

# CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS DEL PARAGUAY

NIVEL INICIAL Y PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



únete por  
la niñez

unicef 

G G I I A

D N G Ñ O Õ

V Y ÿ 9

(NENDUCHA)

(canción de cu

orote roré  
orote roré

ju'a parai na  
ka parai nde  
pichi nambi ku  
kuri kuei nde  
i.

Fecha:

Grado:

@Unicef - Luis Vera/Paraguay



# CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS DEL PARAGUAY

NIVEL INICIAL Y PRIMER CICLO DE LA  
EDUCACIÓN BÁSICA



TEKOMBO'E  
HÁ ARANDUPY  
MOTENONDEHA  
MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN  
Y CULTURA



**CAPACITACIÓN DOCENTE  
EN LA PRÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS DEL PARAGUAY  
NIVEL INICIAL Y PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Estas experiencias de formación docente se desarrollaron en el marco del convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y Unicef. La asistencia técnica estuvo a cargo del Centro de Aprendizaje Integral “Buscando la Vida” con la participación de técnicos de la Dirección General de Educación Indígena, supervisiones pedagógicas, docentes de las escuelas seleccionadas, comunidades indígenas, padres y madres de familia.

**Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).  
Asunción - Paraguay**

**Redacción:**

Mercedes Camperi, Centro de Aprendizaje Integral “Buscando la Vida”

**Revisión técnica:**

Ana Margarita Ramos, Unicef.  
César González, Dirección, DGEEI del MEC.

**Coordinación:**

Ana Margarita Ramos, Unicef.

**Fotografías:**

Luis Vera, Unicef  
Centro de Aprendizaje Integral “Buscando la Vida”

**Edición, corrección y diseño:**

Activamente SRL

**ISBN: xxxxxxxx**

# Contenido

Presentación.....	6
Introducción.....	8
CAPÍTULO 1 ¿Qué principios pedagógicos nos orientaron?.....	11
CAPÍTULO 2 ¿Cómo lo hicimos?.....	16
CAPÍTULO 3 Capacitación de docentes.....	20
CAPÍTULO 4 Seguimiento en terreno.....	41
CAPÍTULO 5 Primeros resultados.....	61
CAPÍTULO 6: Conclusiones y recomendaciones.....	98
Anexo.....	102
Agradecimientos.....	124

# Presentación



# Introducción

Durante tres años (2010-2012), el equipo del Instituto Buscando la Vida hemos desarrollado un proceso de investigación con los miembros de las comunidades educativas de 6 escuelas indígenas focalizadas.

Fue una experiencia práctica que involucró a las organizaciones y comunidades de los Pueblos Indígenas, a las instancias técnicas y gerenciales del Ministerios de Educación y Cultura, a los maestros y maestras de escuelas indígenas, y a los niños, niñas y adolescentes del nivel básico.

Este trabajo pretende ser una contribución en la búsqueda de propuestas en el proceso de construcción de una educación pública “desde y para” los Pueblos Indígenas. Llegar a eso requiere un abordaje integral del sistema educativo, con el apoyo de los demás sectores, así como espacios sostenidos de diálogo, capacitación y acción conjunta.

En este documento encontrará la descripción de cada una de las etapas del proceso participativo, en el cual los miembros de las comunidades educativas han podido plantear sus expectativas con respecto a la escuela, así como con respecto a los maestros y maestras.

También, se describe detalladamente las actividades e instrumentos utilizados en las capacitaciones de los maestros y maestras. Dichas capacitaciones han tenido diversas modalidades, pero todas se han desarrollado en la acción, partiendo del interés y las necesidades de los propios docentes. Una de las modalidades más efectivas ha sido la “mentoría”, en el que cada docente contó, de manera regular, con la visita de un especialista, que podía darle una retroalimentación acerca de su práctica en aula y reflexionar sobre posibles alternativas para ir desarrollando nuevas capacidades.

Se ha dado un lugar privilegiado a los espacios de diálogo y reflexión; por ello se comparten también aportes y apreciaciones sobre la práctica pedagógica y su pertinencia, sobre los nuevos paradigmas educativos que se enmarcan en perspectivas de inclusión, enfoque de derecho e interculturalidad, los modelos de los sistemas de capacitación y aprendizaje de los docentes y sus desafíos actuales en estos nuevos escenarios de práctica social y actualización profesional.



De hecho, el trabajo pedagógico cotidiano en el aula con los niños y las niñas que se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad y exclusión social interpela, complejiza y cuestiona cualquier abordaje de intervención que pretende ser significativo en dichos contextos. Esto implica adoptar una metodología de trabajo en el aula, caracterizada por el respeto al proceso de los niños y las niñas en la construcción de sus conocimientos, la participación y protagonismo, el apuntalamiento de las capacidades y potencialidades, la conexión con uno mismo para dar espacio y el permiso para que los niños y las niñas hagan lo que les apasiona, conectados a sus intereses y motivaciones; dando cabida a la creatividad como creación, aspecto que genera soluciones innovadoras y divergentes.

La aprobación de la Ley sobre Educación Indígena (N° 3231), y la instalación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena en 2008, han representado un significativo avance institucional para nuestro país y una oportunidad para avanzar hacia la equidad. En este sentido, el desarrollo de una educación intercultural plurilingüe, con la participación de los Pueblos Indígenas, requiere, además, la capacidad técnica e institucional necesaria.

Desde nuestro rol y experiencia, acompañamos a los Pueblos Indígenas y al Ministerio de Educación en este desafío, que consideramos es prioritario para el Sistema Educativo y para la sociedad paraguaya.



DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA DOMESTICO CON PLUMAS

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.



DESCRIPCIÓN DE UN PIZ

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.

**AVES**

Las aves son animales vertebrados que se caracterizan por tener plumas y ser capaces de volar. Algunas aves, como los pingüinos, no pueden volar. Las aves se reproducen poniendo huevos.



# CAPÍTULO 1

## ¿Qué principios pedagógicos nos orientaron?

### PARADIGMAS DE NUESTRA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Sabemos que las concepciones y visiones del ser humano y el mundo cambian rápidamente, y la ciencia nos sorprende a cada paso con nuevos y más amplios aportes y conceptos. La concepción del hombre y el aprendizaje fueron cambiando en el tiempo hasta el día de hoy, y eso se traduce en nuestra labor educativa. De ahí la importancia de tener claros los principios que sustentan nuestra práctica profesional, pues estos definen lo que finalmente ocurre en el aula.

La ciencia avanza formando una holoarquía de conocimientos cada vez más amplios, que se constituyen en etapas o niveles cada vez más abarcales e integrales, donde el nivel superior trasciende al anterior pero lo incluye.

Existen grandes paradigmas en la educación que se fueron instalando a lo largo de la historia. Uno de los primeros paradigmas en la educación fue el **Racionalista**, le sigue el **Tecnológico**, luego el **Humamista**, y actualmente se habla de paradigmas **Integrales, Inclusivos e Interculturales**.

Así, desde una visión clásica racionalista, ubicándonos en la Ilustración, aprender es sinónimo de adquirir nuevos conocimientos, y cuanto más contenido se transmite es mejor, el alumno tiene más educación. Por ejemplo, en esta concepción se dice que un niño o niña aprendió si puede demostrar prácticamente su capacidad de repetir un contenido definido por el currículum. El conocimiento científico es accesible solo en determinados espacios aptos para su transmisión, en este caso, la escuela, estableciéndose de esta forma una ruptura importante entre el saber ilustrado y el saber que es transmitido en forma oral o cultural.

Con el desarrollo y la expansión de la producción industrial, a principio del siglo pasado, nuevas demandas de aprendizaje se instalaron. El saber enciclopédico ya no era funcional para una sociedad en desarrollo que requería mano de obra para incorporarse a la producción industrial.

Surgió la necesidad cada vez más importante de individuos habilidosos en producir. Esto promovió una visión diferente del ser humano centrado en su capacidad de producir, es decir, “**aprender a**

**hacer**”, que desplazó rápidamente a la visión clásica centrada en el “**saber**”. El aprendizaje se centró de esta manera en el desarrollo de destrezas o habilidades, incluyendo sobre todo el manejo de la técnica.

En esta dinámica surge la demanda de amoldar a los individuos a las necesidades del desarrollo, de homogeneizar sus conocimientos según patrones de producción, de uniformar sus aprendizajes, de estandarizarlos masificándolos, las escuelas empiezan a funcionar como pequeñas “**fábricas**” que funcionan con timbres, formaciones, materias separadas, pruebas estandarizadas, niños y niñas agrupados en grados académicos y fajas etarias.

Así como la modernidad trajo beneficios, también trajo grandes problemas, como el consumismo, la explotación desenfrenada de la naturaleza, la acumulación y la aceleración de la vida, produciendo un profundo vacío existencial en el ser humano.

En la década de los años 60, se instala el **paradigma Humanista y Transpersonal** de la educación y la psicología, que intenta recuperar aspectos o áreas excluidas de la realidad y del ser

humano. El aprendizaje representa un recurso de esperanza, de crecimiento, de humanización. Centra el interés en la conciencia, la introspección, el amor, la propia determinación, la libertad personal, la autorrealización y el desarrollo del potencial humano. Propone una educación y aprendizaje centrado en **“aprender a ser”**.

El paradigma Humanista y Transpersonal es el más afín a las culturas de los pueblos indígenas. A diferencia de los demás paradigmas, el último, el humanista, todavía está en proceso de instalación en la práctica educativa en nuestro país, no así en su marco filosófico y sus principios.

Estos paradigmas mencionados, con sus creencias y visiones del mundo y del ser humano, son paradigmas que necesitan ser repensados si hablamos de educación indígena, pues tienen que incorporar otras miradas, principios y metodologías que se nutren en la filosofía y en las culturas ancestrales de estos pueblos, para que se sientan identificados o adheridos a las necesidades de desarrollo y educación de los niños y las niñas indígenas.

Los paradigmas afines a las culturas indígenas son propuestas **interculturales inclusivas**, que abarcan al ser humano de manera integral, incluidos los aspectos más profundos de su ser como su espíritu. En esta propuesta, el sujeto aprende con protagonismo y presencia reflexiva.

El aprendizaje como proceso de autonomía e independencia y reestructuración permanente del pensamiento es generador de vida y sentidos profundos, se produce en el interior de las personas, y son más significativos.

Las características principales de esta perspectiva son: el respeto del ser humano como criatura divina en profunda consonancia con lo sagrado de la naturaleza y sus ciclos vitales en conexión con el Cosmos, la práctica comunitaria como medio de desarrollo y adquisición de la cultura, la transmisión oral de conocimientos y saberes en actividades cotidianas y la participación en rituales y ceremonias religiosas como metodología privilegiada de aprendizaje. La educación debe permitir que todos los niños y niñas que entran en su sistema desarrollen sus talentos, tengan oportunidades de creación,

adquieran la capacidad de responsabilizarse de sus procesos personales y realicen su sentido en la vida.

Se trata de impulsar una educación en que se aprenda a vivir con el otro, en comunidad, conociendo y respetando a los demás, su historia, cultura, tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí crear proyectos comunes, desarrollando todo el potencial humano para diseñar soluciones inteligentes y creativas a toda la problemática que viven estos pueblos y salir del peligroso círculo de resignación, marginación y baja valoración personal en que viven.

Estamos en una etapa particular en la historia de la humanidad, con crisis mundiales en

varios campos, donde por primera vez estamos ante la posibilidad de extinguirnos de la faz de la tierra. Los problemas se complejizan cada vez más y las soluciones requieren de mucha creatividad, del análisis, tener ideas nuevas, ver desde varias perspectivas una misma situación, manejar las contradicciones, pensar globalmente no desde la linealidad de los acontecimientos, estar conectados con uno mismo, manejar las emociones, confluir con el otro, armar redes, grupos. Todas estas capacidades tienen que ser desarrolladas desde temprana edad y, en especial, en la escuela.



## Principios pedagógicos que sustentaron nuestra práctica

- **Paradigmas humanistas.** Recupera aspectos o áreas excluidas de la realidad y del ser humano. Centra el interés en la conciencia, la recuperación de la espiritualidad, la introspección, el amor, la propia determinación, manejo de las emociones, la libertad personal, la autorrealización, la felicidad. Es decir, se centra en el saber ser.
- **Paradigmas interculturales e inclusivos.** Se apuesta al intercambio y al diálogo de conocimientos, valores, aprendizajes y manifestaciones que pertenecen a la rica variedad de culturas existentes en la humanidad, en igualdad de condiciones y derechos, sin perder la propia identidad. Deja de mirar la realidad permanentemente desde una sola mirada: la perspectiva monológica de la cultura occidental.
- **Aprendizaje.** Como espacio de protagonismo, evolución, capacidad de crear y de reestructurar el pensamiento. Generador de vida y sentidos profundos, se produce en el interior de las personas. Cambia la realidad, las conductas y perdura en el tiempo. Una visión integral del ser humano abarca la mente, el cuerpo, las emociones, la conciencia y su espíritu.
- **Proceso evolutivo conceptual** de la lectura y la escritura respeto y estimulación de los niveles evolutivos conceptuales en el aprendizaje de la lectura y escritura.

### Metodología de trabajo:

Proyectos de contenido cultural de investigación en el aula, participativa y desde el protagonismo de las personas.



@Unicef - Luis Vera/Paraguay



# CAPÍTULO 2

## ¿Cómo lo hicimos?

En una intervención educativa de esta naturaleza, en contextos sociales muy comprometidos y vulnerables, se obtienen mejores resultados cuando se considera el proceso como algo dinámico, abarcante, interconectado y complejo, que involucra la transformación personal, colectiva, estructural y sistémica del contexto en que se trabaja.

De todas las herramientas con que contamos a mano para promover cambios educativos, sociales y sistémicos, la que nos fue más útil para trabajar estos aspectos de manera más amplia y profunda fue la propuesta del mapa integral de los cuatro cuadrantes de Ken Wilber.

Entendiendo integral como “integrar, reunir, unir, relacionar, abrazar, pero no en el sentido de uniformar o eliminar las fecundas diferencias, matices y tonalidades que colorean nuestra plural humanidad, sino para llegar a reconocer la unidad en la diversidad y tener, así, en cuenta

tanto los factores comunes que compartimos como las diferencias que nos enriquecen... ya que debemos encontrar una visión más comprehensiva en la que quepan tanto el arte como la moral, la ciencia y la religión...”<sup>1</sup>

El fundamento de los cuatro cuadrantes se refiere a “los aspectos interior y exterior de todos los aspectos involucrados en la realidad, tanto en sus formas más individuales como colectivas”.<sup>2</sup> Es decir, todos los cuadrantes están profundamente relacionados en forma secuencial de un modo cada vez más abarcante, complejo e interdependientes unos de otros. Pertenecen a los cuatro aspectos de la realidad, de todo lo que existe, las cuatro caras de la verdad. Si queremos entender, abordar u operar sobre cualquier realidad, tenemos que utilizar estos cuatro aspectos que, juntos, hacen una totalidad integral creciente, interconectada e interdependiente de todo lo que existe.

<sup>1</sup> Wilber, Ken. *Una teoría de Todo*, Editorial Kairos, 2001, p. 16.

<sup>2</sup> Wilber, Ken. *Breve historia de todas las cosas*, Editorial Kairos, 2003, p. 109.

## CUADRANTES DE KEN WILBER

### 1. Yo interior

- Sentimientos
- Motivación
- Sentido de vida
- Autovaloración

### 2. Yo exterior

- Comportamiento
- Profesión
- Salud del cuerpo
- Competencias personales

### 3. Nosotros interior

- Valores compartidos
- Culturas
- Concepto del mundo

### 4. Nosotros exterior

- Estructura organizativa
- Reglamentos, normativas
- Modelo social

1. **El cuadrante superior derecho:** representa la jerarquía que ofrece la ciencia evolutiva moderna. El comportamiento visible de las personas. Realidad objetiva.
2. **El cuadrante superior izquierdo:** representa el interior de los individuos: aprehensión, irritabilidad, sensación, percepción, impulso, símbolo, concepto, la razón y la conciencia espiritual. Realidad interior subjetiva.
3. **El cuadrante inferior izquierdo:** se refiere a las formas colectivas de la conciencia individual. Conjunto de significados, valores e identidades interiores que compartimos con quienes participan de una comunidad similar a la nuestra.
4. **El cuadrante inferior derecho:** incluye las comunidades, colectivos, modelos de organización social, organizacional, estratificación social a lo largo de la humanidad. Realidad interobjetiva.

La naturaleza de interacción de estos cuadrantes podemos ver, por dar un ejemplo, cuando profundizamos en uno de los niveles: el nivel del pensamiento abstracto. “El hecho de que el desarrollo del neocórtex (cuadrante superior izquierdo) determine la posibilidad del pensamiento abstracto (cuadrante superior derecho) no significa, en modo alguno, que el neocórtex genere pensamientos, sino tan solo que es un requisito absolutamente necesario para él. Los individuos capaces del pensamiento abstracto pueden crear una cultura (cuadrante inferior izquierdo) racional (a diferencia de las viejas culturas mágicas y míticas), que corresponde a un orden social (cuadrante inferior derecho) dominado por la industrialización, la producción técnica y racional de bienes”.<sup>3</sup>

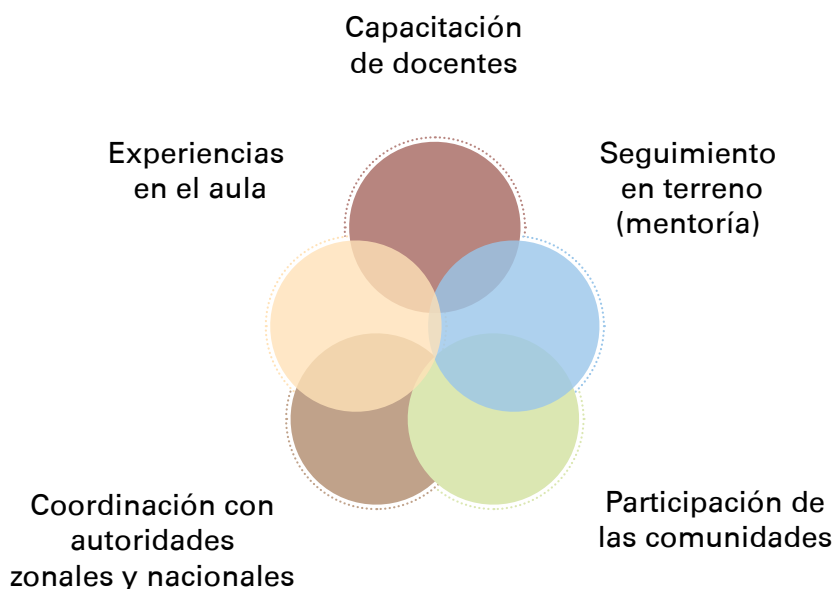
El individuo está determinado, de este modo, por el desarrollo de su cerebro, de su conciencia, por la cultura y la sociedad en que vive. Todos estos aspectos de la realidad funcionan de manera interconectada como una gran espiral dinámica en la que cada categoría emergente se ve impulsada por la progresiva subordinación de aspectos, conductas y visiones más rudimentarias a nuevos niveles más

supraordenados. Estos niveles no son rígidos, sino que se mueven como olas fluidas, solapadas, interconectadas que dan lugar a una compleja dinámica espiralada del desarrollo. Esta espiral del desarrollo de los cuatro cuadrantes no es lineal o simétrica, sino muy compleja. Se trata de mezclas, mosaicos, redes y combinaciones que interactúan simultáneamente en la realidad todo el tiempo con sus propias lógicas, visiones, dinámicas y características particulares, constituyéndose, así, en un verdadero modelo global: el modelo más completo, amplio e integral a que haya accedido la humanidad hasta hoy.

El mapa de los cuatro cuadrantes nos sirvió como guía y faro en esta experiencia. A continuación mostramos los ámbitos en los cuales intervenimos, teniendo como eje dinamizador este mapa.

<sup>3</sup> Visser, Frank. Ken Wilber o la pasión del pensamiento, Kairos, 2004, p. 222.

## ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN



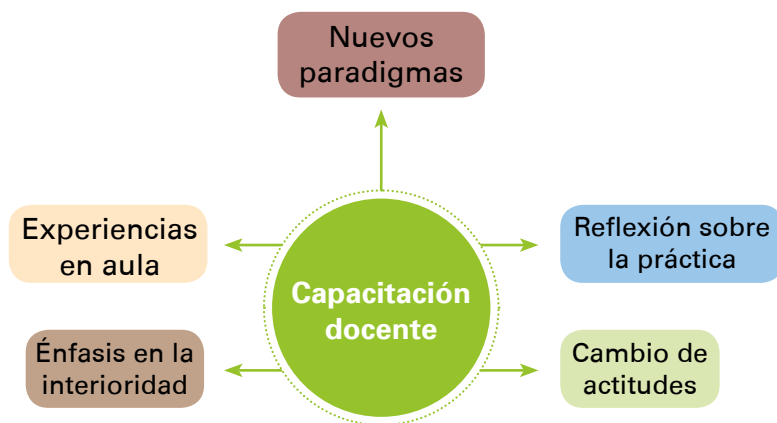
Describimos y comentamos a continuación como se dieron las intervenciones en la Capacitación Docente, el Seguimiento en terreno y las experiencias en Aula.

La coordinación con las autoridades zonales y nacionales, así como la participación de las comunidades indígenas se desarrollaron durante

todo el proceso en forma transversal, con reuniones, trabajos participativos y en conjunto. Para realizar la experiencia contamos con el aval de las autoridades zonales y nacionales y el consentimiento y apoyo permanente y sostenido de las comunidades indígenas.

# CAPÍTULO 3

## Capacitación de docentes



El acceso de los maestros y maestras de escuelas indígenas a la educación es limitado; algunos han accedido a los Institutos de Formación Docente o modalidades alternativas, y otros participan en cursos de capacitación en ejercicio organizados por el Ministerio de Educación y Cultura o las organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, estas opciones de formación profesional no son sistemáticas, y no siempre responden a las expectativas y necesidades específicas de la Educación Intercultural Multilingüe.

El objetivo principal de los talleres fue capacitar un grupo de supervisores, directores, técnicos y docentes de escuelas

indígenas de la Dirección General de Educación Indígena para que apliquen técnicas de modelos educativos con enfoque intercultural, con capacidad para realizar innovaciones en el aula que respondan a la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas con los cuales trabajan, y que estos cambios sirvan para aportar a la reflexión sobre la realidad y necesidades de la educación indígena en nuestro país.

Para ello se planteó un proceso continuo de formación con una metodología de acción-reflexión-aprendizaje con un componente de desarrollo personal. Esta formación se realizó en dos etapas.

**La primera etapa** abarcó desde febrero a noviembre de 2010, y se realizaron capacitaciones mensuales con docentes de escuelas indígenas seleccionadas para reflexionar con ellos sobre su práctica pedagógica, las teorías y paradigmas en la educación, y a partir de ahí implementar cambios acordes con las mismas en el aula. Las capacitaciones se realizaron en dos puntos geográficos del país, donde confluían los participantes. Un grupo de escuelas urbanas asistió en Mariano Roque Alonso, y el otro grupo de escuelas rurales asistió en J. Eulogio Estigarribia, departamento de Caaguazú.

**La segunda etapa** abarcó de abril 2011 a agosto de 2012. Nos propusimos profundizar, afianzar y ampliar las experiencias de innovaciones iniciadas e implementadas en las escuelas en el 2010. Para profundizar estas experiencias pedagógicas en aula, seleccionamos 6 (seis) escuelas, a las cuales hicimos un seguimiento con capacitación y asesoramiento cercano a los docentes, niños y niñas, padres, madres de dichas instituciones.

La formación se desarrolló con metodología protagónica, experiencial, en un ambiente donde se generó reflexión sobre

las teorías educativas, los resultados y dificultades de la enseñanza, las expectativas y necesidades, el desafío de implementar nuevas y diferentes prácticas pedagógicas.

Los participantes tuvieron la oportunidad de pasar por diversos tipos de experiencias, ya sean grupales, de reflexión, de praxis en aula, de interioridad y desarrollo personal a partir de las cuales construyeron sus procesos de aprendizajes y visiones, se abordaron sus problemáticas y necesidades pedagógicas en el contexto de las escuelas y comunidades indígenas.

Las capacitaciones tuvieron un alto contenido y vivencias de desarrollo personal, de reflexión, además de una planificación y puesta en práctica de estrategias pedagógicas diferenciadas, supervisadas en el aula.

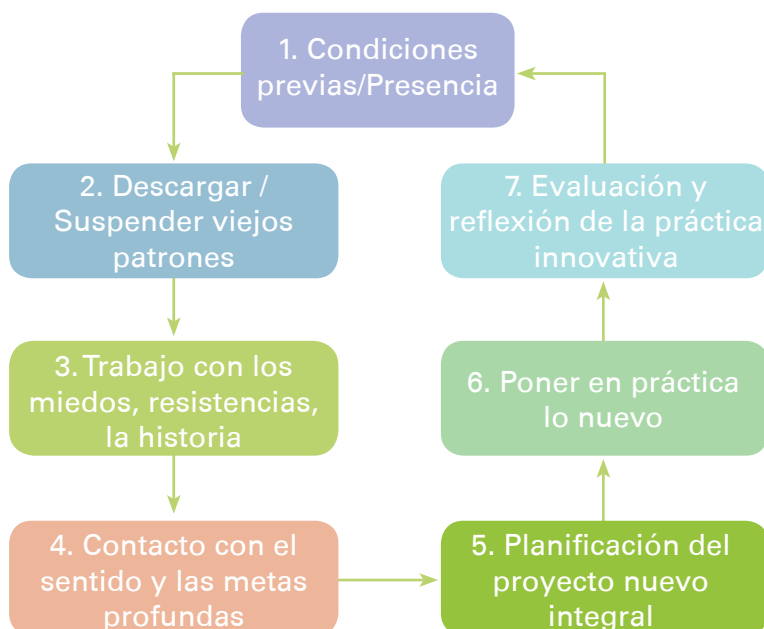
## A. PROCESO DE FORMACIÓN INSPIRADO EN LA TEORÍA U

La creación de un espacio de confianza, contención y respeto a lo que iba surgiendo en el grupo posibilitó el involucramiento y motivación de los participantes, impulsó el compartir de todas las inquietudes.

