembre, 2010). El docente investigador como herramienta para la construcción de un nuevo currículum de educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1. Artículo recuperado el 1º de junio, 2017 de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9164.
- DGEEC (2008). *Principales resultados de la encuesta de hogares indígenas: características demográficas, sociales y económicas*. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/EHI2008_Boletin_Principales%20Resultados/EHI%202008.pdf.
- DGEEC (2015a). *Atlas de comunidades de pueblos indígenas en Paraguay 2012: familia lingüística Lengua Maskoy* [pdf]. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de [http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/atlas_2012/atlas/3.%20TOMO%20Flia.%20Linguistica%20Maskoy%20\(05.05.16\)%20FINAL.pdf](http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/atlas_2012/atlas/3.%20TOMO%20Flia.%20Linguistica%20Maskoy%20(05.05.16)%20FINAL.pdf).
- DGEEC (2015b). *Atlas de comunidades de pueblos indígenas en Paraguay 2012: familia lingüística Mataco Mataguayo* [pdf]. Recuperado el 11 de marzo de 2017, de [http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/atlas_2012/atlas/4.%20TOMO%20Flia.%20Linguistica%20Mataco%20Mataguayo%20\(05.05.16\)%20FINAL.pdf](http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/atlas_2012/atlas/4.%20TOMO%20Flia.%20Linguistica%20Mataco%20Mataguayo%20(05.05.16)%20FINAL.pdf).
- Funk, E. L. (marzo de 2017). Departamento de Educación. *Informe Anual 2016*, 13-18.
- Gaska, E. (12 de marzo de 2014). Futuro de la educación escolar indígena en el Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 3, Recuperado el 25 de mayo de 2017 en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9795-revista-paraguaya-de-educacion-n-3.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe.

- Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- Magga, O. H.; Nicolaisen, I.; Trask, M.; Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R. (s.f.). *Indigenous children's education and indigenous languages* (pdf). Recuperado el 28 de enero de 2016 en: "http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/PFII_Expert_paper_1_Education_final.pdf".
- Melià, B. (2010b). Lenguas indígenas en el Paraguay y políticas lingüísticas. *Currículo sem Fronteiras* (págs. 12-32). V. 10.
- Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Nacional de Bilingüismo, Mesa Coordinadora Interinstitucional. (Mayo, 2003). *Estrategias para el mejoramiento y fortalecimiento de la educación bilingüe: foros regionales de consulta sobre educación bilingüe*. Revista Informativa I. Filadelfia, PY.
- Pérez, S. J. (2009). Intercultural bilingual education: Perú's indigenous people answer to their educational needs. In *Indian Folklife Serial*, no. 32, April 2009, págs. 14-20. Recuperado el 16 de enero de 2016 de indianfolklore.org/journals/index.php/IFL/article/download/98/109.
- Reese, L. & Feltes, J. M. (2014). *La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas*. Sinéctica: Universidad Jesuita de Guadalajara. Número 43 [pdf]. Recuperado el 12 de enero de 2016, de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_la_implementacion_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas.
- Santa-Cruz, M. C. (noviembre de 2012). *Diversidad sociocultural en Paraguay*. Recuperado el 16 de enero de 2017, de http://www.portalguarani.com/2746_maria_clara_santa_cruz/20725_diversidad_sociocultural_en_paraguay__consultora_maria_clara_santa_cruz_.html.
- Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura [pdf]. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081212.pdf>.
- Stahl, W. (2007). *Culturas en interacción: una antropología vivida en el Chaco paraguayo*. Asunción, Paraguay: El Lector.
- Unicef (s.f.). *Niñez indígena y escuela en Paraguay: un desafío pendiente* [pdf.]. Recuperado el 11 de marzo de 2017, de https://www.unicef.org/lac/Presentacion_Paraguay.pdf.
- Universidad Evangélica del Paraguay. (2013). *Manual de normas técnicas y reglamento para trabajos de grado y postgrado*. 4ta. Ed. Asunción, Paraguay: Autor.
- Unruh, E. & Kalisch, H. (1999). El Paraguay multilingüe: cuadro de algunas dinámicas lingüísticas. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo*, n° 191, págs. 22-25. Recuperado el 16 de marzo de 2017, de <https://www.enlhet.org/pdf/19.pdf>.