1. La escucha, la aceptación de las experiencias, el no juzgamiento, ni la descalificación hicieron que las personas pudieran sentirse libres de expresar lo que necesitaban en ese momento, en el momento de descargar todo lo que se trae al taller.
2. El trabajo con la presencia, el estar presente. Sentirse integrando los sentimientos, el cuerpo, las emociones y las ideas posibilitó que las personas y el grupo se conectaran con espacios más profundos de creatividad y conocimiento. Al estar conectados de manera diferente con uno mismo y con el otro, comenzó a emerger un futuro diferente más allá de los patrones del pasado y de lo conocido. Se empezó a instalar un diálogo generativo.
3. El grupo se conectó con las viejas prácticas que quería cambiar y las “suspendió”, las dejó entre paréntesis, se distanció de ellas, observó tomando distancia, evitando los juicios que aparecieron en esos momentos.
4. Reflexionaron en contacto con la realidad concreta y las prácticas tradicionales, dimensionaron el desfase que existe entre la teoría y la práctica en el aula; esto permitió abrirse nuevas realidades reconstruyendo el rol, sus acciones en el aula y empezaron a caminar hacia posibilidades diferentes.
5. La conexión con las profundidades del ser hizo que la persona se enfrentara a sus miedos, sus voces interiores, su historia personal, que impiden muchas veces caminar por caminos alternativos a lo acostumbrado.
6. Las personas se conectaron con su poder real interior de cambio, sus potencialidades, su creatividad, sus anhelos, sus sentidos profundos; esto propició visionar, cristalizar nuevas miradas y realidades, empezar a planificar cómo llevar a la práctica las posibilidades que iban surgiendo.

7. La planificación concreta y conjunta de lo que se iba a realizar en el aula a partir de estas experiencias y reflexiones permitió que los docentes lo apliquen en el aula, con mucha dosis de paciencia se permitió el error ampliamente. El error fue considerado como parte importante del aprendizaje, en el que las planificaciones y acciones se reconstruyeron muchas veces.
8. La revisión y análisis de estas experiencias y el ensayo de aplicación en las aulas hicieron que se enriquezca lo que se iba implementando, que se genere aprendizaje colectivo al compartirlas grupalmente y se volvieron los contenidos de aprendizaje de los talleres.

### PROCESO DE FORMACIÓN TEORÍA U





## B. METODOLOGÍA UTILIZADA

### Teoría

#### El acompañamiento teórico

- Se realizó según la necesidad del proceso de aprendizaje, se analizaron sobre las diversas situaciones, contenidos, prácticas e inquietudes que iban surgiendo del grupo, partiendo siempre de un marco paradigmático y conceptual que sustentó el trabajo educativo.
- Los contenidos y debates sirvieron de base para la construcción colectiva y consensuada de una propuesta de áreas temáticas y enfoques pedagógicos interculturales integrados que fueron implementados en el aula.

#### Desarrollo personal

- Los encuentros se realizaron en un marco de mucha comodidad, distensión, participación, conexión interior y comunión entre los participantes, donde el debate y el análisis fue construido por todos, no se dictaron charlas, clases magistrales, ni discursivas.
- Se realizaron varias experiencias de interioridad donde los participantes pudieron conectarse consigo mismos de manera más profunda, compartiendo

luego sus sentimientos personales, maneras de ser, miedos, juicios, visiones y como todo esto está relacionado con la cultura, también sobre sus formas de desarrollo y aprendizajes ancestrales.

#### Experiencias vivenciales

- Se realizó en forma conjunta con los docentes planificaciones de proyectos de investigación áulicos que fueron puestos en práctica por los mismos en las escuelas, partiendo siempre del interés de los niños y las niñas, ellos eran los que seleccionaban los temas de su interés para iniciar las investigaciones en el aula y luego eran protagonistas de las experiencias que se realizaban en torno a ellos. Se partió siempre de una experiencia vivenciada por los niños, niñas, para luego continuar con la búsqueda de datos e información sobre el tema.

#### Reflexión sobre la práctica

- El análisis, el acompañamiento y el monitoreo de la práctica en el aula fue de crucial importancia para el fortalecimiento del aprendizaje, los cambios e innovaciones que se implementaron durante el transcurso de la formación.

## ESQUEMA DE LA METOLOGÍA UTILIZADA



## C. PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS

### En lo pedagógico

- El efecto devastador que producen en el pensamiento del niño la copia y el dictado sin sentido en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.
- Las causas y consecuencias del analfabetismo y analfabetismo funcional que se observa en muchos de los niños y niñas que asisten a las escuelas.
- La transmisión oral de conocimientos y saberes en actividades comunitaria y participación en rituales y ceremonias religiosas como metodología privilegiada para la construcción de aprendizajes.
- Análisis de las teorías y paradigmas que tienen como práctica la homogeneización y uniformidad de los aprendizajes en los niños.
- Paradigmas humanistas e interculturales que promueven la humanización del ser, el contacto con la interioridad, el sentido en la vida y la práctica comunitaria como medio de desarrollo, adquisición de la cultura milenaria.
- La necesidad de trabajar en educación con perspectivas inclusivas, interculturales e integrales, no discriminativas, de respeto a la diversidad y maneras de vivir y de ser de cada cultura y pueblo.
- Dinámicas y actividades concretas de cómo propiciar que los alumnos descubran los mecanismos interiores de construcción de sus conocimientos, sus saberes, sus aprendizajes, a partir de lo que ya conocen.
- La importancia del protagonismo de las personas en asumir sus propios procesos de aprendizajes, que puedan descubrir, entender las dinámicas de sus aprendizajes y construir a partir de allí nuevos mapas conceptuales.
- Aprendizaje significativo del docente, creencias, valores y roles en la cultura indígena del docente y la escuela.
- La experiencia de la persona como punto de partida del proceso de aprendizaje, el involucrarse protagónicamente y con presencia reflexiva en dicho proceso.

- El aprendizaje como desarrollo de actitudes que nos permiten vivir la vida de manera más armoniosa y plena.
- Profundización del conocimiento del proceso evolutivo de la adquisición de la lectura y la escritura de los niños y la necesidad de manejar, respetar y estimular dicho proceso.
- Las actividades concretas que se pueden realizar para estimular la práctica de la escritura espontánea en el aula, la escritura a partir de las vivencias y experiencias que se desarrollan en lengua materna.
- El reconocimiento de la cosmovisión integrada y global de los acontecimientos del mundo de los indígenas. El trabajo por ejes temáticos globalizando competencias y áreas en la propuesta educativa.
- Cómo recabar los temas que surgen del interés de los niños y de la comunidad para plantear y realizar los proyectos globalizadores en el aula.
- La práctica de proyectos de investigación globalizadores a partir de lo que surge en los niños en el aula.

## En el área de lenguas

- Necesidad de recuperar la lengua, la cultura, la historia, el conocimiento, la sabiduría, costumbres de los pueblos indígenas. La lengua como construcción de conocimiento.
- Conocimientos de las características y etapas de la adquisición de la lectura y la escritura en la perspectiva de la psicogénesis. Etapas, procesos y estimulación en el aula.
- Realización de diagnósticos en los niños para conocer las etapas de conceptualización en la lectura y la escritura.
- Necesidad de enseñar a leer y escribir en la lengua materna para recuperar las raíces, enraizarse en la propia cultura, en contacto profundo con el ser de la persona, para que desde allí aprenda otras lenguas y culturas.
- Importancia de contar con materiales escritos en la propia lengua para las escuelas.
- Educación centrada en respetar, propiciar y desarrollar inclusión, equidad, diversidad, diálogos interculturales (multicultural).

## En espiritualidad

- Los niveles de conciencia que va de lo prepersonal, personal y transpersonal. El desarrollo de lo transpersonal en las culturas indígenas.
- El desarrollo de conciencia y la evolución de las culturas, diversos tipos de culturas que responden a diversos tipos de sociedades.
- El desarrollo personal como requisito indispensable para generar personas autovaloradas, dueñas de su vida, su destino, con sentidos vitales de existencia y capaces de hacerse cargo de sus propios procesos, que valore, ame su cultura, su pueblo, su historia ancestral.
- El trabajo con la presencia (estar aquí y ahora en lo que me toca vivir) como un requisito importante para el aprendizaje y la relación con el otro.
- El desarrollo interior como un camino de desarrollo espiritual.
- Una educación centrada en el cambio de actitudes, el trabajo con la interioridad, el autoconocimiento personal.

## En lo sociocultural

- Estudio y análisis de las leyes de los pueblos indígenas.
- La incorporación del estudio y conocimiento de dichas leyes en los programas educativos.
- Necesidad de profundizar los conocimientos de las innovaciones realizadas en los movimientos indigenistas de Latinoamérica, en especial de la Amazonia.
- El reconocimiento e incorporación en los programas y contenidos escolares de las formas de producir y transmitir conocimiento de las culturas indígenas.
- Los temas de los contenidos para el programa educativo deben surgir de los intereses propios de cada cultura, del calendario cultural y religioso, de las vivencias cotidianas, la historia del pueblo, sabiduría ancestral y experiencias de la comunidad.
- La educación como espacio de desarrollo de personas que puedan conocer, promocionar y fortalecer la defensa de sus derechos individuales, sociales y colectivos.

## Contenidos

1. Trabajo con la interioridad. El desarrollo interior como desarrollo espiritual.
2. El trabajo con el cambio de actitudes.
3. Recordar un aprendizaje significativo en mi vida. Características del aprendizaje significativo, la experiencia vivida, la ruptura, la presencia reflexiva, la reestructuración de saberes y la conexión con el sentido en la vida.
4. La importancia de recuperar y valorizar las costumbres ancestrales de la cultura.
5. La historia de mi comunidad. La comunidad como espacio de desarrollo, aprendizaje y crecimiento individual y colectivo.
6. Análisis de las situaciones e inquietudes de los participantes en relación al trabajo con la interioridad en el contexto de la problemática social indígena.
7. La historia personal, historia de la comunidad y el autoconocimiento.
8. Trabajo con la presencia, estar aquí y ahora en la experiencia que me toca vivir, práctica indígena ancestral.
9. Concepción de aprendizaje. ¿Qué significa incluir la interioridad en la concepción de aprendizaje que manejamos?
10. La práctica de la oralidad y la práctica comunitaria como metodología ancestral de transmisión de conocimientos.
11. La concepción humanista de aprendizaje. El aprendizaje experiencial significativo. La teoría constructivista.
12. El aprendizaje que abarca la totalidad de la persona, sus sensaciones, su razón, sus emociones, su espiritualidad, su sentido de identidad, integración y trascendencia.
13. Mi experiencia en la escuela, recordando a mi primer maestro/ maestra. ¿Cómo fue mi experiencia de aprender a leer y escribir?
14. Profesores o personas que me enseñaron valores importantes para mi vida.

15. El cambio de la práctica pedagógica en el aula en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura.
16. Etapas y niveles en la adquisición de la lectura y la escritura, psicogénesis, constructivismo.
17. Elaboración de diagnóstico y reconocimiento de niveles en la conceptualización de la lectura y la escritura de los niños.
18. Prácticas concretas de aula de cómo empezar el proceso alfabetizador del niño en la perspectiva de la psicogénesis. Las primeras acciones y actividades con los niños. La escritura espontánea, escritura del nombre propio, de experiencias vividas, lecturas y trabajos grupales, escritura en lengua materna.
19. Cómo transformar el aula en un ambiente alfabetizador y de interacción entre estudiantes y docente.
20. ¿Cuáles son los miedos personales que me enfrenta esta experiencia de innovación?
21. ¿Cuáles son los juicios, prejuicios y trabas que tengo, que me impiden cambiar o hacer una innovación?
22. La propuesta de integralidad de las áreas. La elaboración de proyectos globalizados abiertos a las necesidades de la comunidad.
23. Etapas y procesos para la elaboración de proyectos de investigación en el aula que surjan de las necesidades de la comunidad y del interés de los alumnos.
24. Rituales indígenas, “los viajes” y los estados ampliados de conciencia.
25. Los fulcros transpersonales del desarrollo, los niveles sutiles de conciencia. Manejo de los diversos tipos de energías.
26. Pensamientos y enseñanzas de héroes y grandes maestros indígenas de la comunidad.
27. Mi identidad personal: ¿Cómo soy yo? Rasgos y formas de ser que me caracterizan.
28. Estudio de la ley indígena paraguaya y su reglamentación.

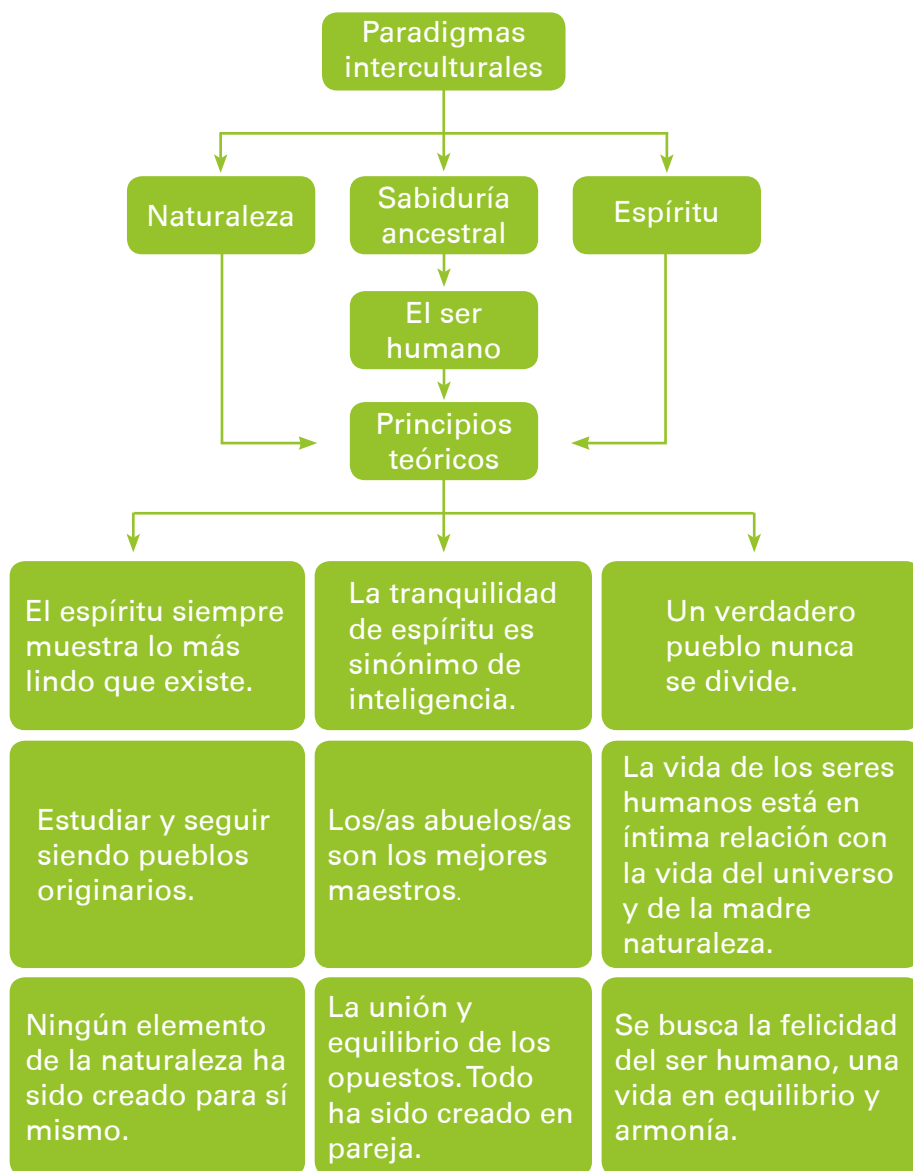
## D. PRINCIPIOS TEÓRICOS PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Durante las capacitaciones, los participantes elaboraron esquemas de paradigmas interculturales basados en la sabiduría ancestral de sus culturas, cuyos principios teóricos deberían regir una propuesta de educación indígena.

1. El espíritu siempre muestra lo más lindo que existe.
2. La tranquilidad de espíritu es sinónimo de inteligencia.
3. Un verdadero pueblo nunca se divide.
4. Estudiar y seguir siendo pueblos originarios, las mismas personas originales de sus pueblos.
5. Da respeto y encontrarás la belleza interior, la belleza de tus pensamientos y el sentimiento de los demás.
6. Dios hace la perfección, él crea y sabe el tiempo de su belleza.
7. La vida de los seres humanos está en íntima relación con la vida del universo y de la madre naturaleza. Es en la quietud interior y en conexión profunda con la naturaleza que esta revela los secretos para vivir mejor.
8. Todo lo que existe es energía y esta es la que sustenta la vida de los elementos de la naturaleza y el universo.
9. La vida está regida por principios, orden, una misión en torno a la generación y preservación de la vida.
10. La totalidad está formada por lo diverso, lo homogéneo, lo plural, lo múltiple, la naturaleza, el ser humano y la comunidad.
11. Es indispensable tener conciencia del todo para retomar nuestra misión en la vida del todo.
12. La interdependencia con todo lo que existe. Ningún elemento del universo ha sido formado para sí mismo. Todos los elementos están íntimamente relacionados unos con otros y cada uno cumple una misión con los demás.
13. La unión y equilibrio de los opuestos, la unión de visiones y acciones entre diferentes e iguales. Todo ha sido creado en pareja y complementariedad (hombre/mujer, el bien/ el mal, día/noche, blanco/negro, etc.).



14. La vida del ser humano es posible por la interacción de cuatro elementos: el agua, el aire, el fuego y la tierra. Si uno de estos elementos falta, la vida muere.
15. Se busca siempre la realización y felicidad del ser humano, de los pueblos, lograr una vida en equilibrio y armonía y la consecución de la paz interna y externa.
16. Cada ser humano tiene una estrella, una misión por la cual vino al mundo. Esta estrella orienta nuestra vocación en la vida.
17. El valor de la gratitud y el agradecimiento. Hay gratitud hacia todo lo que nos ha dado la vida, desde un nuevo día, hasta la noche.
18. El respeto de la palabra, el valor de la palabra, es fundamento de su libertad e instrumento de su interrelación e identidad. Todo lo que se dice es sagrado.
19. El valor de la palabra de los padres y abuelos. El concepto de anciano se asocia con la sabiduría.
20. La rectitud, la belleza, la limpieza en la vida. Tener una vida digna, en constante desarrollo, buscando la perfección, la paz interior y la armonía.
21. El concepto de tiempo no es lineal, sino es relativo, circular, cíclico. Esto último generalmente es el ciclo vital regido por la naturaleza: todo ser viviente nace, crece, se reproduce y finalmente muere.



## E. RECOMENDACIONES DE LOS DOCENTES PARA CADA ÁREA PEDAGÓGICA

Esta propuesta educativa está compuesta de cinco grandes aspectos, que son: **lo Sociocultural, Pedagógico, el Medio Ambiente, la Lengua y la Espiritualidad.**

Hemos tomado estas áreas como eje de trabajo para desarrollar las capacitaciones, consideramos que son áreas que se corresponden a la cosmovisión de los pueblos indígenas. Todos los contenidos abordados en las capacitaciones fuimos clasificando en estas cinco áreas. Estas unidades temáticas fueron discutidas, reflexionadas, analizadas y aceptadas por los participantes.

Las unidades temáticas que arrojaron las capacitaciones en estas áreas son las siguientes:

## Área Pedagógica

### Unidades temáticas recomendadas para el Área Pedagógica

- Historia de los paradigmas educativos en la cultura occidental. Del racionalismo hasta la visión integral.
- Paradigmas occidentales actuales que tienen confluencia con la cosmovisión indígena, que promueven la humanización del ser, el contacto con la interioridad, el sentido en la vida, la práctica comunitaria como medio de desarrollo y adquisición de la cultura milenaria.
- La visión integral como propuesta educativa integradora e inclusiva.
- La práctica de aprendizaje experiencial y significativo. La importancia del protagonismo y la presencia reflexiva en la construcción del propio aprendizaje.
- La teoría socioconstructivista y experiencial. Reestructuración de conocimientos previos.
- Características del aprendizaje acorde a las etapas evolutivas del desarrollo del ser humano desde la concepción hasta la adultez.
- Prácticas educativas comunitarias acordes a las culturas indígenas, participación en ceremonias religiosas y rituales como herramienta privilegiada para el aprendizaje.
- Evaluación procesual del aprendizaje experiencial y constructivo.
- El conocimiento del proceso evolutivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura para respetar y estimular dicho proceso.
- La creación de un ambiente alfabetizador, motivador y de seguridad para el aprendizaje.
- El reconocimiento de la cosmovisión integrada y global de los acontecimientos del mundo de los indígenas. El trabajo por ejes temáticos globalizando saberes, competencias y áreas en la propuesta educativa.
- Metodología y evaluación de proyectos investigativos globalizados en el aula. Diseño, aplicación, acompañamiento y evaluación.

## Área de Lengua

Nuestro principal aporte en el área de la lengua es en la alfabetización de los niños y las niñas. Este aporte consiste en trabajar el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna desde los estudios e investigaciones más innovadoras de la lingüística y la psicolingüística.

Hoy es ampliamente conocido que los niños y niñas aprenden a leer y escribir en un proceso evolutivo. Esto se plasma en la elaboración de hipótesis originales que se formulan sobre el lenguaje escrito en su intento por aprenderlo.

Se sabe que todos los niños, niñas del mundo, así sean del África, Asia o América, aprenden a leer y escribir en un proceso propio de los seres humanos. Este proceso va pasando por etapas o niveles de apropiación del sistema de lectura y escritura, que el docente debe conocer y estimular desde el aula para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir con sentidos, construyendo y estructurando su pensamiento y no desde la copia, la memorización o considerar la escritura solamente como un acto mecánico de repetición y adiestramiento, como es generalmente la

práctica pedagógica de la escuela tradicional. Hoy, por los resultados poco alentadores logrados y que están a la vista, esta manera de enseñar no produce aprendizaje.

Los niños formulan hipótesis y crean sus propias ideas y teorías acerca del lenguaje escrito. Estas ideas son construcciones originales y evolucionan a medida que el niño va avanzando en su proceso hasta adquirir la habilidad de leer y escribir de modo convencional. Estas ideas se inician cuando el niño hace una diferenciación entre lo que quiere dibujar y quiere escribir. Generalmente, en esta etapa utiliza pseudoletas para sus escrituras, continúa el proceso cuando el niño tiene la intencionalidad de que lo que escribe realmente diga algo, y la escritura se manifiesta con una cantidad mínima de letras y que estas no son repetidas, hasta finalmente llegar a comprender la relación que hay entre la sonoridad del lenguaje y las letras. Esta fase nuevamente atraviesa por varias etapas (las hipótesis silábicas, prealfabéticas y alfabéticas) hasta escribir correctamente en forma alfabética.

## Área de Lengua

### Unidades temáticas del Área de la Lengua

- El uso de la lengua como medio de transmisión y fortalecimiento de la cultura, la historia, el conocimiento, la sabiduría de los pueblos indígenas.
- Nuevas tendencias teóricas en la alfabetización. El enfoque comunicativo y la propuesta de desarrollo evolutivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Características y etapas de construcción del conocimiento de la lectura y la escritura en la perspectiva de la psicogénesis y la psicolingüística.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna del niño. Actividades de estimulación en las sucesivas etapas de conceptualización.
- Metodología de aprendizaje para la adquisición de la segunda lengua.
- La construcción de la ortografía y la gramática en la concepción constructivista de aprendizaje y de la psicogénesis.
- Lectura y redacción de textos en distintos formatos. Redacción de mitos, conocimientos, leyendas, historias y otros de la cultura autóctona.
- Redacción de trabajos de investigación sobre temática de interés por competencias.

## Área Espiritual

Hoy se considera que todos los seres sensibles tienen una naturaleza espiritual, todos nosotros pertenecemos al espíritu. Ya nadie discute hoy que un área importante de los seres humanos es espiritual. Las culturas indígenas se caracterizan también por su cultivo y su conexión espiritual que se transluce en su modo de ser, vivir y relacionarse con los demás, la naturaleza y el mundo que le rodea y más allá.

La educación hoy debe plantearse seriamente su desarrollo y expansión en los individuos, grupos y sociedades. Eso significa necesariamente rescatar y desarrollar interioridad. Es a través de la interioridad que desarrollamos el espíritu en nosotros.

La propuesta educativa para la formación de docentes para la educación indígena debe incluir necesariamente el trabajo con la interioridad, el cambio de actitudes, el desarrollo personal de los docentes.

Los aspectos exteriores son muy diferentes a los aspectos interiores de cualquier realidad. Los aspectos exteriores tienen tiempos y dinámicas diferentes a los aspectos interiores.

Los aspectos interiores son neutros en cuanto a los valores, la moral, la ética y el desarrollo de la conciencia.

La calidad y la transformación de estas interioridades es otro aspecto importante de la realidad; tienen otros abordajes, con temas, experiencias y herramientas para desarrollarlas exclusivas de este campo.

Es necesario abordarlas desde su especificidad misma para desarrollar conciencia, para evolucionar como seres humanos y sociedad.

## Área Espiritual

### Unidades temáticas del Área Espiritual

- La espiritualidad de las culturas indígenas.
- Rituales y códigos espirituales.
- Valores espirituales de las culturas indígenas.
- Proceso de desarrollo interior como desarrollo espiritual. El trabajo con las sombras.
- La presencia (estar aquí y ahora en lo que me toca vivir) como un requisito importante para el aprendizaje y la relación, práctica indígena ancestral.
- Las distintas visiones del desarrollo humano. La visión psicocorporal y sus componentes: la historia personal, la presencia, el trabajo con las fronteras.
- Los fulcros del desarrollo de la conciencia, prepersonal, personal y transpersonal. La holoarquía del desarrollo.
- La evolución de la conciencia y la configuración de las culturas: egocéntrica, etnocéntrica y mundicéntrica.
- Los estadios transpersonales del desarrollo, “los viajes”; los conocimientos y expansión que aportan los estados ampliados de conciencia.
- Herramientas básicas para trabajar el mundo interior.

## Área Sociocultural

### Unidades temáticas del Área Sociocultural

- Conocimiento de las leyes y reglamentaciones de los pueblos indígenas.
- Conocimientos de los antepasados. Elementos de la cultura como la danza, caza, pesca, artesanía, astrología, rituales, hierbas medicinales, los juegos y las comidas tradicionales.
- Formas de producir y transmitir conocimientos de las culturas indígenas.
- Programa educativo que surja de los intereses propios de cada cultura, del calendario religioso, cultural, de las vivencias comunitarias, la historia del pueblo, la sabiduría ancestral.
- La educación como espacio de desarrollo de personas para que conozcan, fortalezcan y defiendan sus derechos individuales, sociales y colectivos.



### Los maestros y maestras han logrado:

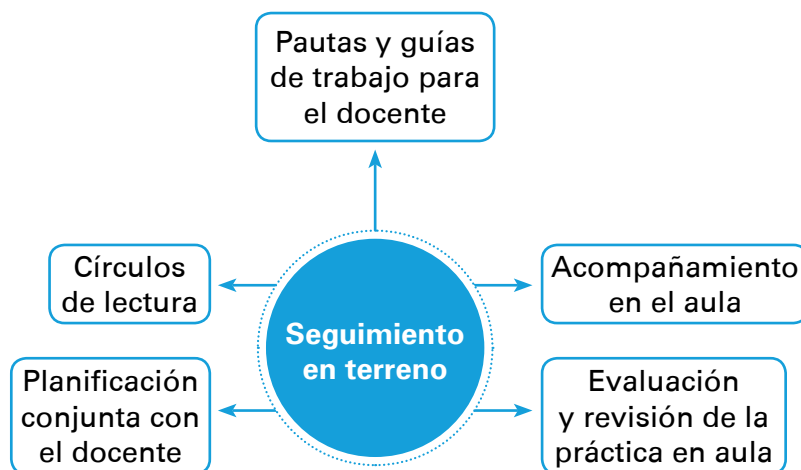
1. Mayor autoestima y seguridad en sí mismos y en el trabajo que realizan.
2. Realizaron diagnósticos de los niveles conceptuales de sus alumnos en las diversas áreas pedagógicas y plantearon las actividades didácticas acorde a estos.
3. Aprendieron a trabajar y estimular la escritura espontánea y en la lengua materna de los niños y niñas, dejando atrás las copias.
4. Planificaron y llevaron a la práctica proyectos de investigación en el aula con los alumnos, con temática de la cultura de los pueblos.
5. Tuvieron un contacto más cercano con la comunidad y en constante diálogo con los padres, las madres, cuidadores y líderes comunitarios.
6. Conocieron teorías pedagógicas actuales y visiones paradigmáticas interculturales.
7. Reflexionaron y evaluaron su práctica pedagógica.
8. Aprendieron a trabajar y colaborar en grupo de pares, instalando una comunidad de aprendizaje en las escuelas.
9. Desarrollaron capacidad para organizar su clase, plantear las actividades, preparar y llevar a cabo experiencias vivenciales y comunitarias con sus alumnos/as.
10. Se conectaron con su poder interior de cambio y caminaron hacia un futuro diferente más allá de lo conocido y de las prácticas tradicionales.





# CAPÍTULO 4

## Seguimiento en terreno



El seguimiento en terreno es la parte práctica de la capacitación docente. Este consiste en que un profesional especializado acompaña al docente en el aula mientras realiza su práctica diseñada de antemano con dicho profesional. El especialista hace una observación activa de la clase, orienta, acompaña y muchas veces modela las intervenciones para que el docente lo ponga en práctica en ese momento.

### Proceso de seguimiento:

- Observación activa y

apoyo al profesor en clase por parte de un profesional especializado, mientras éste realiza su práctica.

- Al finalizar la hora de clase el profesional especializado analiza, reflexiona y evalúa con el docente cómo se realizó la intervención, en muchos casos se vuelve a apoyar esta reflexión con lecturas pertinentes para ayudar al docente a afianzar su práctica pedagógica desde principios teóricos.

- Se realiza en forma conjunta la planificación innovativa para la siguiente clase o cómo continuaría el proceso en el aula.
- Se le proporciona guías y pautas de trabajo concretas para realizar su clase.

Este seguimiento de cerca al docente es fundamental, pues muchas veces el docente entiende desde la teoría lo que tiene que realizar con sus alumnos, pero en el momento de estar en la clase, opta nuevamente por su práctica conocida que le da seguridad. Al estar cerca, apoyarlo y mostrarlo cómo tiene que intervenir y lo realiza acompañado, es en ese momento que se produce el aprendizaje más importante, y el docente puede plasmar concretamente el cambio en su práctica, supervisado por un profesional.

Esta intervención tiene mucho que ver con nuestra concepción de aprendizaje, donde la persona tiene que pasar por experiencias vivenciales para que el aprendizaje se produzca de manera significativa. Este mismo principio los docentes vuelven a poner en práctica con sus alumnos.

El Proceso de Seguimiento se inicia siempre con un diagnóstico de la

institución, de la situación de los docentes y de las etapas cognitivas de los niños en su proceso de lectura y escritura.

### **Diagnóstico**

#### **Perfil docente y situación de las escuelas**

En las seis escuelas que seleccionamos, cuatro eran urbanas y dos rurales. Hemos acompañado a docentes indígenas y no indígenas de estas instituciones, de manera sistemática durante 2 años.

De los 20 docentes con los que trabajamos, 16 docentes eran indígenas, y de estos 5 tenían título habilitante, y los demás no. Algunos de los docentes que no tenían título habilitante no terminaron la educación escolar básica.

Generalmente, los maestros y maestras indígenas estaban a cargo de la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica para favorecer el uso de la lengua propia en los primeros años de escolarización.

Las escuelas rurales todas tienen la modalidad de plurigrados, donde 1°. 2° y 3° grados están juntos con un docente. Los niños y niñas que asisten a estas escuelas en su totalidad son indígenas.

Existen materiales escritos en la lengua materna en la escuela, y si hay, estos no son utilizados en el aula con los niños y niñas.

Las estructuras edilicias de algunas escuelas se encontraron en estado precario o crítico, especialmente en el interior del país.

En Asunción y ciudades aledañas, los edificios escolares estaban en buenas condiciones, poco mobiliario y muy precario.

### **Práctica docente**

Hemos constatado que los docentes utilizaban clases magistrales discursivas, el dictado y en especial la copia desde el pizarrón.

Uso mayoritario por parte de los profesores de métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura que perduran en el tiempo en las escuelas y que son considerados hoy uno de los principales obstáculos en el aprendizaje en esta área en los niños y niñas, como ser: el completar planas interminables de copiado de letras, números o palabras sueltas, ejercicios de aprestamientos (hacer pelotitas, círculos, palitos, salto de la rana, etc.), el silabeo, deletreo, copias de letras, palabras y oraciones sin sentido para el niño.

Otra realidad constatada fue que el 80% de las es-

cuelas visitadas no enseñaban a leer y escribir en la lengua materna; lo hacían en castellano, los profesores traducían y daban indicaciones a los alumnos de cómo trabajar en guaraní paraguayo o la lengua materna de los niños y las niñas, si eran maestros indígenas.

Ausencia absoluta de materiales pedagógicos como: hojas, libros, carteles, murales, tizas, papeles, lápices, marcadores, cuadernos, etc. Las escuelas no contaban con los materiales mínimos para desarrollar las clases. Si bien los niños recibieron materiales de la mochila escolar, estos no fueron suficientes para el año.

### **Niveles de conceptualización de los niños y niñas encontrados**

En el inicio del año lectivo se tomaron las primeras pruebas diagnósticas de escrituras y de matemática para conocer los niveles, las etapas en las que se encontraban los niños. Este diagnóstico fue bastante revelador para nosotros, pues encontramos niveles de escritura extremadamente bajos para la edad y capacidad de los niños y las niñas: muchas niñas y niños con 9, 10 y 11 años de 3°, 4°, 5° grados, con capacidad y habilidades muy por debajo del nivel de rendimiento académico esperado en las áreas de

Comunicación y Matemáticas.

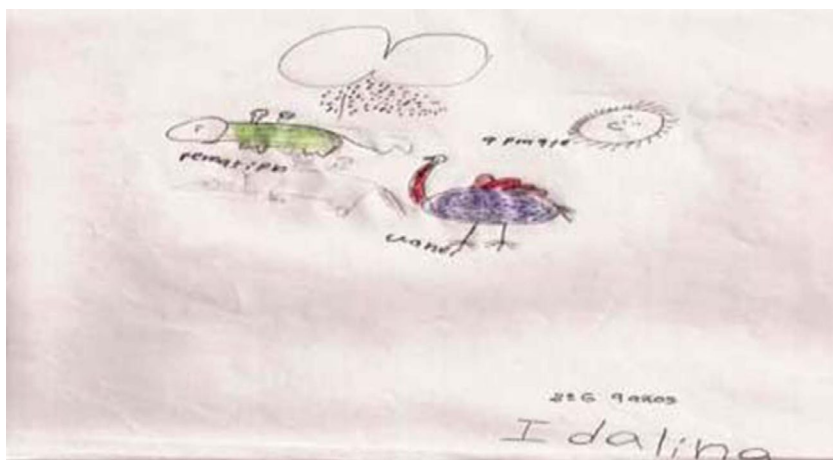
En los grados inferiores, los niños y niñas del preescolar, 1° y 2° grados, la mayoría estaban en los primeros niveles evolutivos de la lectura y la escritura, es decir, haciendo escrituras en pseudoletras o solo dibujos sin escrituras; y mucha copia de palabras, frases y contenidos sin mucho significado para ellos, copias que no ayudan al desarrollo cognitivo de los niños y niñas en dicha capacidad en esta etapa.

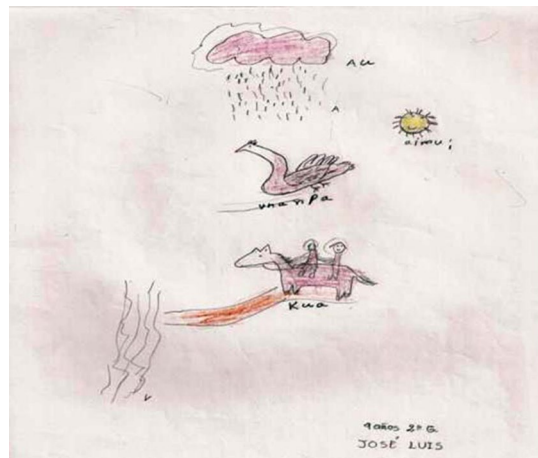
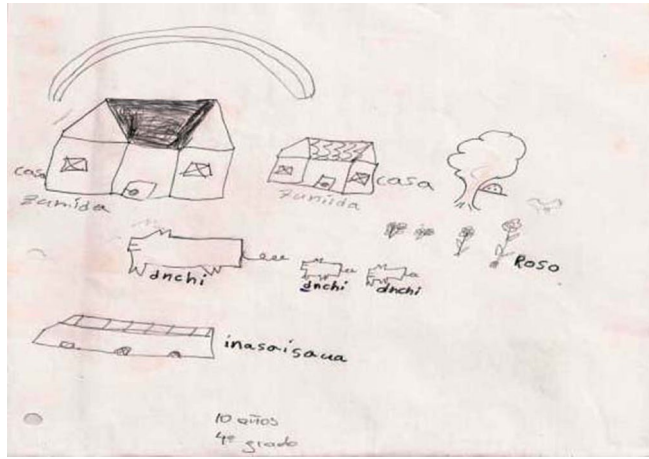
Se constató también mucha ausencia de los niños/niñas en las escuelas, poco

interés de los mismos en asistir a clases en forma regular, inestabilidad y movilidad de los niños/niñas, salen de la escuela con mucha facilidad o van a otras comunidades. También muchos niños y niñas con sobre edad en los primeros grados en la mayoría de las escuelas.

### Algunos ejemplos

Niños y niñas con 9, 10 y 11 años en segundo, tercero o cuarto grado con niveles conceptuales en la lectura y escritura del nivel de variedad y cantidad, inferior a su edad, con escrituras alfabéticas copiadas.

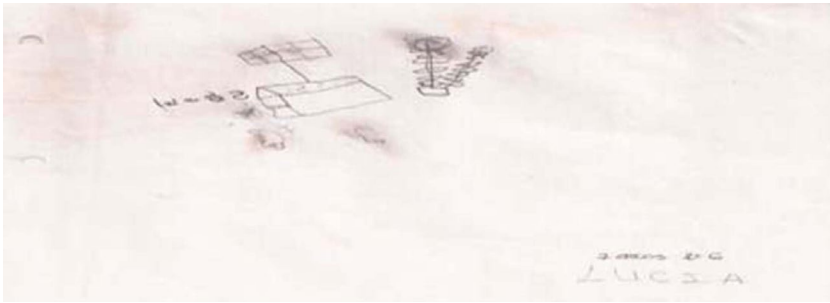




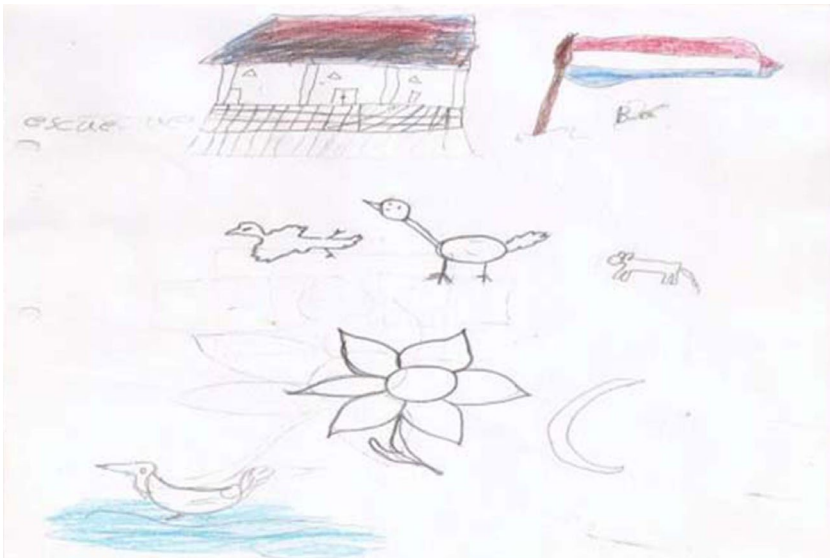
Muchos niños y niñas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> grado escribiendo en los primeros niveles evolutivos de la lectura y la escritura como son las pseudoletras, también encontramos dibujos con escasas escrituras o sin escrituras.



Escrituras en pseudoletras



Dibujo con escasa escritura

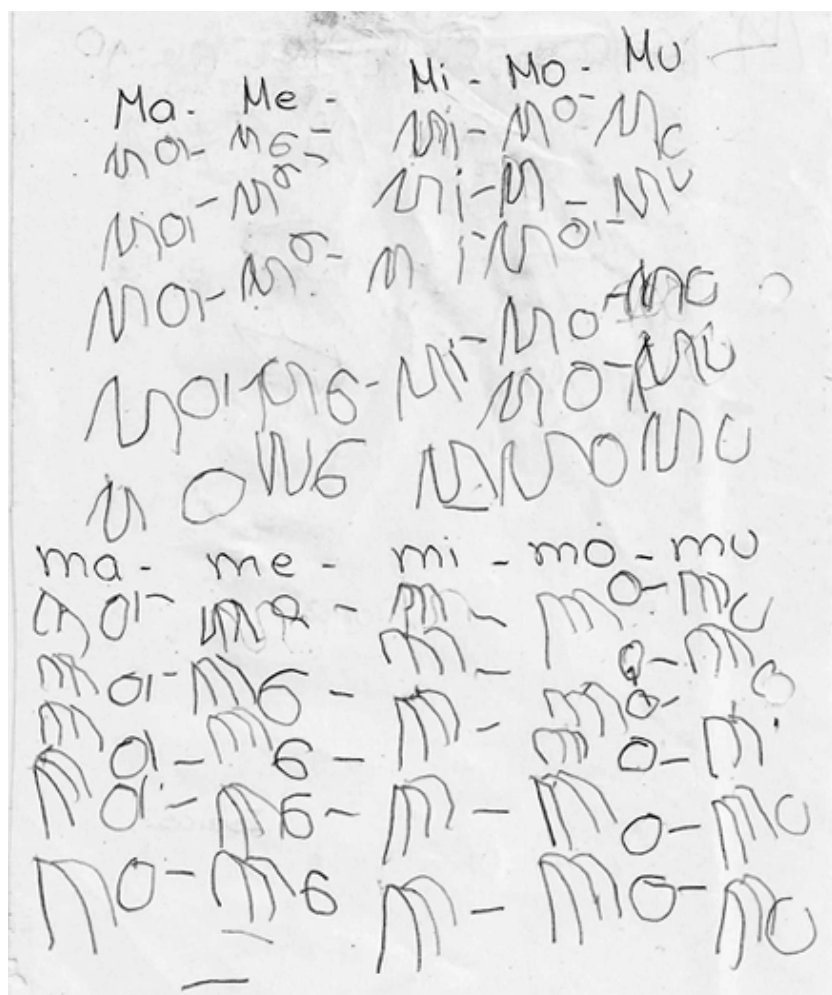


Dibujos sin escrituras

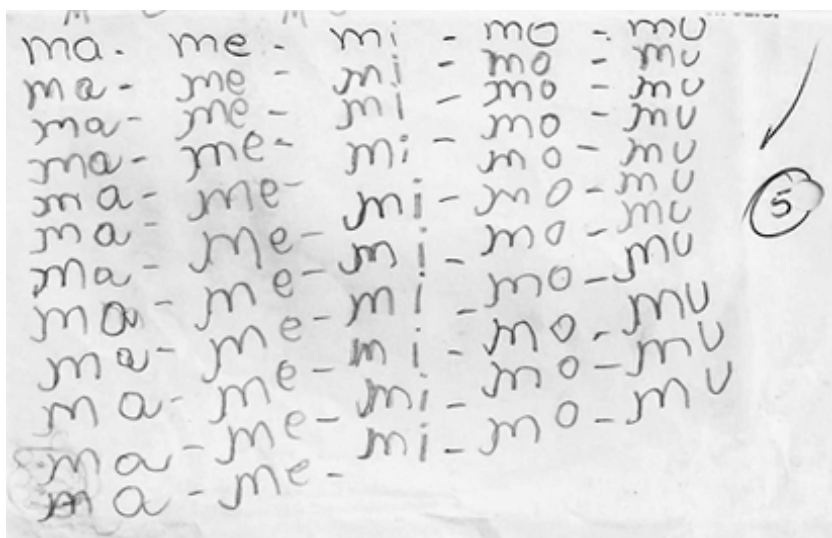
Redacciones de oraciones de frases que no corresponden a la realidad ni cultura de los niños y niñas.



Copias interminables de planas sin sentido cognitivo



Copias de planas



Copias de planas



## Principales actividades de seguimiento

- Levantar diagnóstico y situación de las escuelas, la formación docente, la práctica en el aula, metodología de enseñanza de la lectura y la escritura, lengua de enseñanza, materiales didácticos empleados. Estos datos fueron insumos que sirvieron para caracterizar el servicio educativo de las escuelas indígena en las comunidades y tener información de cómo empezar el acompañamiento en dichas instituciones.
  - Levantar datos e informaciones que sirvan para planificar los talleres con los docentes.
  - Orientar a los docentes a realizar pruebas diagnósticas del nivel de lectura y escritura de los niños en las escuelas.
  - Verificar en el aula el alcance del cumplimiento de los acuerdos de los talleres.
  - Brindar asesoramiento de cómo llevar a la práctica lo aprendido en las capacitaciones.
  - La profundización de experiencias de innovación en el aula y la puesta en práctica del acompañamiento y estimulación a los niños/niñas para el avance en su proceso evolutivo en la lectura y la escritura.
- Recabar temas de interés de los niños y la comunidad para planificar los proyectos de investigación en el aula a partir de ellos.
  - La práctica de los proyectos de investigación a partir de temas de interés surgidos de los alumnos y necesidades de la comunidad.
  - Análisis y acompañamiento más profundo de los requisitos necesarios en el aula para realizar una innovación, en la actitud del docente, recursos materiales, ambientación del aula, la relación de los docentes con los alumnos, los padres y la comunidad.
  - Lecturas guiadas en círculos de aprendizaje, según necesidad de los docentes.

Entrevistas a profesores y miembros de la comunidad educativa, en general, para interiorizarnos de cómo van las experiencias y cómo se reciben dichos trabajos. Las principales actividades del Seguimiento en Terreno se centraron fundamentalmente en:

### Observación activa en el aula

Se realizaron, en forma sistemática, las supervisiones en terreno. Este seguimiento consistió en que profesionales especializados iban a las escuelas, cada 15 días a orientar, acompañar

a los docentes involucrados en cómo organizar su clase y plantear las actividades de acuerdo a lo aprendido en los talleres de capacitación, un seguimiento cercano a los alumnos en su proceso de lectura y escritura y la realización de proyectos de investigación a partir de las necesidades e intereses de los alumnos y la comunidad. Esta supervisión se realizó una vez por semana.

La mayoría de los docentes de las escuelas seleccionadas se mostraron muy interesados y deseosos de desarrollar en el aula, con sus alumnos, las estrategias que aprendieron en las capacitaciones.

Dos modalidades de trabajo:

- La lectura y escritura: Consistió en orientar a los docentes a realizar pruebas diagnósticas del nivel conceptual de lectura y escritura de los niños en las escuelas y el acompañamiento y estimulación a los niños/niñas para el avance en su proceso evolutivo en esta área. Para realizar la estimulación en el aula se contaría con guías de trabajo que fuera proporcionado a los docentes.
- La investigación en aula La práctica de los proyectos de investigación a partir de temas

de interés surgidos de los alumnos y necesidades de la comunidad. Los niños/as aprenden a hacer investigación desde temprano, esta práctica estructura su pensamiento, incrementa su motivación (pues ellos elijen el tema que quieren investigar) les proporciona herramientas de cómo ir creando una cultura de independencia y responsabilidad de sus propios procesos de aprendizajes. También para el trabajo de investigación se contaron con guías orientadoras para el docente y los alumnos.

### **Visitas de observación a experiencias similares**

También se realizaron intercambios entre docentes y visitas a instituciones en las que se estaban realizando innovaciones en esta línea de trabajo. El grupo de participantes de J. Eulogio Estigarribia fue a visitar la escuela rural de Paraje, Caaguazú. Los participantes de las jornadas en Mariano Roque Alonso fueron a la escuela Celsa Speratti de Asunción. Las visitas se realizaron para ver las experiencias de innovación que se estaban realizando en dichas instituciones y compartir con los docentes sus inquietudes.

También los participantes de las jornadas de Mariano

Roque Alonso hicieron una visita a la escuela Maká para ver cómo estaban los docentes trabajando e implementando lo aprendido en las capacitaciones en el marco del proyecto.

### **El trabajo en el aula**

El trabajo en el aula se inició con una prueba diagnóstica para determinar el nivel evolutivo, en general, de los niños y niñas en la lectura y la escritura, para, a partir de allí, elaborar con el docente, un plan de trabajo.

### **Empezando a escribir el nombre propio**

Se partió conociendo el nombre propio para conocer las letras, el alfabeto y también el nombre de los compañeros. Esta es una práctica que ayuda al niño y la niña a aprender y conocer todas las letras del alfabeto, partiendo de su nombre y el de sus compañeros. Para esto se contó con todo el alfabeto desplegado en el aula, tanto en español como en la lengua materna.

Si bien ésta práctica, que es recomendada como una práctica privilegiada en un primer acercamiento al conocimiento de las letras, en el contexto de las culturas indígenas nos encontramos que los niños cambiaban frecuentemente sus nombres por razones culturales, el nombre es sagrado y solo se conoce posteriormente y en rituales específicos. Pero igualmente nos sirvió para que los niños y las niñas puedan saber las letras de sus “varios nombres” y también el de sus compañeros.

Los niños y niñas escribieron sus nombres como sabían y podían, y se les respetó en esa escritura; se les alentó y apoyó en este proceso. También se escribió frente al niño y la niña su nombre, para que vea cómo se hace, y se puso en un porta nombre y en un lugar visible de la sala para que el niño, niña, lo tenga a mano cuando lo necesite, o lo pueda usar como referencia en sus escritos posteriormente.

Todos los días se hacían trabajos específicos con los nombres propios y los de los compañeros/as hasta que los alumnos reconocieron en su totalidad sus nombres y también el de sus compañeros/as. En esta etapa, a los niños y niñas se les induce a que hagan trabajos creativos con pinturas y dibujos para que posteriormente les pongan nombres o escriban como pueden y saben sobre los dibujos que realizan.

Todos los dibujos y pinturas que desarrollaron sirvieron de estímulo para hacer escrituras sobre ellos. Esta práctica sirvió de aprestamiento a los niños, la cual consistió no en hacer pelotitas y planas sin sentido, sino en aprender a escribir escribiendo desde el principio, lo cual motivó siempre a que escriban en lengua materna, estimulando y ayudando a los niños y niñas en sus escrituras según necesidad y nivel conceptual en que se encuentran. En lo posible, en esta etapa se evitó la copia.

Los docentes analizaron la producción de los niños y niñas, y especificaron las etapas cognitivas del desarrollo de la lectura y escritura de sus alumnos y, a partir de ahí hicieron el trabajo de estimulación en los diversos niveles. Se procedió al letrado del aula (colocar el nombre a todos los objetos de la clase) y se puso la producción escrita

de los niños y niñas en murales de forma visible a la altura de estos, para que tengan referencias a la hora de escribir y valorar su producción. También se recolectaron portadores de nombres o envases vacíos de productos diversos de uso cotidiano en la casa, para tenerlo como material didáctico en la clase.

Actualmente, constatamos que estos docentes que recibieron un acompañamiento cercano siguen utilizando la investigación y participación como metodología privilegiada de aprendizaje en el aula.

### **Guías de trabajo para los primeros días de clase**

#### *Trabajo con los nombres de mis alumnos*

Estas propuestas son para afianzar el conocimiento y dominio del abecedario en los niños y niñas para el inicio del proceso de la lectura y escritura. Propuestas para educación inicial y primer ciclo:

## GUÍA 1: ¿Cómo trabajar con mis alumnos?

Evitar la copia. Evitar tomar la mano del niño y mostrarle de esa manera cómo se escribe.

### Mi sala de clases

- Elaborar el abecedario en ambas lenguas, en mayúscula, con los alumnos y ubicarlo al alcance de la vista de los niños.
- Poner nombre a los objetos de la sala: muebles, ventana, puerta, sillas, materiales, etc., en ambas lenguas, en mayúscula.
- Rincón de asistencia: completar diariamente los presentes, los ausentes.
- Rincón donde se escribe la fecha: día, mes; la temperatura; se pueden dibujar y escribir los tipos de climas, como nublado, cálido, soleado, frío y tener números escritos (escribir en lengua materna).
- Rincón que presente el tema sobre el cual están trabajando los niños y los trabajos realizados (todas las áreas).
- Hacer una colecta de materiales de lectura que circulan en el ambiente: revistas, periódicos, libros, cuentos, para que los niños tengan a mano referencias de escrituras, en principio en lengua propia. Armar un rincón de lectura con dichos materiales o tenerlos a mano para cuando los niños y niñas los necesiten.
- Rincón de ortografía: ir colocando en tarjetas las palabras escritas correctamente que fueron aprendidas.

## GUÍA 2: Desarrollo de mis clases

- Iniciar la lectura y escritura con los nombres en letras mayúsculas y un distintivo. En una tarjeta se escribe el nombre del niño en su presencia y se le aclara que ahí está escrito su nombre. Que el niño dibuje o pegue un distintivo al lado del nombre, a manera de identificar su nombre en un primer momento.
- Trabajar todos los días, variando actividades que identifiquen todas las letras de su nombre y también las de sus compañeros. Se muestran las letras de los nombres en el abecedario.

### GUÍA 3: Actividades sugeridas para trabajar con los nombres

#### Día 1

- Leer las tarjetas con los nombres e identificar la letra del nombre en el abecedario de cada niño/niña.
- Escribir (sin copiar) como pueden sus nombres.

#### Día 2

- Poner las tarjetas de los nombres en un montón, todas mezcladas, y cada niño/niña pasa a identificar su nombre.
- Identificar quién vino (los presentes), contarlos.
- Identificar nombres de los ausentes.



#### GUÍA 4: Otras actividades que se pueden hacer con el nombre propio:

- La maestra pone los nombres en un montón y saca una tarjeta y muestra a los niños/niñas: ¿el nombre de quién es? (se calla el dueño del nombre).
- La maestra toma un nombre y dice: que venga saltando el dueño de este nombre. Que venga cantando, que venga sonriendo, etc.
- La maestra dice a los niños/niñas que salgan afuera, pone los nombres en un montón, y cuando entran a la clase nuevamente tienen que encontrar sus nombres lo más rápido que puedan; ganan quienes los encuentran primero.
- Poner los nombres en un lugar de la clase y abajo, escrito en mayúsculas, las palabras que empiezan como ese nombre.
- Poner los nombres en un montón y buscar los nombres que comienzan igual y los que terminan igual. Buscar nombres parecidos.
- Poner en un montón todos los nombres hacia abajo, un niño/niña pasa y elije uno al azar, luego lee y le entrega al dueño del nombre. Así pasan hasta que todos tengan sus nombres.
- En lengua propia, leerles cuentos, historias, leyendas a los niños/niñas, y que escriban como puedan. O contarles verbalmente, y posteriormente los niños escriben como puedan.
- Salen a hacer recorridas por la comunidad y escriben acerca. Después de un fin de semana o cualquier acontecimiento de la comunidad, escriben sobre eso.
- Hacen cualquier actividad (recreo) y escriben al respecto.
- Juntar envases, recipientes, etiquetas o cajas vacías de productos que circulan en el ambiente, como envases de yerba, gaseosas, golosinas, fideos, azúcar, etc.; llevarlo a la clase, armar un rincón y hacer lectura de esos objetos con los niños; leer las etiquetas de los productos, hacer anticipaciones de qué podría decir en ellas; ¿dónde hay algo para leer?, ¿qué puede decir aquí?, ¿dónde dice jugo?, ¿dónde dice yerba?, ¿dónde hay números?, ¿dónde hay letras?, ¿con qué letra comienza esta palabra?

Después del trabajo con los nombres los niños y niñas dibujan sobre sus actividades y les ponen nombres a sus dibujos, escriben como pueden, en escrituras espontáneas; pedir a los niños que lean sus escritos.

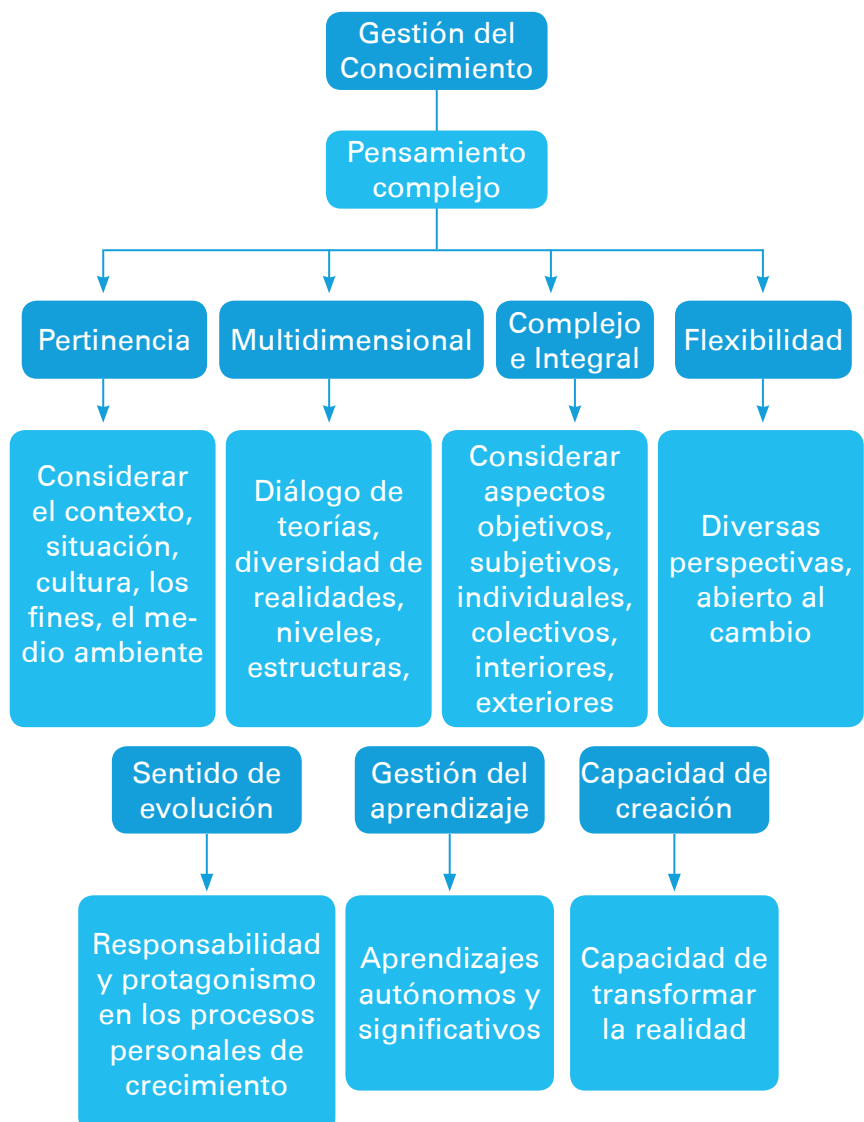
Dejar que los niños y las niñas escriban como puedan (escrituras espontáneas) en mayúsculas.

EVITAR LA COPIA.

## GUÍAS Y ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Los proyectos de investigación buscan que los niños y las niñas desde temprano puedan tener Gestión de sus conocimientos y aprendizajes. Puedan mediante lo vivencial reorganizar sus saberes e ideas y generen conocimientos con:

- Pertinencia
- Multidimensionalidad
- Independencia
- Vayan teniendo conocimientos complejos e Integrales
- Flexibilidad
- Sentido de evolución
- Gestión de sus aprendizaje
- Capacidad de creación





Se realizan diversos tipos de experiencias vivenciales con los niños, tales como paseos, visitas, recorridos, lecturas de cuentos, enciclopedias, libros o alguna otra experiencia específica.

Posteriormente, en estas experiencias, el docente inicia la búsqueda del tema o temas que los niños vayan a investigar en el aula; así surge un proyecto de investigación.

Se trabaja principalmente con temas del interés del grupo, en que este es protagonista todo el tiempo. Este paso garantiza el involucramiento importante de los niños y niñas. A partir de este tema se profundiza y conecta con otros que hacen al conocimiento en general o contenidos importantes que los niños deben saber.

Los estudiantes dibujan y escriben todo lo que ellos saben (conocimientos previos) y los que quieren conocer al realizar la investigación.

Una vez que se sepa lo que se va a investigar, los niños, las niñas y el profesor se disponen a coleccionar informaciones sobre las preguntas generadas: buscan en libros, enciclopedias, cuentos; preguntan a los sabios y ancianos de la comunidad, etc. Se recolecta toda la información que se pueda y se va organizando en el aula en mapas conceptuales y áreas temáticas toda la

información recolectada y los aprendizajes logrados. Cuando el interés de los niños y niñas decae, es hora de iniciar otro proyecto que se conecte con el tema investigado. Se realiza la evaluación, presentación de resultados y aprendizajes del proyecto a los padres, la comunidad, otros grados, etc.

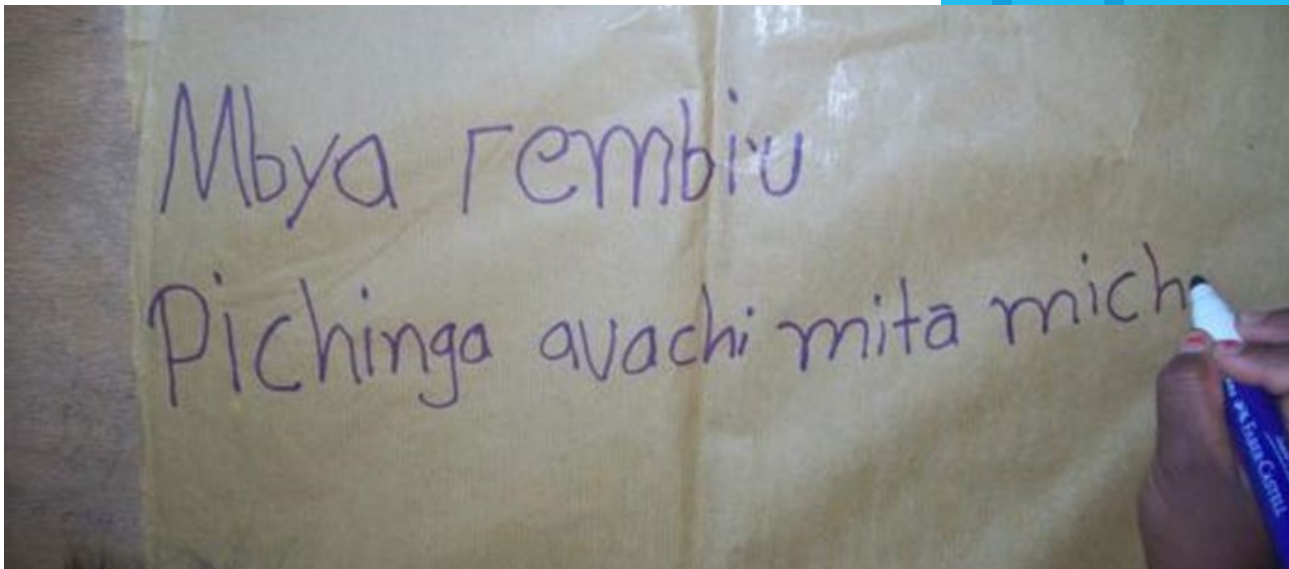
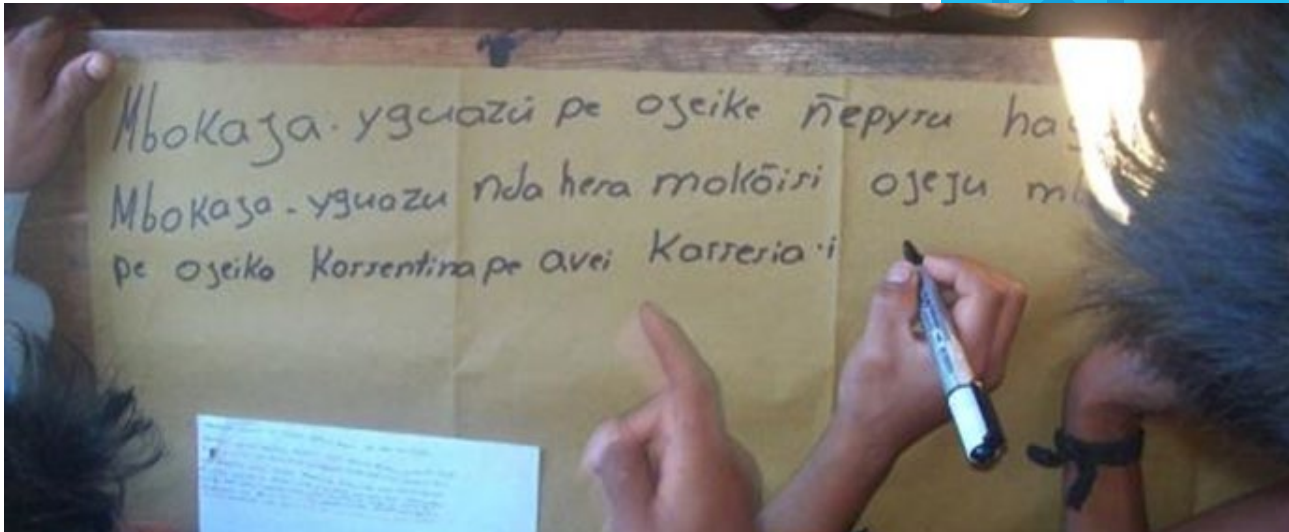
### **Esquema básico para realizar un proyecto de investigación en el aula:**

1. El grupo hace un listado de temas, intereses y experiencias que desea investigar.
2. Se ponen de acuerdo qué temas quieren investigar o experimentar.
3. Realizar preguntas previas a la experiencia: ¿qué quiero conocer? ¿qué me interesa del tema?
4. Trabajar sobre los conocimientos que tienen los alumnos sobre el tema a investigar ¿qué conocimientos tengo sobre el tema?
5. Se determinan los objetivos, habilidades y competencias que alcanzarán los alumnos.
6. Realizar la experiencia, recabar datos e información que serán clasificados y ordenados en un lugar visible en el aula.
7. Seguir investigando, ordenando, clasificando todos los conocimientos, datos que la experiencia y el tema más

- arrojando.
8. Al finalizar el proyecto evaluar y compilar toda la información, aprendizajes, conocimientos y competencias alcanzadas.
9. Conectar el tema con otras oportunidades de investigación.
10. Comienza otro nuevo proyecto.

**Ejemplo: Los niños y las niñas visitaron el Centro de Artesanos de la Comunidad Qom.**

1. Visitamos el centro de artesanía de la Comunidad.
2. Vimos y nos explicaron los tipos de artesanía que había en el centro.
3. Nos dieron información sobre la materia prima (plantas, semillas, hilos, madera) que se usa, tiempo de elaboración.
4. Una mamá artesana visitó la escuela y nos comentó su experiencia de trabajo artesanal y su elaboración.
5. Otros miembros de la comunidad nos hablaron sobre las ventas, compradores, precios, exposición de las artesanías.
6. Escribimos informes y redactamos sobre los conocimientos adquiridos. Armamos un mapa conceptual de todo lo aprendido.
7. Preparamos un centro de interés en la clase con las diversas artesanías que se elaboran en la comunidad.
8. Visitamos la plantación de palmas de la comunidad, acompañados de los padres.
9. Redactamos el proceso de elaboración de algunos artículos artesanales.
10. Hicimos cálculos sobre precios, costos, presupuestos, ganancias de ventas.



Silla en la que figuran los abecedarios castellano y guaraní, con el nombre del niño.

## PROCESO EVOLUTIVO DE LA ESCRITURA

### 1. Nivel de grafismos primitivos

Uno de los primeros niveles son los grafismos primitivos, es decir, los primeros intentos de escritura que realiza el niño o niña, en los que aún no diferencia la imagen del texto. Son escrituras sin control de cantidad. Característica de la etapa de grafismos primitivos es que la escritura son garabatos: el niño y la niña producen signos que no son dibujos ni letras convencionales; juegan a que escriben y realizan grafías y trazos que intentan parecerse a las letras.

### 2. Nivel de variedad y cantidad

En esta etapa, los niños y niñas descubren que una palabra tiene que tener tres letras o más para que pueda ser leída, y suelen elegir entre 3 o 4 letras como mínimo para que algo pueda leerse. También debe presentar una condición cualitativa: Las letras deben ser diferentes, pues con letras iguales no se puede leer. A estas ideas de los niños se les llama hipótesis de variedad y cantidad.

### 3. Nivel silábico

Los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que se

han enfrentado en esta búsqueda, que es, encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra. Se observan los intentos del niño/niña por asignar a cada letra un valor sonoro silábico.

### 4. Nivel silábico-alfabético


Los niños/niñas comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no en todas las sílabas de la palabra: completan algunas sílabas, y en otras siguen usando una letra para cada sílaba.

### 5. Nivel alfabético

Los niños/niñas, finalmente, comprenden la naturaleza intrínseca del sistema alfabético y llegan en su escritura a una correspondencia entre fonemas y letras. Escriben como hablan. Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras.


*Proceso evolutivo de escritura de un niño de segundo grado en un año de seguimiento.*

ALBERTO MAR FIERZ

  
 L-91MVA -S-KSVV  
 UNOP9-SIKFI  
 VASATAI BKLO  
 XGTELO IOSTO  
 SISAOBA

Nivel  
Deja seeds letra e  
inicia Variedad y cantidad.

GRADO

  
 AKA Ventana  
 IPOI KAVATA  
 PI gilla  
 6PI Alato  
 IO+ IAB  
 PD+ Valente  
 PO luz



Nivel  
Silabas sin Valor sonoro

Tempiapoká ASB

  
 Hagua  
 BAE  
 REA HUA  
 TI IAY  
 IYYOROP  
 IPN Onete  
 MAI Hagua  
 EI Havi

Nivel  
# Silabico Valor Sonoro

Tempiapoká ASB

  
 PIAA  
  
 IPEPOHESA  
 HEBI HAKUA

Nivel  
Alfabetico



# CAPÍTULO 5

## Primeros resultados



### EXPERIENCIAS EN AULAS DE MULTIGRADOS

En las escuelas del interior se trabajó en contextos de multigrados, niños de 1°, 2° y 3er. grados trabajaron e investigaron juntos. Los niños realizaron escrituras según su nivel conceptual. La convivencia con niños y niñas de otros grados enriqueció y estimuló el trabajo. Hemos notado en estas experiencias que los grupos siempre se equiparan en el nivel más alto, pues las niñas y niños pequeños están muy interesados en saber y conocer lo que hacen los niños y niñas de grados superiores.

En estas aulas, los niños y las niñas trabajan en un ambiente de respeto y solidaridad, y lo hacen naturalmente, así como viven y están acostumbrados en sus comunidades. Cada niño o niña se involucra y produce según sus posibilidades y se entrena a respetar y valorar esos procesos. Todos aprenden rápidamente unos de otros y valoran la heterogeneidad y el convivir con lo diverso.

Los niños y las niñas eligen un tema a investigar y cada grupo investiga y avanza según sus posibilidades y niveles conceptuales cognitivos en los diversos temas, enriqueciendo de esta manera la construcción de conocimiento. Luego estos conocimientos se comparten y todos acceden a los conocimientos y conclusiones alcanzados por los grupos. Todo esto queda registrado y expuesto en el salón de clases para que queden visibles los aprendizajes logrados. Muchas actividades, como lecturas, escrituras, conclusiones, mapas conceptuales, las realizan juntos; también experiencias vivenciales, como elaborar artesanía, paseos, experiencias al aire libre, sin ningún tipo de dificultad. Al principio, los niños y las niñas se mostraron reacios a trabajar juntos, y se presentaban situaciones de agresividad o no respeto

al trabajo del otro. Con el desarrollo de las clases y experiencias, sin embargo, lo hicieron con naturalidad y espontáneamente.

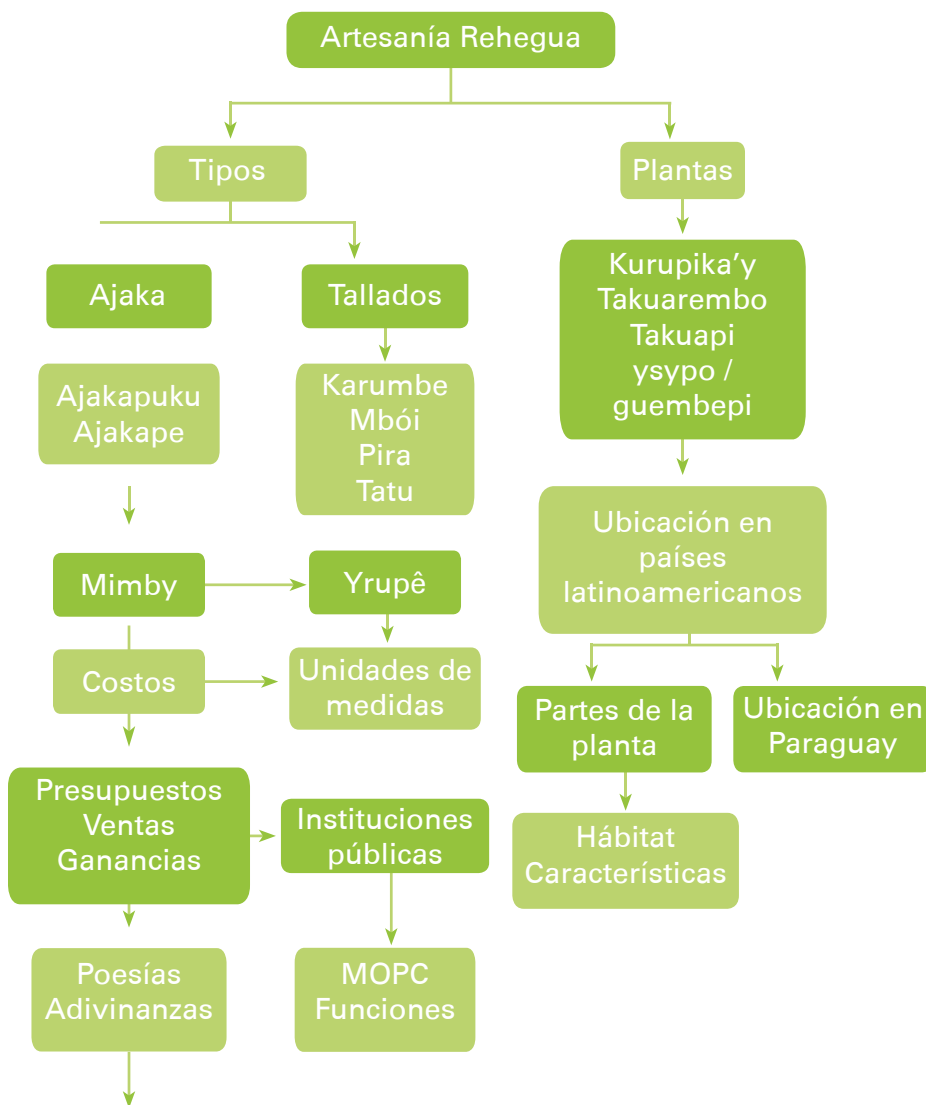
En este ejemplo se puede constatar cómo se realiza un proyecto y cómo se desarrolla la investigación sobre un tema, con sus experiencias en aula; la diversidad de producción que se realiza en un contexto de aulas multigrados.

Este proyecto se llevó a cabo en el 2012 en Cambay en el nivel inicial y primer ciclo de la Escolar Básica, es decir, con los alumnos del preescolar, 1º, 2º, 3er. grados respectivamente.

En este caso, partió del interés de los niños y las niñas. Ellos eligieron el tema de interés a investigar, que fue sobre la artesanía del pueblo Mbya.

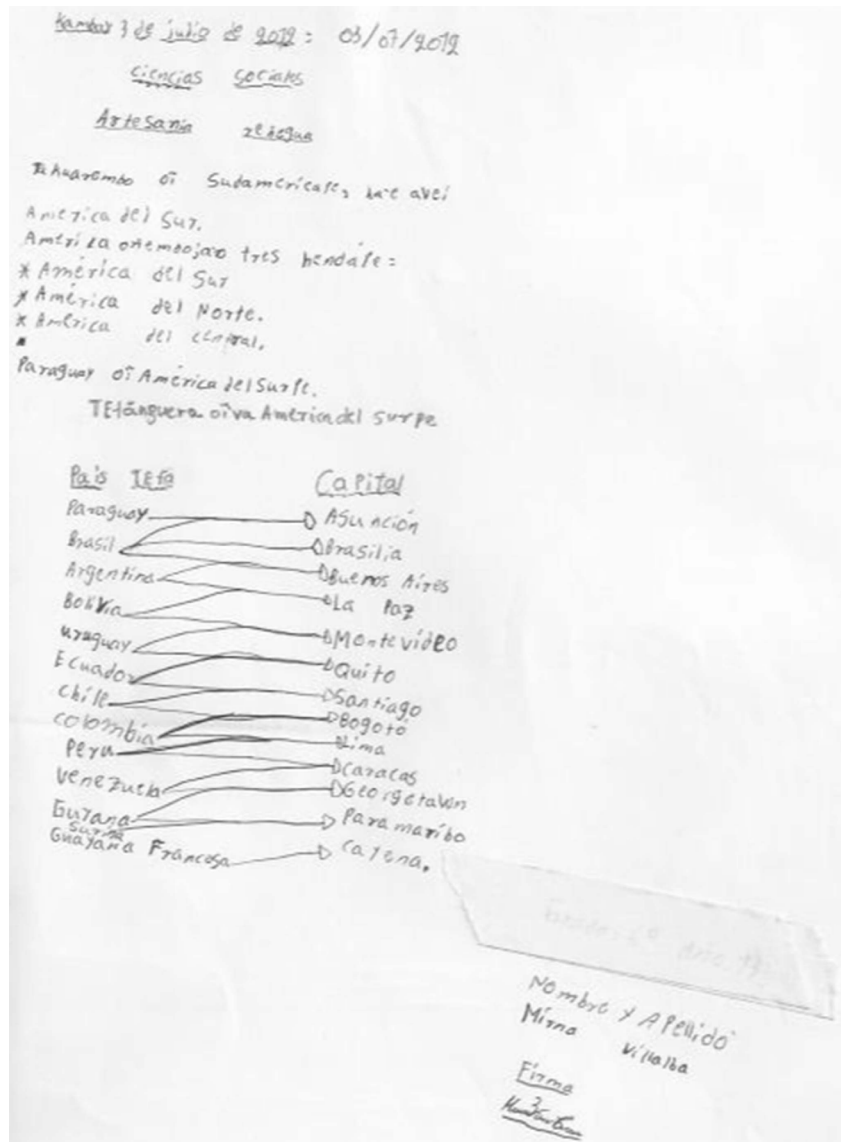


# PROYECTO "ARTESANÍA REHEGUA"



## Área Académica: Ciencias Sociales

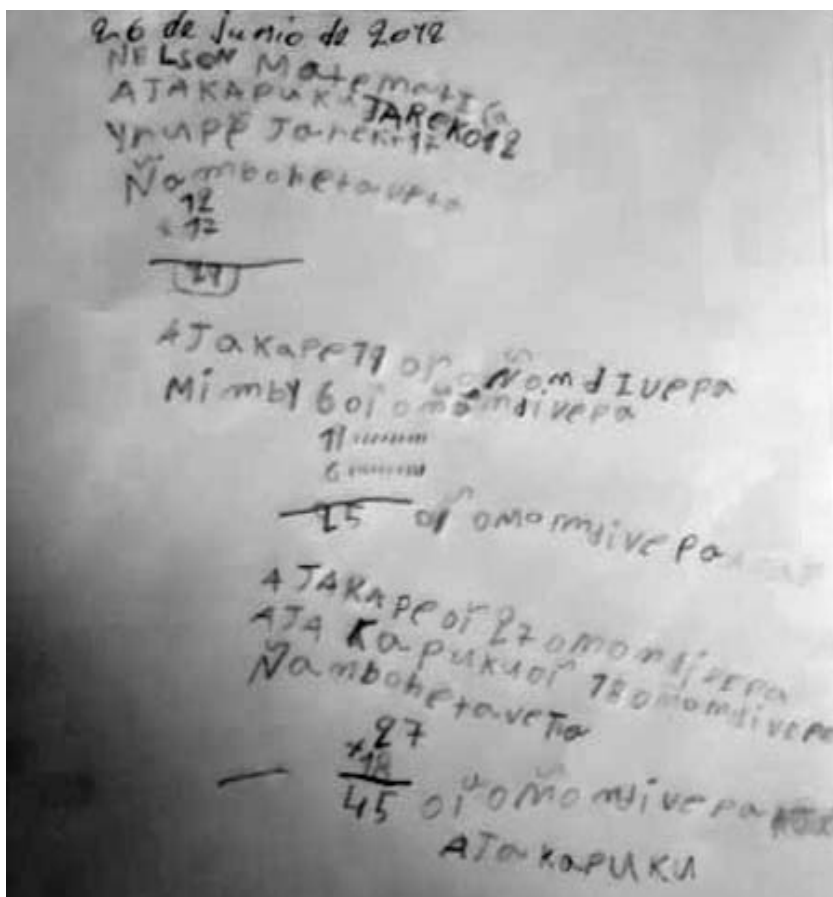
### Tema: Localización del takuarembó en Sudamérica



En esta producción se menciona la localización del takuarembó en América Latina, arbusto utilizado para la fabricación del ajaka (canasto). Se aprovecha para conocer las Américas y sus países.

Área Académica: Matemática

Tema: Planteo y resolución de problemas

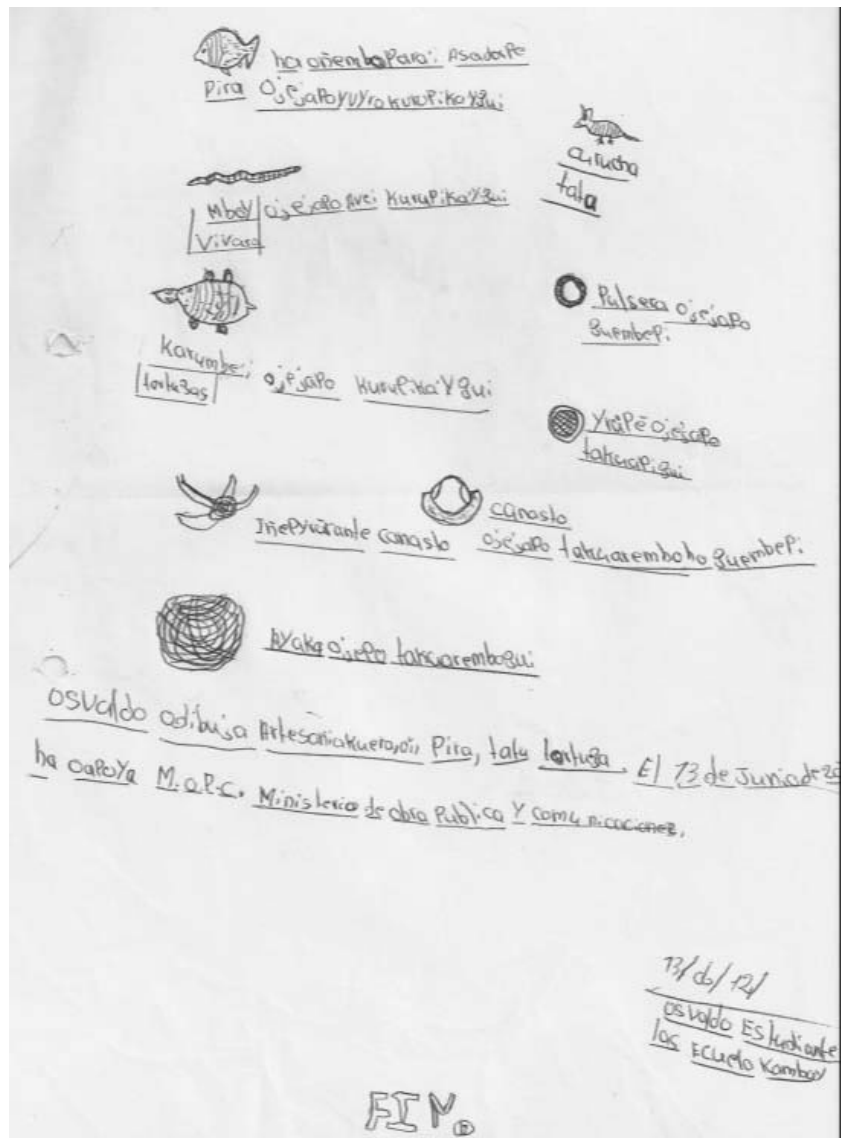


En esta producción, el niño plantea que tiene 12 ajaka; se agregan 17 más, y juntos tiene 29 ajaka. Es la resolución de problemas en Matemáticas. También se habla de los distintos tipos de ajaka.

## Artesanía de Tallado en Madera.

**Área Académica:** Ciencias Naturales.

**Tema: Materia prima:** kurupika'y ha takuarembó.



La producción menciona de qué plantas se elabora la artesanía; se mencionan los diferentes tallados que se suelen realizar, como pira (pescado), mbói (víbora), tatu (armadillo), karumbe (tortuga), canasto, yrupê (cedazo); los diversos tipos de artesanías, y de qué material se realizan.

Además, menciona la ayuda que actualmente recibe la comunidad del Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones para la recuperación de esta actividad.

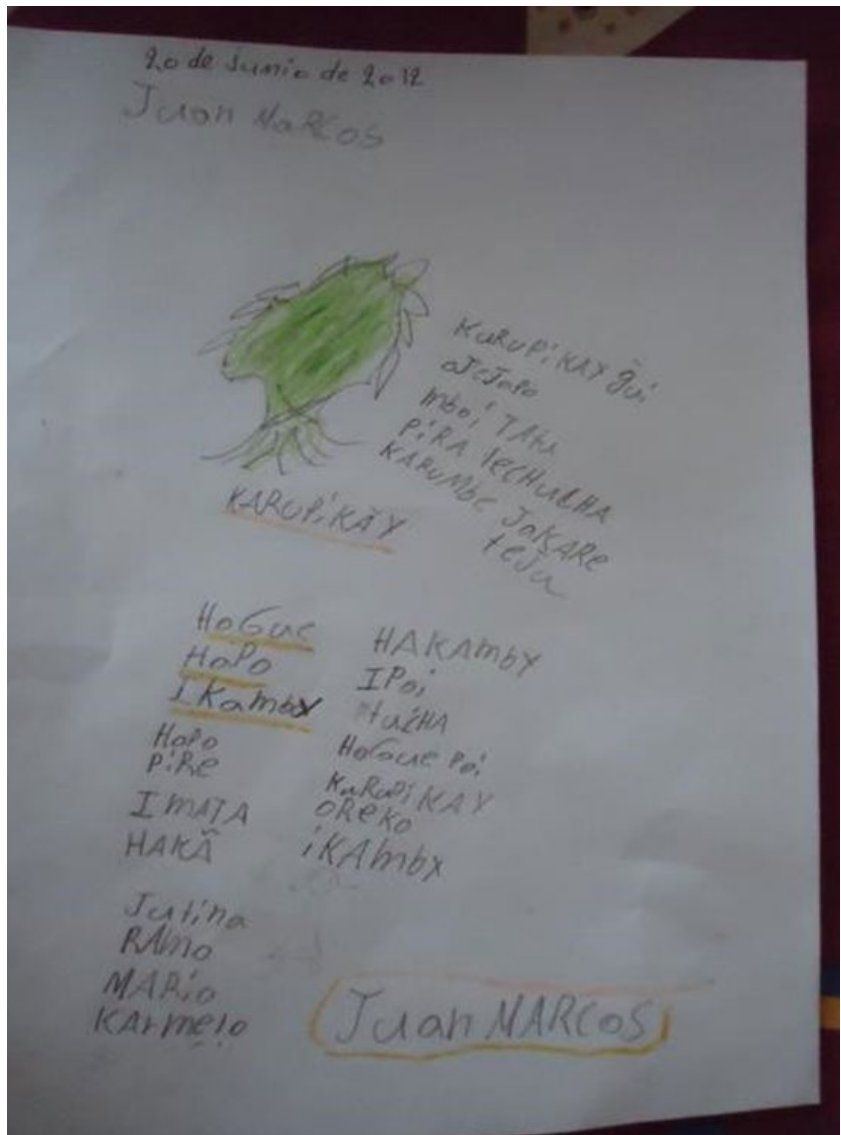
**Área Académica:** Ciencias Naturales  
**Tema:** partes de la planta: kurupika'y



Luego de una conversación acerca de la materia prima, el kurupika'y, nos dirigimos a observar la planta. Allí realiza estas observaciones: imata tuicha (tiene tronco grande), hapo tuicha (raíz grande), hakã po'i (ramas delgadas), hogue (hojas).

Además, menciona nombres de compañeros quienes también fueron: Alberto, Leticia, Nelson entre otros.

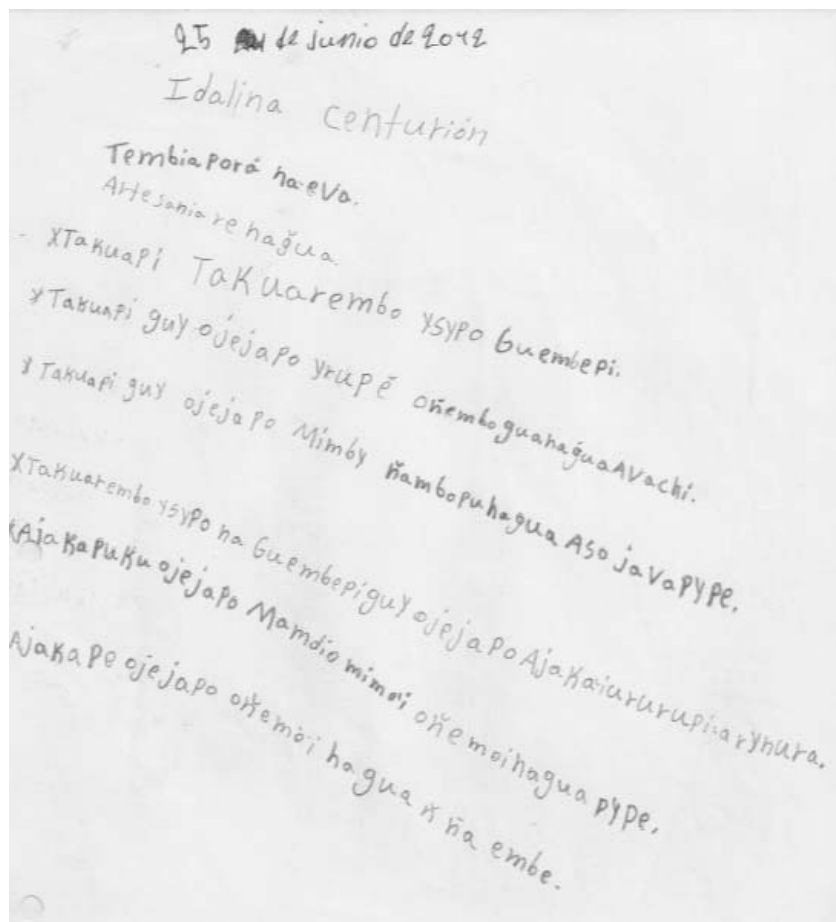
Área Académica: Ciencias Naturales  
Tema: Partes de la planta: kurupika'y



En esta producción se menciona, además, que esta planta ikamby (tiene leche).

**Área Académica:** Comunicación

**Tema: Materia prima:** Takuapi, takuarembó, ysypo ha guembepi.

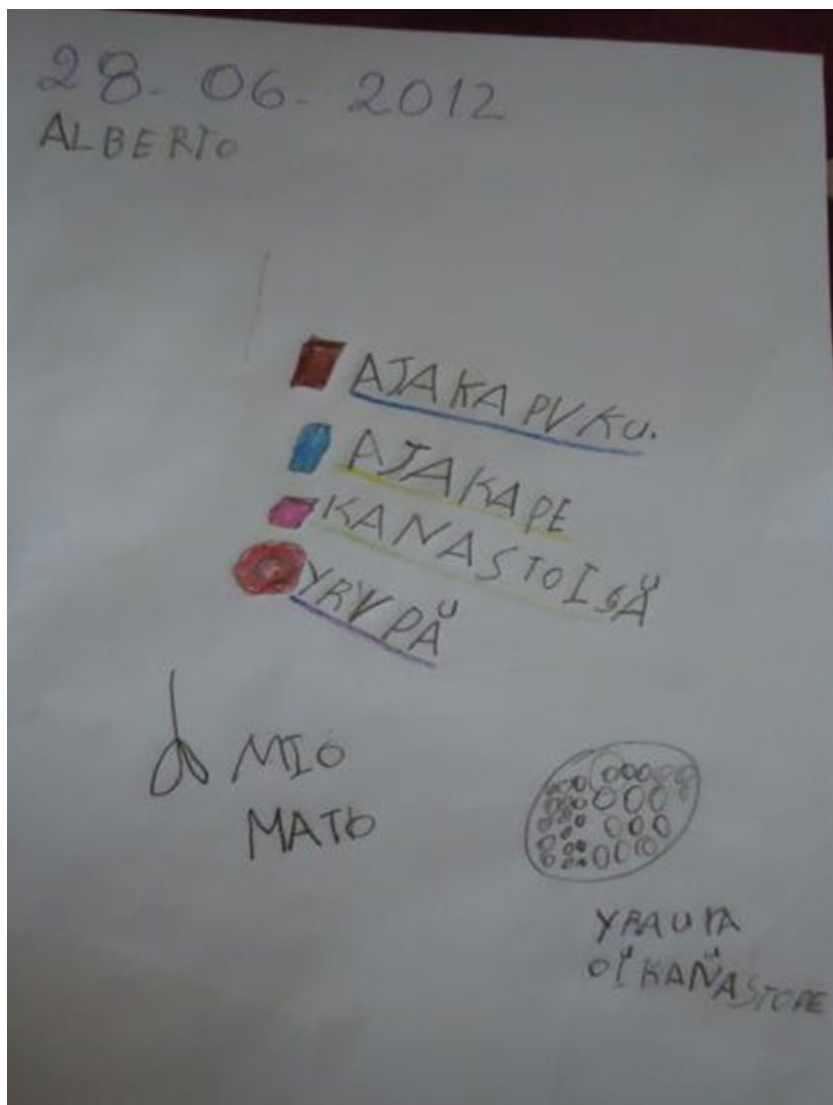


La producción nombra estas plantas que son utilizadas para fabricar yrupê (cedazo), mimby, ajaka, ajakapuku ha ajakape.

Además, que son utilizados para el avati (maíz), aso-javapyre (flauta), ururupí'a (huevo), mandi'o (mandioca) ha ña'êmbé.

**Área Académica:** Comunicación

**Tema: Materia prima:** takuapi, takuarembo, ysypto ha guembepi.



En la producción se nota la estructura de los tipos de ajaka (canastos).



**Área Académica:** Comunicación

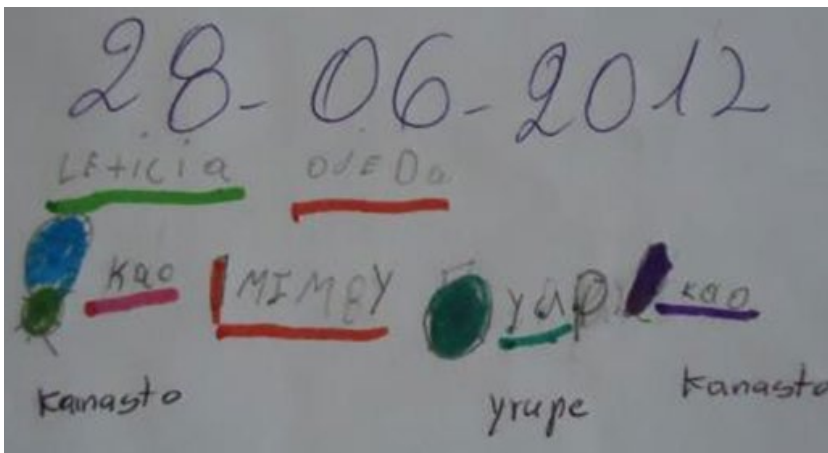
**Tema: Materia prima:** takuapi, takuarembó, ysypo ha guembepi.



Menciona las plantas utilizadas, el takuarembó y el guembepi; cuáles son los elementos fabricados y su utilidad.

**Área Académica:** Comunicación

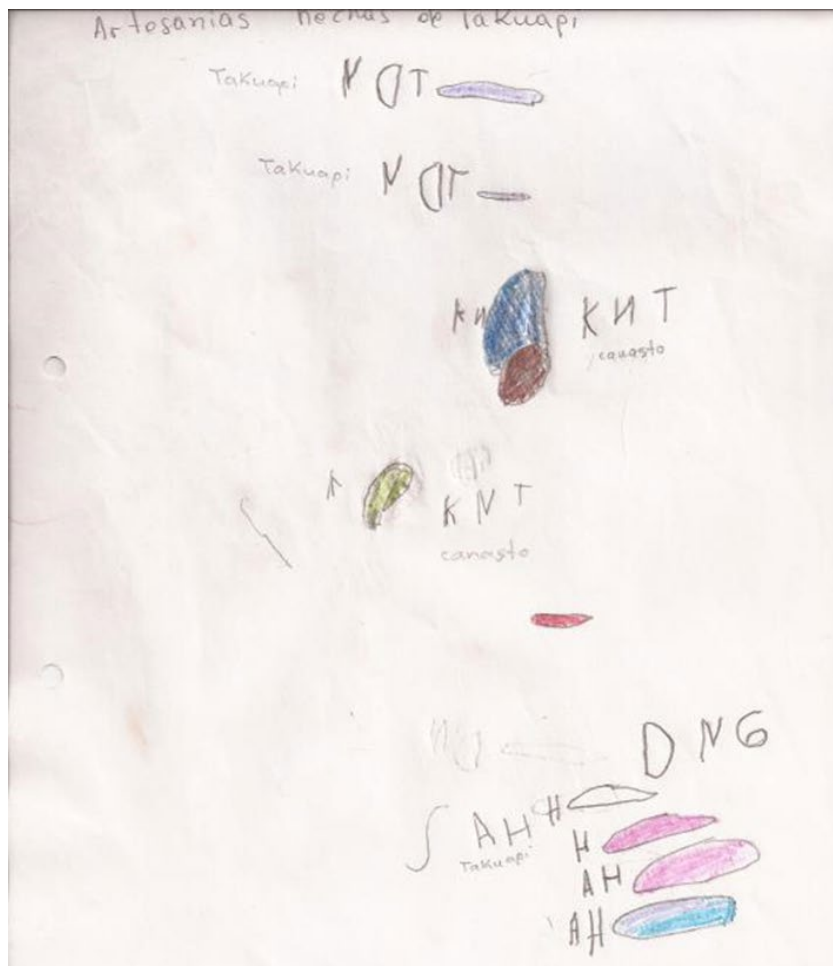
**Tema: Materia prima:** takuapi, takuarembó, ysypo ha guembepi.



Nombra los elementos hechos del takuarembó, como kao (canasto) y yup (yrupe). Esta niña está en el nivel silábico con valor sonoro en la conceptualización de la lectura y la escritura.

**Área Académica:** Comunicación

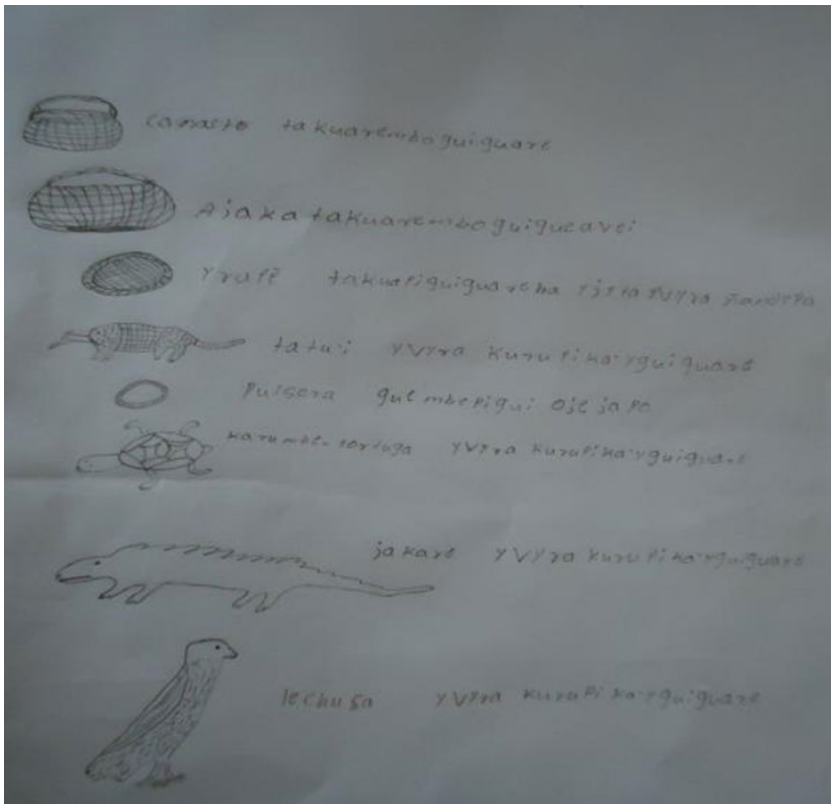
**Tema: Materia prima:** takuapi, takuarembó, ysypo ha guembepi.



Estos trabajos indican los objetos elaborados del takuapi, tales como KHT (yrypê), KNT (canasto), NQT (takuapi). Están en el nivel silábico sin valor sonoro en la conceptualización de la lectura y la escritura.

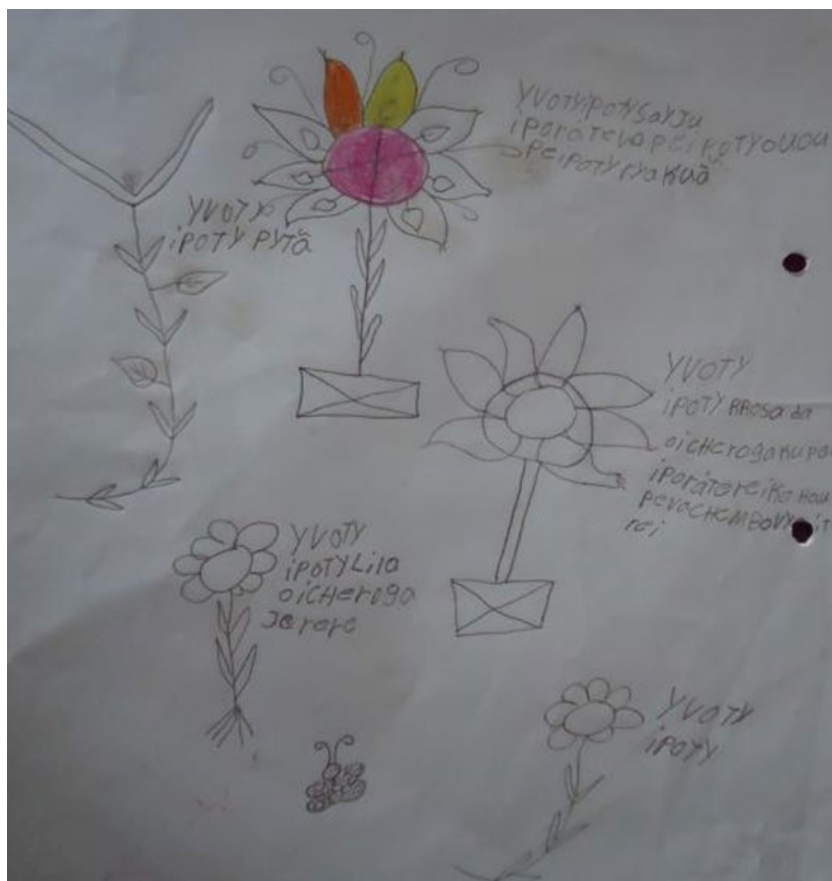
**Área Académica:** Comunicación

**Tema: Materia prima:** kurupika'y, takuapi, takuarembó, ysypo ha guembepi.



Creatividad y detalles en la producción.

**Área académica:** Comunicación - Poesía.  
**Tema:** Flor del kurupika'y



En esta redacción expresa el uso del sentido visual *pytä* (rojo), rosada (rosa), lila o *cheróga jerére* (alrededor de mi casa), que trae alegrías.

**Área Académica:** Comunicación - Poesía  
**Tema:** Flor del kurupika'y



Expresa sus ideas y sentimientos con relación al yvoty utilizando los sentidos: omimbipáva (brillante), ombovy'a che korasó (da alegría a mi corazón), hyakuã asýva (olor agradable).

**Área Académica:** Medio Natural  
**Tema:** Planta del kurupika'y

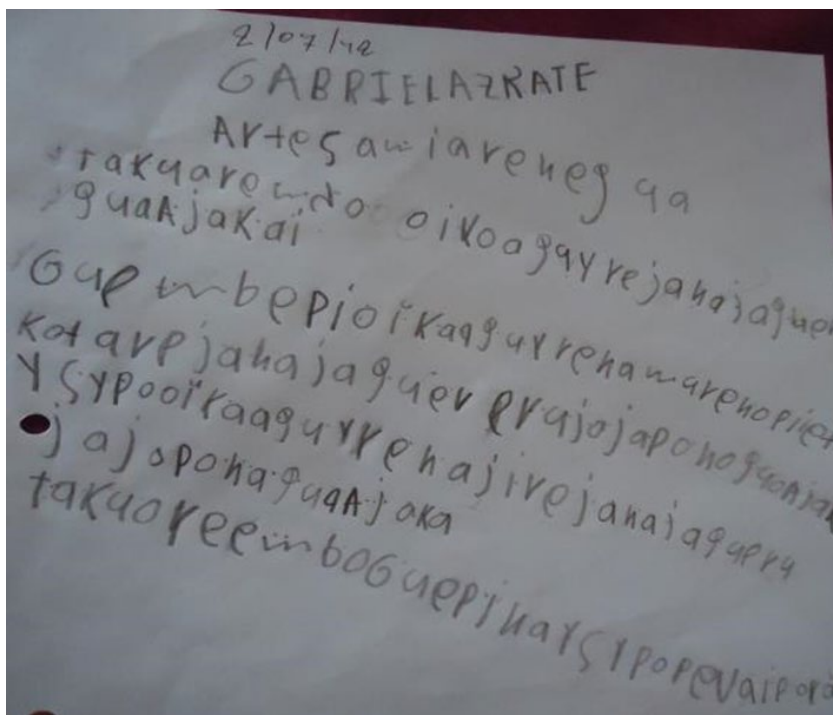


Produce el nombre de la planta kurupika'y y los nombres de las profesoras que la acompañan.

Nivel de escritura: se inicia la etapa conceptual de variedad y cantidad, con algunas letras sin valor representacional.

Área Académica: Medio Natural

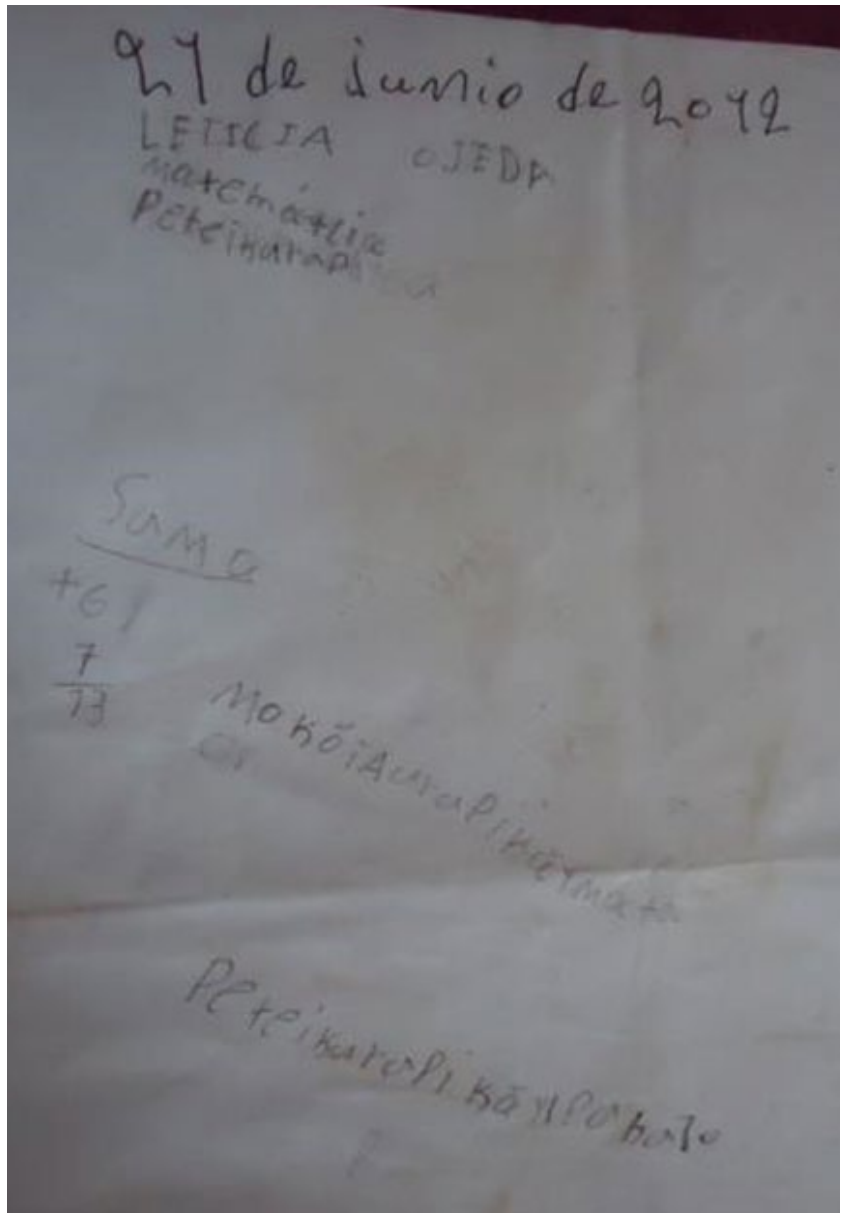
Tema: Materias primas: takuarembó, guembepi ha ysypó



Indica los tres tipos de hierbas utilizadas para la fabricación de ajaka (canasto).

Nivel alfabético: este trabajo está en la conceptualización de la lectura y la escritura.

**Área Académica:** Matemática  
**Tema:** Planteo y resolución de problemas. Adición



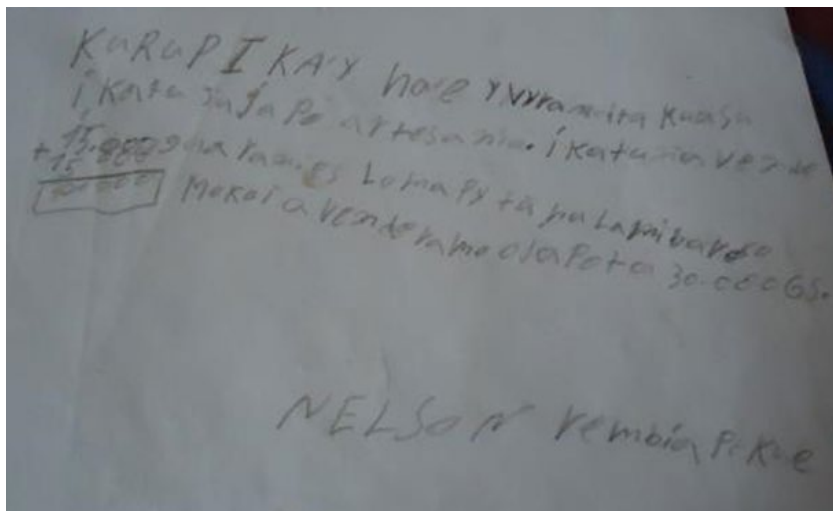
**Área Académica:** Matemática  
**Tema:** planteo y resolución de problemas. Adición. Venta.  
**Unidad monetaria:** guaraní



**Área Académica:** Matemática

**Tema:** planteo y resolución de problemas. Adición. Venta.

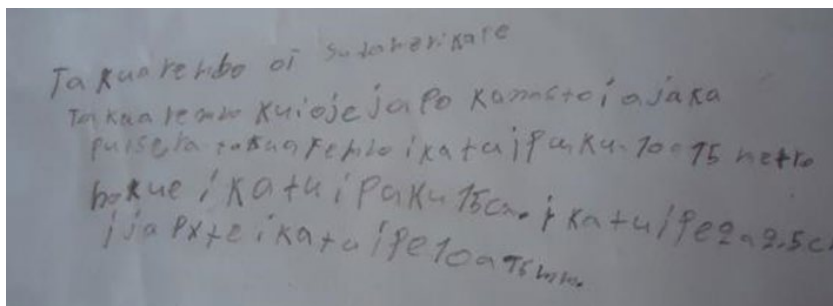
**Unidad monetaria:** guaraní



Explica que el kurupika'y es una planta grande que sirve para la artesanía. Plantea la venta de la artesanía fabricada. Costo: 15.000 guaraníes, y si vende 2, obtendría una ganancia de 30.000 guaraníes.

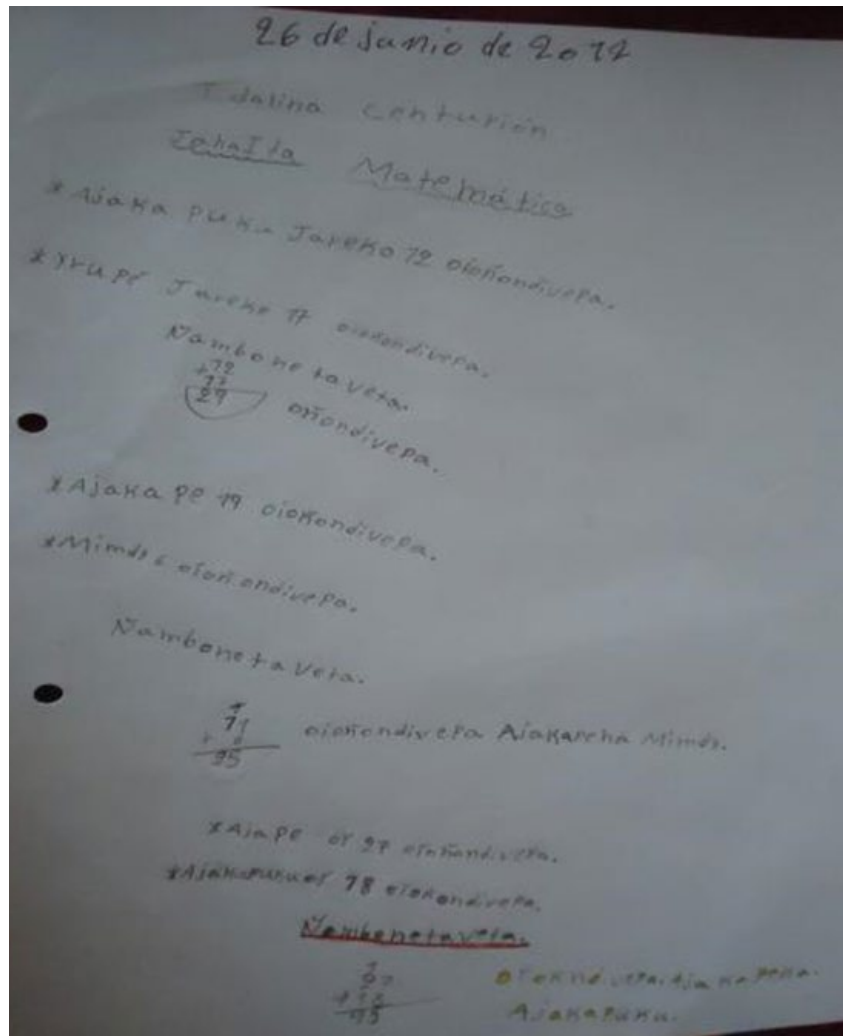
**Área Académica:** Matemática

**Tema:** Unidad de medida. Longitud. Metros, centímetros y milímetros.



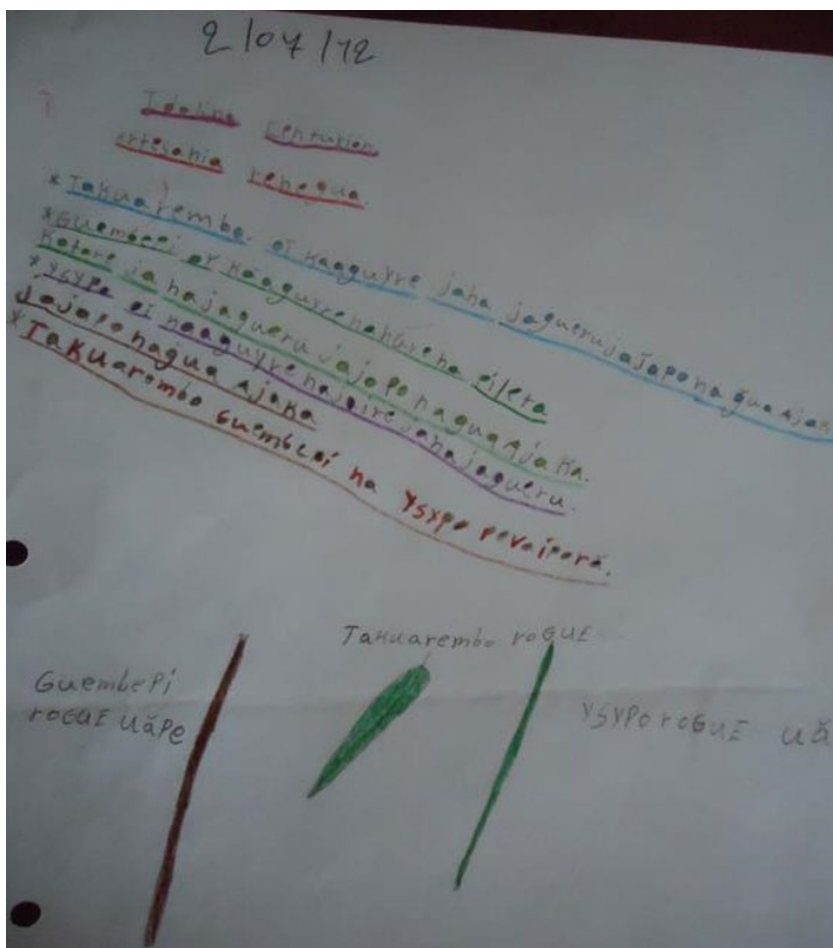
Expresa las medidas de longitud del takuarembó: ikatu ipuku 10 a 15 metros, hogue ikatu ipuku 15 cm ha ikatu ipe 2 a 2,5 cm ha ijapyte ikatu ipe 10 a 15 mm.

**Área Académica: Matemática**  
**Tema: situación problemática. Adición.**



Plantea, soluciona utilizando la adición, resuelve y responde la situación problemática con los datos del ajaka.

**Área Académica:** Ciencias Naturales  
**Tema:** Hábitat del takuarembó



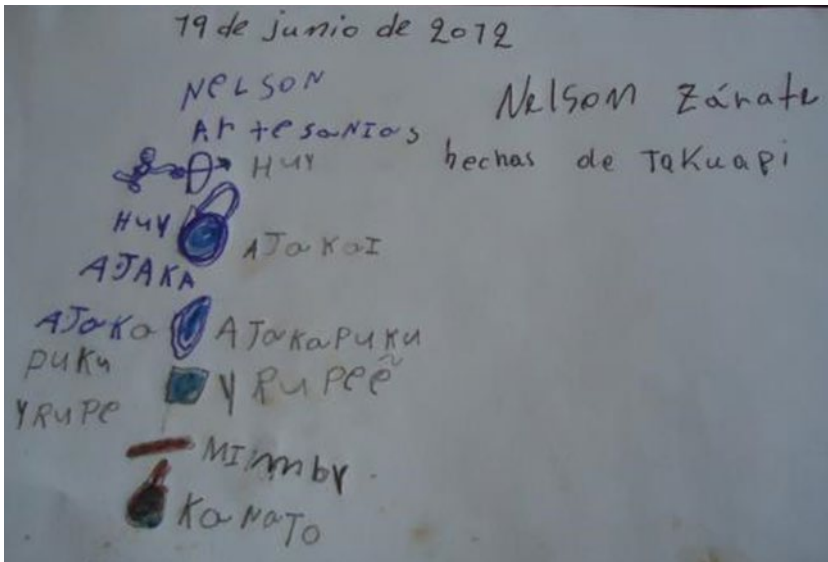
Describe el lugar (ka'aguýre) donde se encuentra el takuarembó y también alguna de sus características, como ser hogue, y algunas de sus utilidades.

**Área Académica:** Ciencias Naturales  
**Tema:** Partes de la planta



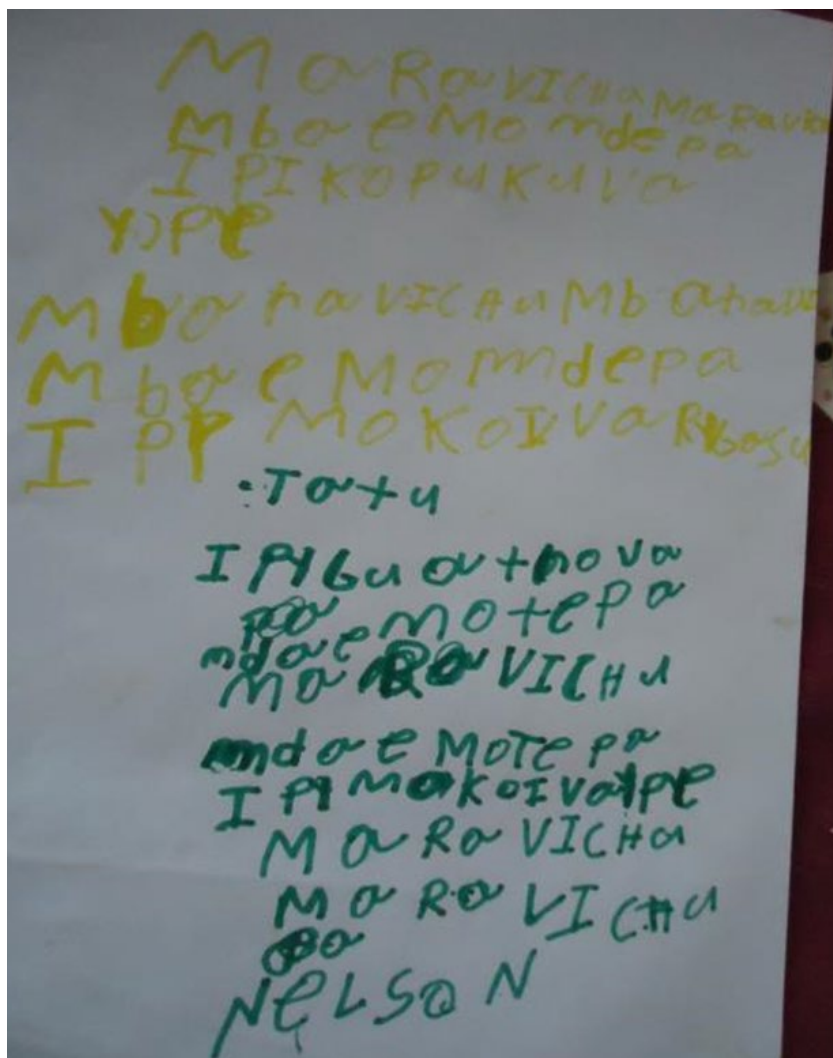
Describe el lugar (ka'aguýre) donde se encuentra el takuarembó y también alguna de sus características, como ser hogue, y algunas de sus utilidades.

**Área Académica:** Ciencias Naturales  
**Tema:** Partes de la planta



Nombra los elementos que se pueden fabricar del takuapi, como el hu'y (flecha), ajaka'i (canasto chico), ajaka puku (canasto largo), mimby (flauta).

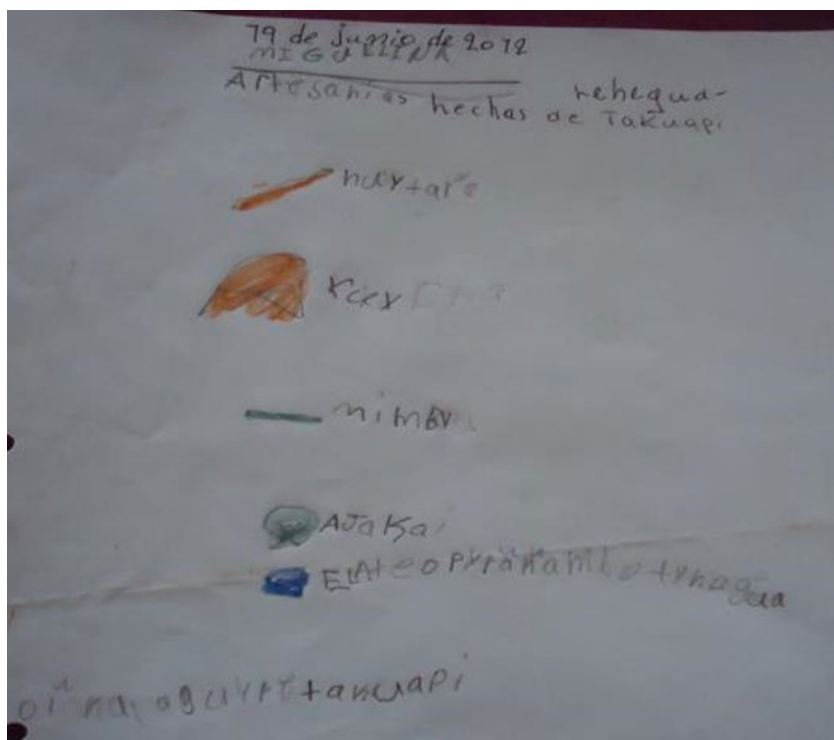
Área Académica: Comunicación  
Tema: Adivinanzas



Produce el maravichu (advinanza) a partir de la artesanía.  
Maravichu, maravichu mba'émotepa  
Ipico pukúva  
(ype) (pato)

Área Académica: Comunicación

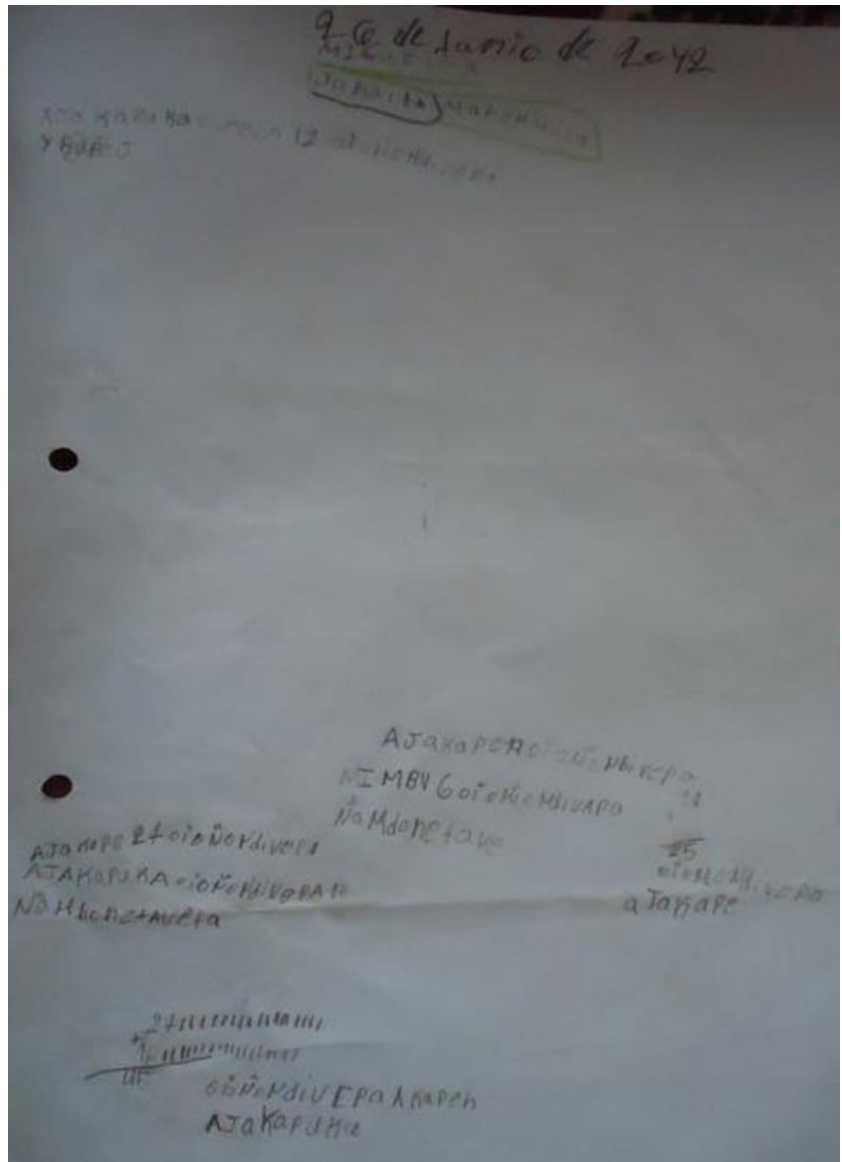
Tema: Elementos hechos con el takuapi



La niña dibuja y rotula los elementos: hu'y, mimby, ajaka'i.

Área Académica: Matemática

Tema: planteo y resolución de problema. Adición.

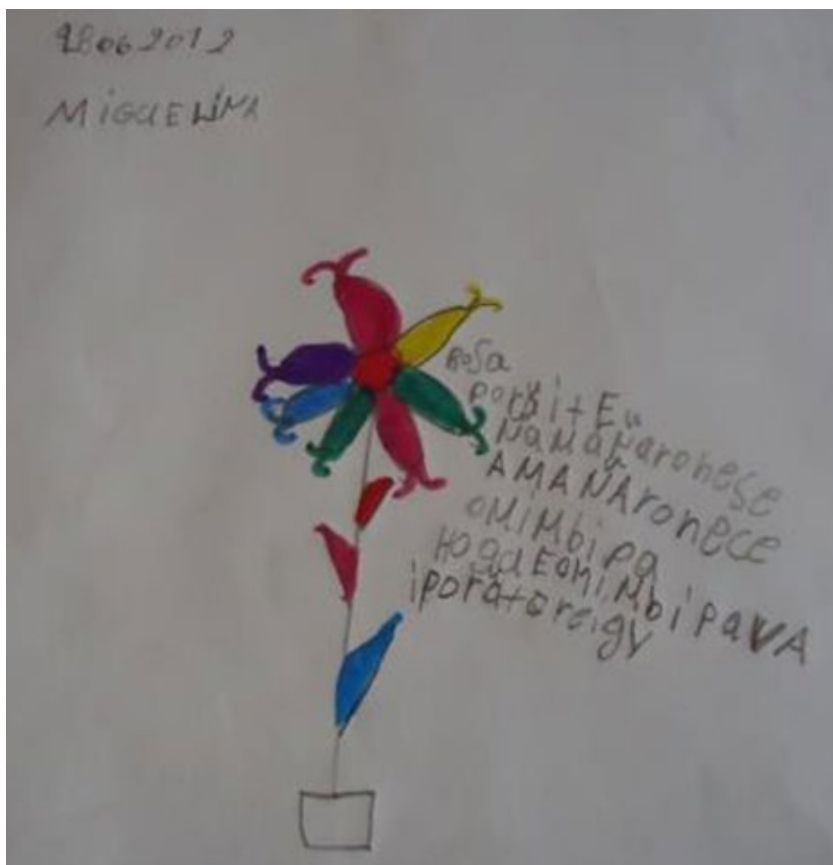


Plantea situación problemática, soluciona utilizando la adición y responde con datos del mimby y el ajaka.



**Área Académica:** Comunicación - Poesía

**Tema:** La flor del kurupika'y



Rosa

Porãite

Ñamañarõ hese

Amañarõ hese

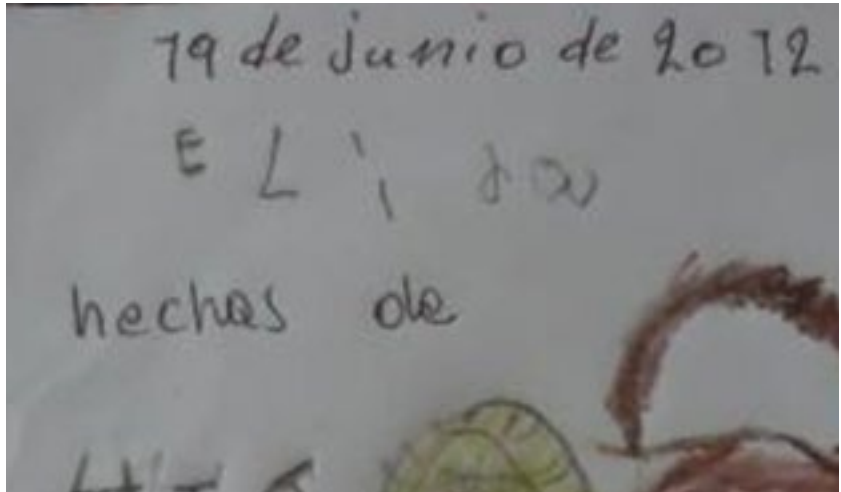
Omimbipa

Hogue omimbipáva

Iporãtereígui

Área Académica: Comunicación

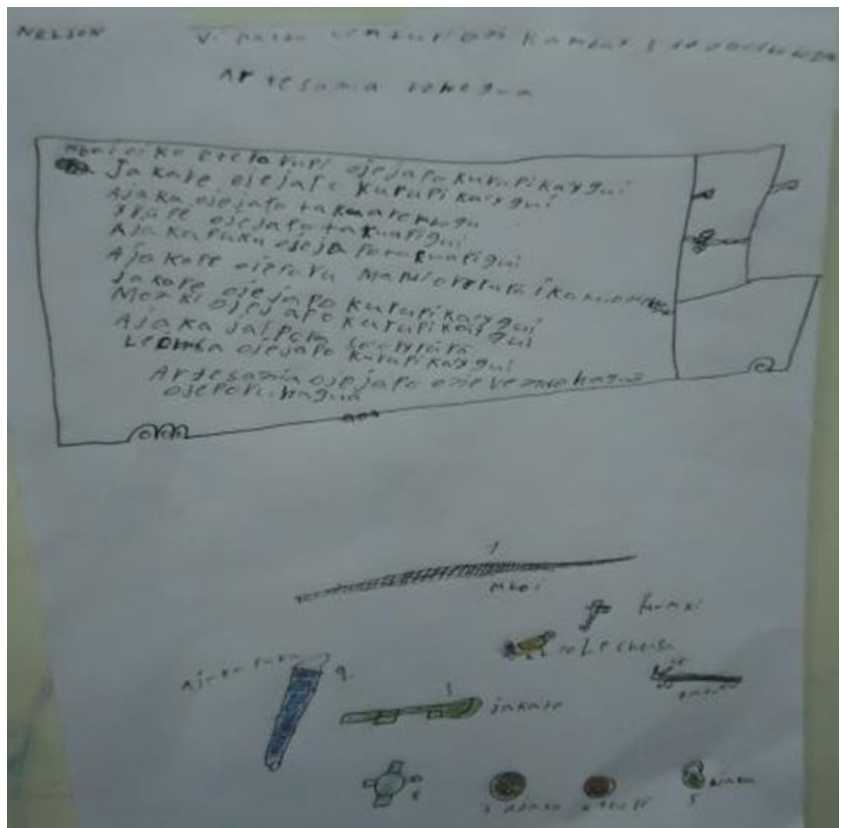
Tema: Utilidad del takuapi



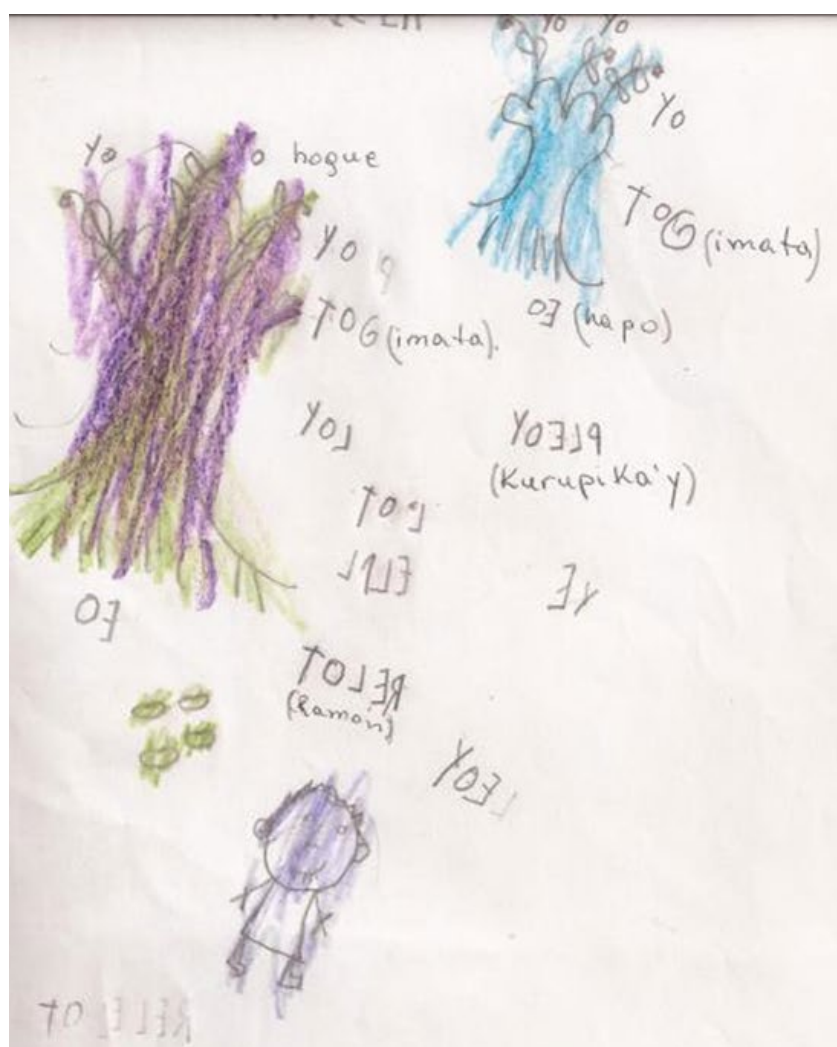
Nivel conceptual silábico sin valor sonoro, desligándose del nivel de variedad y cantidad. Se puede juzgar que tampoco deja el pseudoletas, pues no están todavía muy claras las letras.

Área Académica: Comunicación

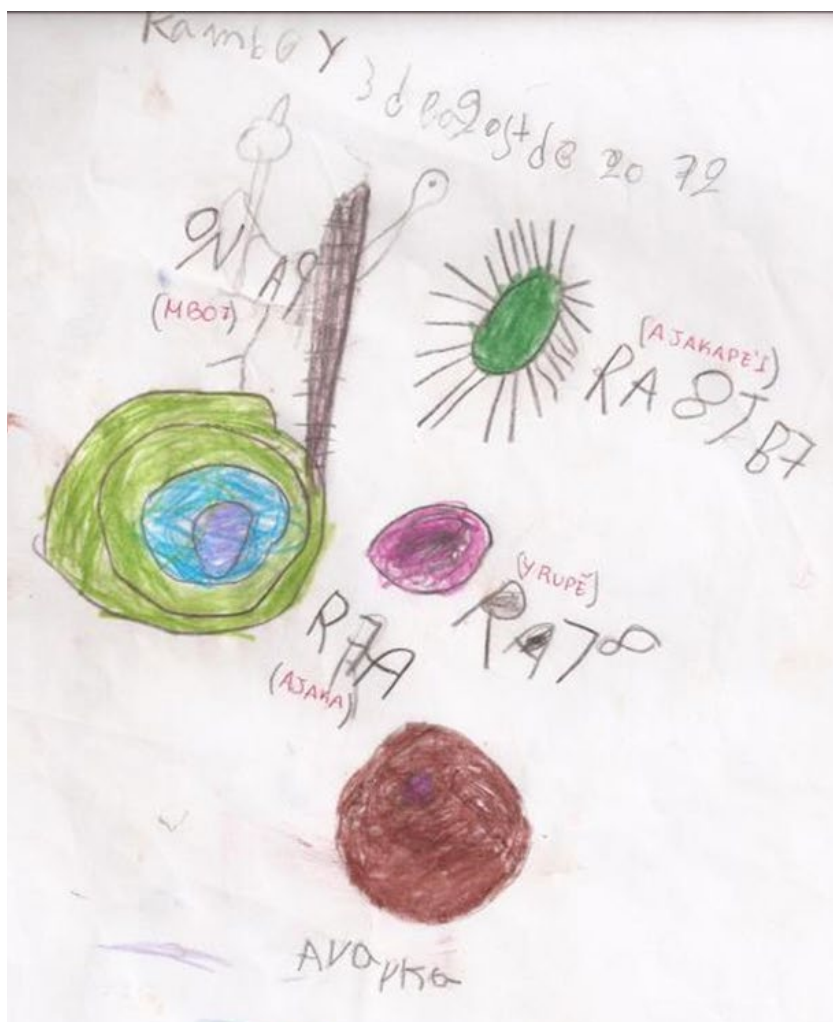
Tema: Objetos hechos del kurupika'y, takuarembó, ysyro



Nombra los objetos hechos de la materia prima, su utilidad y, además, el provecho que le daría la venta de esos productos.



Trabajo de una niña de preescolar que recién se inicia en la alfabetización. Escribe sobre la artesanía en un nivel conceptual de escritura de variedad y cantidad sin valor sonoro.



Trabajo de un niño de preescolar que recién se inicia en la alfabetización. Escribe sobre la artesanía en un nivel conceptual de escritura de variedad y cantidad sin valor sonoro, en que persisten aún las pseudoletas y mezclas de letras y números.

## PROYECTO “LA ARTESANÍA DE MI PUEBLO” COMUNIDAD QOM

Luego de una indagación, los niños expresaron su deseo de investigar sobre la artesanía que elaboran y venden en familia. Así, se inició el proyecto “Las artesanías de mi pueblo”. Este proyecto se realizó con los niños del 1° y 2° grado de la Escuela Rosarino, de la comunidad Qom Chaco.

### Contenidos desarrollados

#### *Comunicación*

- Visitar el local cultural y describirlo
- Dibujar las diferentes artesanías y describirlas
- Clasificar las artesanías en palmas y semillas
- Tipos de productos: elaboración de canastos, pantallas, sombreros, collares, pulseras
- Redactar el proceso de elaboración de las diversas artesanías
- Redactar experiencias vividas durante las ventas
- Lugares recorridos en las ventas
- Anécdotas

#### *Medio Natural*

- Describir las plantaciones de palmas y el árbol que da semillas
- Describir las características de la planta de palma y leucaena
- Identificar la semilla de la leucaena

- Registrar la época de cosecha
- Tipos de suelos
- Clasificar los árboles de la comunidad

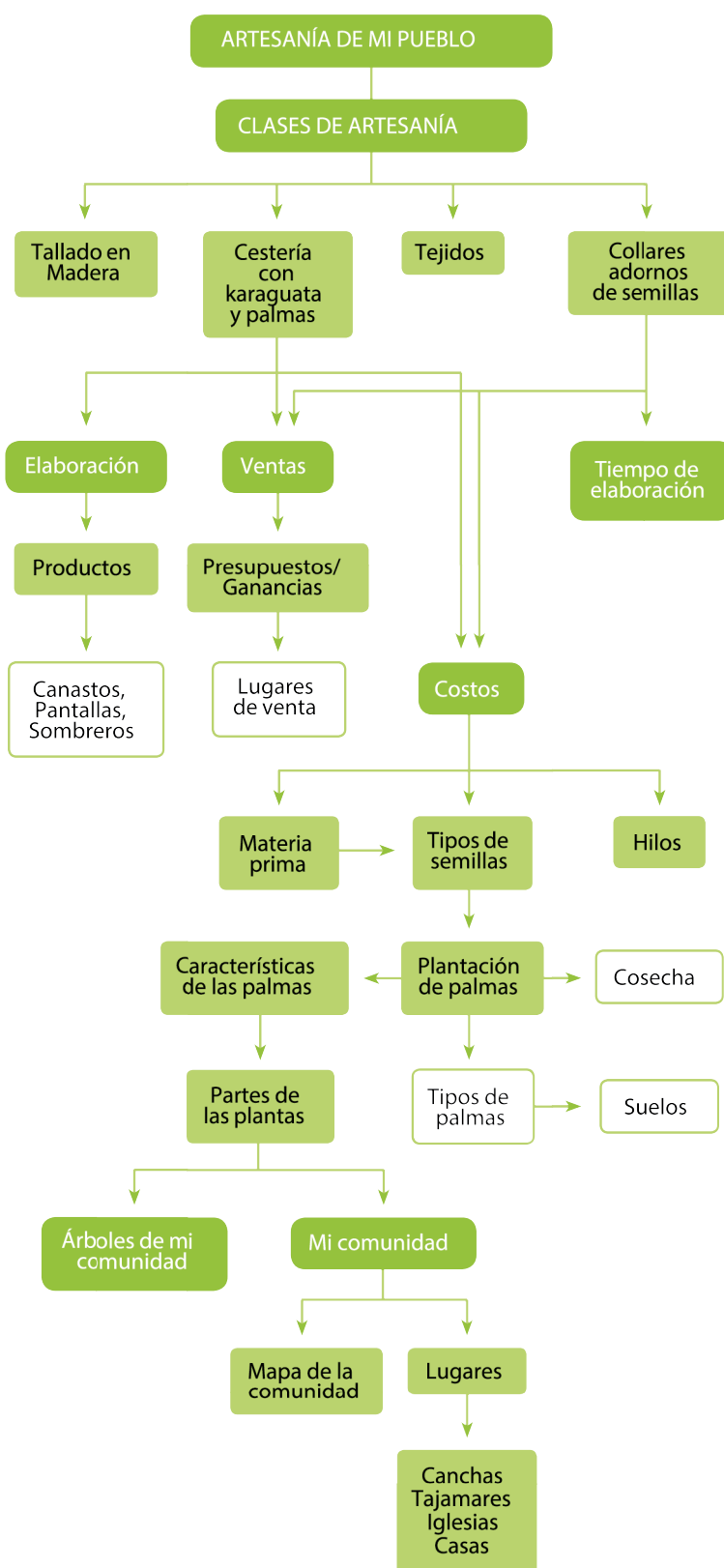
#### *Vida Social*

- Caracterizar la comunidad
- Dibujar y escribir los lugares recreativos de la comunidad, canchas, tajamares, tambo, iglesia, casas.
- Señalar en el mapa la ubicación de la comunidad
- Nombrar y registrar la cantidad de familias y habitantes de la comunidad

#### *Matemática*

- Clasificar las artesanías y escribir los precios de cada artículo
- Realizar cálculos de ventas y ganancias diarias
- Calcular gastos de pasajes y materiales
- Describir y calcular el tiempo de elaboración de las artesanías, desde su cosecha hasta su venta

## MAPA CONCEPTUAL ELABORADO



## PROYECTO “LAS DANZAS DE MI PUEBLO” ESCUELA MAKÁ

### Iniciando el proceso de escritura en lengua materna a partir del proyecto

Después de haber participado del aniversario de la comunidad, donde los niños bailaron con los integrantes de la comunidad –padres, madres, abuelos, líderes, maestros–, surgió el tema de trabajar las danzas como proyecto.

Fue así como iniciamos el trabajo con el profesor Blas, en el segundo y tercer grado, dibujando las danzas y todos sus elementos, como plumas, instrumentos musicales, collares, tacuara, cueros y huesos. A cada cosa le escribimos su nombre, y fuimos describiendo la danza de varones, de mujeres y de ancianos.

Visitamos al bailarín más anciano, quien les habló a los chicos sobre el significado de la danza, y luego redactamos en clase todo lo que el anciano les enseñó. Preparamos un rincón con elementos que se usan en la danza como centro de interés en el grado y fuimos avanzando en el tema y tocamos puntos como los cantos, los colores, los pasos, y los niños y niñas escribieron todo lo que aprendieron de los ancianos e integrantes de su

comunidad que bailan.

### Los contenidos desarrollados

#### *Comunicación*

- Participar de una celebración con danzas en la comunidad.
- Describir la experiencia vivida en las danzas.
- Escribir sobre los diversos tipos de danzas, pasos y motivos.
- Redactar sobre las danzas y cantos de las mujeres, y las danzas y cantos de los hombres.
- Tipos de instrumentos utilizados en los bailes y cantos: tambores, maracas, cascabeles, tacuaras y otros.
- Anécdotas de las fiestas.
- Tipos de alimentos que se consumen en los días de las celebraciones.

#### *Vida Social*

- Nombrar las vestimentas utilizadas durante las danzas, su uso, utilidad, motivos.
- Las pinturas faciales utilizadas.
- Los adornos, plumas, collares, pulseras, cintas, tejidos y su significados en los trajes utilizados.
- Lugares en la comunidad donde se realizan las danzas.
- Adornos utilizados en la comunidad durante los festejos.
- Tipos de cantos.
- Fechas del calendario

de la comunidad en las que se práctica la danza.

- Mapa de la comunidad.
- Caracterizar la comunidad.

#### *Medio Natural*

- Describir el avestruz como principal proveedor de las plumas y adornos utilizados.
- Utilidad del avestruz.
- Materiales de fabricación de los instrumentos para el canto: cuero, pieles, plumas, hilos, pezuñas de ani-

males.

- Animales con plumas. Los pájaros de mi comunidad. Nombres, utilidad, colores, tipos.
- Qué tipos de pájaros existían en los bosques antiguamente.

#### *Matemática*

- Cuántas mujeres y hombres bailan en las celebraciones.
- Cantidad de habitantes de la comunidad.
- Resolver situaciones problemáticas en torno a la danza.

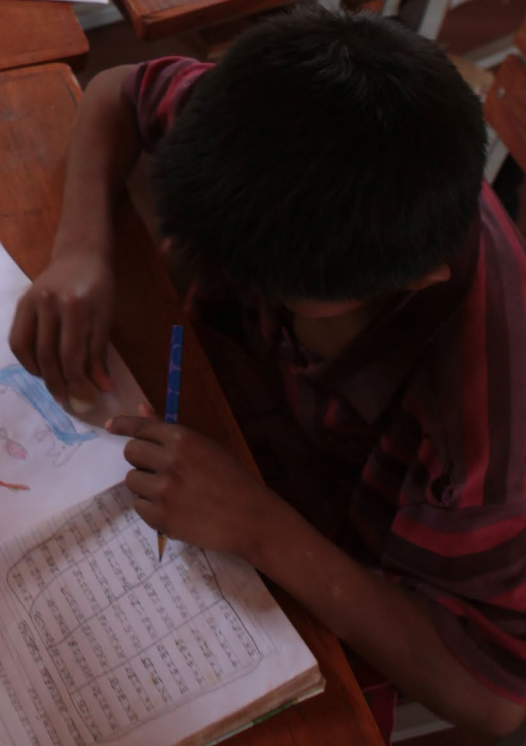
### MAPA CONCEPTUAL





A. A. CH. E. E. G. G. H. H. I. I. J. J. K. K. L. L. M. M. N. N. O. O. P. P. R. R. S. S. T. T. U. U. V. V. Y. Y. Z. Z.  
a. ã. ch. e. ë. g. ñ. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

WILFRIDO  
RICAR  
MARTA



## CAPÍTULO 6

# Conclusiones y desafíos futuros

Las experiencias educativas realizadas en las escuelas indígenas urbanas y rurales presentadas en este material se abordaron de manera integral, abarcando a organizaciones y comunidades de los pueblos indígenas, coordinaciones interinstitucionales, formación y monitoreo a docentes y directores, investigaciones y construcción colectiva de saberes con los niños y niñas en el aula. El trabajo se focalizó en el primer ciclo de la educación escolar básica, desde el preescolar hasta el tercer grado; muchas de ellas en situación de plurigrados.

Un eje importante de este abordaje fueron los docentes y su compromiso personal como profesionales en el cambio de sus prácticas pedagógicas. Para ello diseñamos capacitaciones que se caracterizaron por la

construcción de espacios de confianza, la aceptación de las vivencias y el desarrollo personal, lo cual permitió su involucramiento y motivación en la experiencia. En los talleres se abordaron los miedos, la historia personal, las voces interiores, la reflexión sobre paradigmas actuales en educación y la práctica en el aula.

Así, los docentes lograron conectarse con su poder real interior de cambio, sus potencialidades, su creatividad, sus anhelos, sus sentidos profundos, lo cual propició visionar, cristalizar nuevas miradas y realidades, empezar a planificar cómo llevar a la práctica las posibilidades que iban surgiendo en la reflexión colectiva, con un seguimiento y monitoreo constante en el aula por un grupo de profesionales que acompañaron la experiencia en todo momento.

Esta misma actitud también fue implementada en el aula con los niños y las niñas; y los docentes, además, les dieron posibilidades de expresión, confianza, conexión, y sentido a las necesidades y elecciones que ellos hacían sobre los temas a investigar y estudiar. Los maestros siguieron el movimiento de interés de los niños/as, y ellos les dieron significatividad y pertinencia a los contenidos, construcción de relaciones lógicas, reestructuración de conocimientos, organizando en mapas conceptuales todo el caudal de nuevos aprendizajes que iban surgiendo de las investigaciones que realizaban. En las investigaciones estuvieron presentes temáticas de las culturas indígenas, y también se dio lugar al desafío y las aspiraciones de los niños/as hacia el entorno urbano de la modernidad.

Los proyectos de investigación realizados en el aula, los mapas conceptuales, aprendizajes, redacciones y conclusiones realizados por los niños y las niñas, con temáticas interculturales, se pueden considerar como un logro notable de estas experiencias, y están cotejadas y recopiladas en este trabajo de sistematización.

También se pueden ver de manera más detallada las dinámicas utilizadas

en el aula con los niños/as y los docentes, las guías de trabajo, los principios teóricos, las herramientas y técnicas pedagógicas, y los avances en los trabajos y aprendizajes de los niños y niñas en los diversos proyectos de investigación realizados.

### **Calidad educativa y desafíos futuros**

Estas experiencias arrojaron que, con un sistema de capacitación y actualización enfocado en el aprendizaje del adulto y el desarrollo personal, es posible la transformación del docente y su práctica pedagógica. Los resultados en los niños y las niñas han sido muy notorios; con un poco de espacio, de protagonismo, de escucha y lugar a sus necesidades e intereses, esas experiencias posibilitaron que se expresaran con confianza y desplegaran creatividad, creación; y así vimos que niños y niñas que nunca habían accedido a la capacidad de escribir, lo hacían en preescolar en su lengua propia, en guaraní paraguayo y en castellano con mucha facilidad y solvencia, siguiendo sus etapas evolutivas en esta área, a pesar de que estos pueblos cuenten con pocos materiales pedagógicos en lengua propia. Este aspecto queda como una tarea pendiente y un desafío para próximas experiencias, para que se pueda

efectivizar con mayor fuerza la lectura y escritura en lengua propia en el nivel inicial.

Las salas de plurigrado han aportado en la construcción colectiva de conocimientos el entrenamiento en la diversidad y heterogeneidad, muy acorde a la cultura de los pueblos indígenas, y la equiparación de aprendizajes y capacidades en los grados superiores. En estas aulas se notó la participación entusiasta de los niños/as, respeto hacia el compañero/a en sus procesos individuales, la aceptación en las diferencias y el espíritu de superación y colaboración instalado en el grupo, para alcanzar las metas y objetivos que se proponían. En estas experiencias pudimos configurar una escuela diferente en su concepción, donde no se trató de cambiar algunas cosas, sino hacer un replanteamiento global de la manera de hacer educación; y en un abordaje de esta naturaleza y con la complejidad del desafío, fue indispensable contar con la participación de todos los actores y sectores claves que intervienen y la conformación de un equipo interdisciplinario.

Para ver resultados que se sostengan y crezcan en el tiempo, es necesario invertir en procesos de mediano y largo plazo, así como abogar por una mayor inversión pública, socializar recursos y conocimientos entre sectores, crear oportunidades y colaboración entre diversas organizaciones involucradas en el tema.

En este sentido, el desafío es seguir profundizando y fortaleciendo estas redes e ir generando espacios sostenidos de diálogo, construcción de conocimiento, del marco de políticas y acciones conjuntas en el delineamiento de una educación intercultural y multilingüe de calidad. La lucha contra la pobreza, la exclusión y la necesidad de sensibilización hacia una cultura multiétnica y plurilingüe debe comenzar por garantizar una educación que permita, a los niños y niñas que se encuentran en esta situación, oportunidades de alfabetización, desarrollo y aprendizajes efectivos.

Una educación de calidad es un derecho básico de todas las personas y un requisito fundamental para el desarrollo de un país.



# ANEXO

## SITUACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LAS COMUNIDADES

A continuación, presentamos una breve descripción de las seis comunidades urbanas y rurales donde se realizaron las experiencias educativas, desde la perspectiva de miembros de la comunidad. Para ello, fueron entrevistados líderes, lideresas, directores, docentes y algunos padres y madres de familia.

### Comunidad Indígena Api, Luque

Nombre de la comunidad	Asociación de Parcialidades Indígenas (API), Luque
Cantidad de familias	70 familias
Procedencia territorial de sus miembros	Alto Paraguay, Bahía Negra, Puerto Diana, Puerto Esperanza, Fuerte Olimpo
Pueblos indígenas	Yshir, Ybytoso, Tomáraho, Ayoreo, Ava Guaraní, Nivaclé
Distancia del casco urbano	2 km, aproximadamente - zona de residencia totalmente poblada, calle empedrada y ómnibus
Personas entrevistadas	Sr. Santiago Pérez (líder) Miriam Chamorro y Silda Nauje (madres) Silvería Chamorro y Mirtha Rodríguez (docentes) Delia Salinas (directora de la escuela).

### Características generales de la comunidad

La comunidad de API se instaló en Luque en el año 1982. Luque es una ciudad del Paraguay ubicada en el departamento Central, a 15 km al este de Asunción; su territorio abarca 203 km<sup>2</sup> y cuenta con una población aproximada de 300.000 habitantes.

El terreno comunitario es de dos hectáreas, y actualmente está sobrepoblado por 70 familias estables de

los pueblos Chamacoco, Tomáraho, Ayoreo, Ava Guaraní y Nivaclé. Según representantes de la comunidad, los primeros pobladores habían emigrado de sus lugares de origen por las necesidades que enfrentaban pues el suelo chaqueño ya no les proveía ni protección ni abastecimiento por la carencia de agua y de lugar apropiado donde vivir. Una de sus fuentes de sobrevivencia sigue siendo actualmente el trabajo en las estancias del Chaco paraguay. Cu-

ando existen estas posibilidades, las familias emigran de la comunidad por un tiempo, por dos a tres meses.

Los niños y las niñas acompañan a sus familias y dejan la escuela hasta su regreso. Algunas familias también regresan a sus comunidades de origen en tiempos de pesca o festividades importantes, como fin de año y temporada de pesca. Retornan en marzo, cuando las clases en las escuelas ya se iniciaron. Incluso algunas familias no regresan con sus hijos; estos quedan a cargo de sus parientes en el Chaco y abandonan la escuela. Otras causas de migración hacia la ciudad son los subsidios y donaciones que reciben en tiempos electorales.

### **Acceso a servicios básicos y situación de la infancia**

En esta comunidad no cuentan con un dispensario médico. Funcionarios del Ministerio de Salud Pública realizan visitas médicas y les proveen de medicamentos básicos. En atención odontológica, solo son incluidos los niños y niñas del Programa "Salvemos el Primer Molar", del MSP y BS. La mayoría de las viviendas en esta comunidad son de madera y techo de chapa. Fueron construidas por autogestión de familias y de vecinos o por mingas. Todas las viviendas cuentan con letrinas

precarias y con servicios básicos de agua y energía eléctrica. Hasta el año 2011, las familias accedían por una tarifa mínima al servicio de energía eléctrica y obtenían agua potable a través de la escuela. Hoy cuentan con tarifas más elevadas de electricidad, y la escuela ya no les provee de agua. Los alimentos de mayor consumo en esta población son: arroz, fideo, poroto, harina, huevo, yerba, azúcar y picadillo de carne (enlatados). Preparan comidas como puchero, guiso, fideo hervido, tortillas, arroz y vorivori.

Los niños y niñas viven en condiciones precarias. Generalmente, acompañan a sus familias en busca de oportunidades laborales y, como consecuencia, abandonan la escuela. Cuando los niños no van a la escuela, se los observa jugando en las calles cercanas, haciendo reciclaje o pidiendo limosnas. La situación más preocupante es el consumo de alcohol en adolescentes de 12 años en adelante.

## Escuela Arandu Rekávo Api, Luque

Niveles de escolaridad de la escuela	Desde el preescolar hasta el 8° grado EEB
Cantidad de docentes indígenas hasta el 6° grado	2 docentes indígenas (con título habilitante)
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado	2 docentes no indígenas (con título habilitante)
Directora	No indígena, con título habilitante
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	65 mujeres y 52 varones
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Ishir yvytoso y español

### Características de la escuela

Los padres y madres tienen influencia en la escuela, se preocupan de ella y asisten a las reuniones. Los profesores y la directora desde el inicio se mostraron muy interesados en trabajar en una educación que responda a la cultura y que sirva a la comunidad. Algunas maestras del Primer Ciclo están haciendo cambios en el aula, introduciendo temas de la cultura en sus investigaciones, respetando el proceso de los niños y las niñas en el área de la lectura y la escritura, dejando más la mera copia.

La escuela cuenta con una construcción de material, con un pabellón de dos aulas; una de ellas está dividida con mamparas, a manera de separar los espacios. Las aulas son utilizadas en la modalidad de plurigrado, en que funcionan el segundo, el tercero y el cuarto grado juntos. El preescolar comparte un espacio de la sala con los

chicos del segundo ciclo. El primer grado está a cargo de la directora en el turno mañana. Esta escuela no cuenta con biblioteca, tiene una construcción nueva de dos salas; una es utilizada para el tercer ciclo, y la otra será utilizada para el preescolar o comedor. Los baños son modernos y están sexados, cuidados e higienizados. Tienen enfrente una amplia cancha, que es utilizada para la recreación. La escuela tiene luz eléctrica y agua potable. Las salas cuentan con sillas pedagógicas, mesitas y sillas para el preescolar, armario con útiles varios y murales en las salas de clase.



## Comunidad Indígena Cerro Poty, Asunción

Nombre de la comunidad	Comunidad Cerro Poty, Asunción
Cantidad de familias	40 familias
Cantidad de niños y niñas en edad escolar	Son 94 en total (45 niñas y 49 niños)
Procedencia territorial de sus miembros	Canindeyú, Caaguazú, Guairá, Caazapá, San Pedro y Chaco
Pueblos indígenas - etnias	Guaraní: Mbya, Ava Guaraní y Guaraní Occidental
Distancia del casco urbano	1 km aproximadamente del casco urbano de Lambaré y de Asunción
Personas consultadas	Sra. Petrona Ruiz Díaz (líderesa) Prof. Mario González (director de la escuela)

### Características generales de la comunidad

La comunidad indígena Cerro Poty queda en las cercanías del arroyo Ferreira, bajo el Cerro Lambaré. Dista 1.600 metros de la Avda. Perón y del vertedero municipal de Cateura, en Asunción. La comunidad Cerro Poty está asentada hace más de una década sobre un terreno de 2 hectáreas en la zona de Cateura. Viven en este predio unas 40 familias pertenecientes a los pueblos Mbya Guaraní, Ava Guaraní y Guaraní Occidental. Los pobladores recuerdan que llegaron a Asunción porque en su región de origen no había escuela, educación y salud, sino mucha miseria a causa del avance de los sojales en sus tierras ancestrales.

### Acceso a servicios básicos y situación de la infancia

Más del 60% de los miem-

bros de la comunidad son niños y niñas, y viven en condiciones muy precarias. La gran mayoría de los niños y las niñas se dedica al reciclado, en la casa o en la vía pública. Al regresar de la escuela juegan un rato, comen, y ya empiezan a trabajar en la selección y acomodo de desechos para la venta. También llevan sus artesanías a vender, y a la vuelta realizan sus compras con la ganancia del día. Las niñas aprenden a realizar artesanías; sin embargo, muy jóvenes se unen en pareja y quedan embarazadas. Muy pocos terminan la escuela; la gran mayoría de ellos solo llegan al sexto grado. Esta comunidad no cuenta con servicios de atención médica, y si precisan atención en casos de urgencia acuden a Emergencias Médicas o al Hospital de Clínicas de Asunción, o bien llegan hasta el Hospital del Indígena en Limpio. Las viviendas son precarias, algunas están

construidas con materiales reciclados. Las viviendas tienen patios y pasillos de acceso compartido, corrales, letrinas y depósitos de los residuos reciclados, que no reúnen las condiciones de salubridad ni seguridad adecuadas. En días de lluvia, el acceso a la comunidad se hace difícil y las condiciones del suelo empeoran.

Cuentan con servicio de

energía eléctrica y grifos públicos de agua. Las comidas más consumidas por estas familias son: fideo con carne, arroz con carne, puchero con poroto, tortilla y guiso. Cuentan con una huerta escolar comunitaria. La comunidad recibe apoyo de la Secretaría de Acción Social (SAS) y de la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA), pero los pobladores manifiestan que no es continua.

### Comunidad Indígena Maká, Corumbá Cue - Mariano Roque Alonso

Nombre de la comunidad	Comunidad Maká, Corumbá Cue
Cantidad de familias	240 familias
Pueblos indígenas	Maká, Nivaclé, Enlhet Norte, Enxet Sur, Qom
Lengua hablada	Maká, nivaclé, guaraní
Cantidad de niños en edad escolar	400 niños y niñas
Procedencia territorial	Chaco'í, zona Pilcomayo (1940) y Chaco Central
Distancia del casco urbano de Mariano Roque Alonso	2 km, aproximadamente
Personas consultadas	Andrés Chemei (cacique general) y Mateo Martínez Mateico (supervisor del área educativa y líder comunitario)

#### Características generales de la comunidad

La comunidad indígena Maká Corumbá Cue está asentada en un predio titulado de 11 hectáreas, ubicado en la localidad de Mariano Roque Alonso, a 15 kilómetros de Asunción, sobre la Ruta III, en el departamento Central. Las primeras familias de esta comunidad llegaron desde Formosa, Corrientes y Rosario (Argentina). Según recuerdan, pasaron hacia el

lado paraguayo en el año 1940 a consecuencia de las inundaciones y las condiciones del medio, que ya no eran satisfactorias para ellos.

En esta comunidad tienen un cacique que hace años lidera el Pueblo Maká en todo el país; es un líder respetado y aceptado por su pueblo. Tiene a su cargo todas las demás comunidades Maká distribuidas en el país. Son muy visitados por turistas y por la

ciudadanía en general. Son abiertos, cordiales y tienen un buen sistema organizativo para las visitas que reciben. Cuentan con un centro de artesanía que funciona con ofertas para los turistas. Por temporadas, estas familias viajan a Ciudad del Este, al Chaco o a países limítrofes, según sea el movimiento turístico. Las familias que están en Ciudad del Este son artesanas. Los hombres también van al Chaco para trabajar por unos meses; luego vuelven a la comunidad y trabajan como albañiles, plomeros, electricistas, pintores en construcciones o como jardineros. Las mujeres se encargan de la venta de artesanías; también los hombres ayudan con sus hijos.

### **Acceso a servicios básicos y situación de la infancia**

La atención médica depende del Centro Médico Bautista, que dispone de un dispensario con una enfermera permanente, además de atención de especialistas como clínicos, ginecólogos y odontólogos, que tienen sus días de consulta. Cuentan también con los servicios del Hospital Distrital de Mariano Roque Alonso y del Hospital del Indígena; sin embargo, los pobladores indican que falta continuidad en estas atenciones. En su mayoría, las familias tienen casa de material, techo de tejas o

chapa; las demás están construidas de madera. Las casas de ladrillo tienen baño moderno, aunque algunas siguen utilizando letrinas. Toda la comunidad cuenta con servicio básico de agua y electricidad.

Los portones de entrada a la comunidad se cierran a cierta hora y se controla, y las familias colaboran en el cuidado de la seguridad. Se proveen de los supermercados, del Mercado 4 o de Clorinda (Argentina). De los carritos compran verduras y frutas frescas. La mayoría de los niños y niñas culminan el nivel medio y unos pocos estudian algún oficio. Los varones se dedican al deporte y están en la liga local; otros se dedican a trabajar como obreros porque ya tienen hijos. Muchos están trabajando en carbonería, supermercados, venta de artesanía.

## Escuela Ángel Kanaití, Mariano Roque Alonso

Niveles de escolaridad de la escuela	Desde el preescolar hasta tercero de la Educación Media
Cantidad de docentes indígenas hasta el 6° grado	4 docentes indígenas
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado	3 docentes no indígenas
Directora/a	Indígena, con especialización DGEEB
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	192 niños y 195 niñas
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Maká y español

### Características de la escuela

Los alumnos y alumnas son en su totalidad indígenas. Los docentes indígenas están desde el Primer Ciclo de la EEB 4 hasta el 3er. grado. El director también es líder y promotor cultural de su comunidad. Existe estrecha relación entre la escuela y la comunidad.

Los líderes tienen mucha influencia en la escuela y se preocupan y ocupan de ella. Se muestran muy interesados en hacer una educación pertinente. Los maestros del Primer Ciclo hacen cambios en el aula, introduciendo temas de la cultura en sus investigaciones, y están avanzando en el respeto hacia el proceso de los niños en el área de la lectura y la escritura. En esta comunidad siguen un calendario de celebraciones, algunas sagradas y otras festivas, entre las cuales están, por ejemplo, la fiesta de la pubertad de la niña y los 15 años, y el

cumpleaños del cacique. También celebran los cumpleaños de niños, señoras, aniversario de la comunidad (16 de abril), Día del Indígena Americano, el Año Nuevo, etc. La infraestructura escolar es amplia, construida de material; cuenta con una sala para la dirección, aulas desde el preescolar hasta el tercero de la media, que funcionan en una sección, y algunos grados, en ambos turnos. La escuela no cuenta con biblioteca; sí con equipamiento adecuado en las aulas, sillas, mesas, bancos, pizarrones.

La escuela cuenta con agua potable y luz eléctrica. Los baños son modernos y sexados para alumnos y un baño para profesores. Existe otra área de baños, pero no está habilitada por no contar con servicio de agua. Para la recreación cuentan con un patio pequeño dentro de la escuela, y en de la comunidad una cancha de fútbol y vóley y un amplio espacio.

## Comunidad Indígena Cambay, Caaguazú

Nombre de la comunidad	Cambay, Caaguazú
Cantidad de familias	13 familias
Pueblos indígenas	Mbya Guaraní
Lengua hablada	Mbya
Cantidad de niños en edad escolar	35 niños y niñas
Procedencia territorial	Están en sus tierras ancestrales
Distancia del casco urbano	A 16 km de la de ciudad de Caaguazú
Personas consultadas	Carmelo Benítez (líder de la comunidad) Ramón Villalba (docente de la escuela) Mario Rojas (director de la escuela)

### Características de la Comunidad

La comunidad cuenta con 63 hectáreas y tiene título propio.

La migración de los hombres, las mujeres e incluso de jóvenes se debe a cuestiones laborales ya que en la comunidad no encuentran trabajo. Las ofertas laborales más frecuentes el trabajo como criados en estancias o casas particulares.

No cuentan con un puesto de salud dentro de la comunidad. La medicación se hace a través de los promotores de salud. También reciben vacunaciones en forma periódica, y las enfermedades más frecuentes son gripe, tos, problemas respiratorios y algunas afecciones de la piel. Los casos más graves son llevados a los hospitales regionales.

La mayoría de las viviendas de la comunidad son chozas, construidas por

ellos mismos con pared de madera y techos de paja; y otros con estaqueo (arcilla roja con tacuaras), también con techos de paja, generalmente con una sola dependencia.

La alimentación es complementaria, es decir, algunas de las familias cultivan en su chacra los siguientes productos: maíz, mandioca y poroto para el consumo; esto se complementa con las compras de alimentos como arroz, carne, fideo, galleta de los almacenes cercanos.

Preparan su alimento y cocinan a leña en el suelo, bajo los árboles, y generalmente comparte la comida más de una familia. Frecuentemente, los hombres van de cacería en los pocos bosques que quedan en la zona.

Están organizados con un líder o cacique que los representa. La comunidad se reúne sin mucha frecuencia, salvo en caso de festividad religiosa. Las

actividades de esta índole lo hacen reuniéndose en el opy, lugar espiritual sagrado, donde realizan cánticos y el tangära (el baile tradicional) pidiendo sus deseos, por ejemplo, que llueva; entonces bailan y solicitan la lluvia. Esta práctica también es una forma de mantener su costumbre y creencias. En el caso de otras celebraciones se rigen por el calendario oficial.

La Gobernación departamental ha sido la principal institución benefactora, con la construcción de parte de la escuela en el 2011; su aporte consistió en un aula de material con baño, entre otros materiales como chapa y la gestión con otras instituciones para alguna u otra ayuda. También reciben periódicamente, con interrupciones, la merienda escolar.

La Asociación Rural de Paraguay ha beneficiado a la comunidad con la entrega de algunas vacas para la comunidad, y también la construcción del primer Hospital Indígena en el departamento de Caaguazú, con el Sr. Marco Oviedo, y fue inaugurado recientemente.

### **Situación de la primera infancia**

Los niños, cuando no están en la escuela, se ven obligados a trabajar con sus padres en la chacra; otros

trabajan como vendedores de cualquier producto de la chacra, como mandioca o poroto, pero en proporción muy pequeña, y algunas artesanías en las calles céntricas de la ciudad de Caaguazú. Otros salen al costado de la ruta a trabajar con azada, rellenando partes feas y a cambio piden limosna. Cuando realizan esta actividad están en grupo desde muy pequeños, niños y niñas, sin la supervisión de ningún adulto.

La falta de trabajo y de oportunidad de seguir estudiando de los jóvenes debido a la pobreza y exclusión en que se encuentra la mayoría de las familias es la principal amenaza de estas comunidades. Es frecuente ver a los niños solos o entre pares deambulando por las calles de Caaguazú o lugares públicos mendigando, y caen a muy temprana edad en el alcoholismo, la drogadicción o el tabaquismo como vicios principales.

La permanencia de los niños y niñas en la escuela suele ser hasta los 13 o 14 años. Esto no quiere decir que concluyan su escolaridad. La edad cronológica no va de la mano con la promoción de grados, ya que los alumnos y alumnas se encuentran con sobriedad en los grados académicos en estas escuelas.

En el caso de las niñas,

concluyen su 6° grado y después se casan, sin otra

oportunidad de instruirse o formarse en oficios.

### Escuela Cambay, Caaguazú

Niveles de escolaridad de la escuela	Desde el preescolar hasta el 6° grado
Cantidad de docentes indígenas	1 docente indígena sin título habilitante
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado	1 docente no indígena y director a la vez
Director/a	No indígena, con título habilitante
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	11 niños y 10 niñas
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Mbya, guaraní paraguayo

### Características de la escuela

Esta comunidad cuenta con una precaria escuela de dos aulas; una de material ladrillo y teja, construida por la Gobernación, y la otra, de pared de madera y techo de chapa, construida con ayuda de mano de obra de la comunidad. Cuenta también con un baño moderno. El espacio de recreación es una cancha dentro de la comunidad, donde hombres y mujeres acuden para entretenerse con el fútbol. Asisten a la escuela niños y niñas indígenas en su totalidad.

La relación de la comunidad con la escuela se caracteriza como muy buena, ya que los docentes se hallan en constante comunicación con el líder y los padres de familia. El líder tiene mucha influencia sobre la escuela y actualmente la apoya mucho en su proceso de cambio para tener una educación intercultural. El

docente indígena también es un referente de la comunidad y, como el director, es también muy apreciado; ambos son unidocentes. La escuela aplica la modalidad de plurigrado, a cargo de los dos docentes mencionados.

Y la lengua de enseñanza y de comunicación son el guaraní paraguayo y el español. Los niños hablan en la escuela el mbya y el guaraní paraguayo.

## Comunidad Indígena Mbokayá Yguazú, Caaguazú

Nombre de la comunidad	Mbokayá Yguazú
Cantidad de familias	43 familias
Pueblos indígenas	Mbya Guaraní
Lengua hablada	Mbya
Cantidad de niños en edad escolar	80 niños y niñas
Procedencia territorial	José Domingo Ocampos, Caaguazú
Distancia del casco urbano de J. Eulogio Estigarribia, Caaguazú	35 km de J. Eulogio Estigarribia
Personas consultadas	Silvio González (líder de la comunidad) Gregoria Varga (madre de familia) Antoliano Giménez, Amada Giménez, Marciano Cáceres (docentes de la escuela)Manuela Villalba Gauto (directora de la escuela)

### Características de la comunidad

La comunidad cuenta con 70 hectáreas y cuenta con título propio. La comunidad se halla rodeada por grandes extensiones de plantaciones de soja. El cacique relata los lugares de procedencia de esta comunidad; primeramente, estuvieron por Correntina, luego en Mandyju; pasaron a Carrería, Joyvy, Rancho Flores, Sánchez Cue, Huguá Po'i, Kurusu Indígena, Campito y, por último, se radicaron en el lugar donde actualmente está la comunidad en Mbokayá Iguazú.

El cacique Montanía realizó el trámite del título de un terreno, hasta su fallecimiento; entonces un grupo de indígenas sustrajeron del Indi el título y se quedó en el lugar llamado Kurusu. Ante esta situación, otro grupo siguió la búsqueda

de un lugar, hasta llegar al actual sitio, Mbokayá Yguazú, donde se encuentra la comunidad desde hace 25 años.

Fueron aconteciendo varias circunstancias, que ayudaron a estabilizarse y creer que este lugar es el apropiado para la supervivencia de las familias. Si-guieron con la lucha por la tenencia de la tierra, hasta que obtuvieron el título de propiedad.

En la comunidad no hay dispensario, pero sí cuentan con promotores de salud. Las enfermedades más frecuentes que afectan a los niños y las niñas son la gripe y la parasitosis; se les proveen algunas vacunas y analgésicos. En caso de enfermedades más graves, asisten al hospital en la ciudad, pero la mayor parte primeramente van al Opy (centro religioso), al yvyra'ija (sacerdote).



Las viviendas son, en su mayoría, chozas construidas por ellos mismos, con pared de madera y techo de paja; cada familia cuenta con su choza.

La comida es tradicional. Manifiestan que consumen lo que hay. Esta situación es a causa de que casi ya no existen animales silvestres ni bosques para cazar, y consumen animales domésticos como gallinas, patos y chanchos, criados por ellos mismos. Originariamente, su comida tradicional era elaborada a base del maíz. Otros alimentos son fideos, arroz, carne, que compran de los almacenes. Cocinan sus alimentos a fuego con leña. Cuentan con pequeñas chacras y consumen peces extraídos del lago cercano a la comunidad. Algunas familias se dedican al cultivo, cosecha y venta de tãtago y menta'i, principales fuentes de ingreso para comprar otros alimentos o necesidades prioritarias.

En lo posible, tratan de mantenerse fuertes en sus costumbres; siempre se organizaron con una jerarquía que pudiera gobernar a su pueblo. Por ejemplo, su principal autoridad o líder, como lo llaman, regula las leyes: estas leyes son iguales para todos; y él se encarga de hacer cumplir a los miembros de la comunidad sus responsabilidades.

También se encuentran

los líderes religiosos; esta figura siempre es un anciano (llamado así con respeto). Esta persona es el sacerdote (yvyra'ija), que dirige las ceremonias en el Opy. Mba'epuja (ejecutan el instrumento del opy). Las mujeres (tacuaja) participan en las ceremonias religiosas y son las que golpean la tacuara (tacua) en el suelo al son de un ritmo. En este lugar piden todos sus deseos, agradecen y realizan todas sus costumbres religiosas.

También están los maestros culturales, que son personas elegidas por ser competentes en transmitir a la comunidad y a los menores las enseñanzas culturales y acciones como danzas, cantos, artesanía, confección de flechas, etc.

Las familias están constituidas por mamá, papá, los hijos, abuelo (tamói), abuela (jarýi); y se mantienen en forma extensa viviendo todos juntos o construyendo su choza cerca de los padres. En algunos casos, la pareja decide ubicarse en otro sitio; lo hace de un día para otro, para lo cual vuelven a construir su casa.

Una de las costumbres que siguen es la participación comunitaria, donde se reúnen en familia y se pintan el cuerpo para protegerse del mal, inclusive los niños/as. Cuando empieza el año nuevo oyen un ruido natural (yapua), que les da

la señal de que empieza un nuevo año. En todas las celebraciones participan todos los miembros de la comunidad, incluidos los niños y niñas, donde danzan el tangara (danza tradicional). Los niños y niñas participan en los juegos, en los casos ñemombe'u, y respetan la enseñanza de los ancianos para mantener la costumbre.

El tamói orienta a los nietos y la jarýi orienta a las nietas; esta se dirige al grupo de niñas y jóvenes para prepararlas para la juventud, que se inicia a los 12 años, y lo hacen con un rito o ritual cuando aparece la primera menstruación; así evitan malos comportamientos, quedándose estas en un lugar sagrado, tapándose la cara con una túnica para mantener la pureza. Están cuidadas hasta que tomen pareja. Los ancianos dan las orientaciones a jóvenes para cuando ellos sean padres de familias.

En ciertas ceremonias en el Opy, solo participan los adultos, porque hay roles o actividades solo de adultos.

También cuentan con un calendario de festividades que se describe de la siguiente forma: Año nuevo (Ára pyahu) es en agosto, y es cuando se empieza el cultivo del maíz, las mandioca y otros productos. Cuando ya está la siembra, se cosecha el maíz, que se bendice antes de consum-

irlo. También se intensifica la parte religiosa (ritos); el Año nuevo no es igual al de los paraguayos. En el invierno (Ára yma) cesa toda actividad agrícola y religiosa, pues es invierno.

### **Instituciones benefactoras**

A nivel local, casi no hay instituciones benefactoras. La ayuda más reciente fue de UNICEF, que estuvo en el acompañamiento de la Educación Inicial en la escuela con capacitación de los docentes, directores y líderes de la comunidad. El MEC dio aportes para la reparación de aula y con la distribución de kits escolares a niños y docentes.

### **Situación de la primera infancia y adolescentes**

La mayoría de los niños y jóvenes desde muy temprano deben trabajar para subsistir. Como esta comunidad colinda con los sojales de los menonitas, que son extranjeros terratenientes, la vía más rápida de obtener trabajo es ir a trabajar en estos sojales como jornaleros, con lo cual pierden vínculo con la familia y las tradiciones de la comunidad. Por lo tanto, están en riesgo de perder su cultura, en total vulnerabilidad de cualquier abuso.

Otros niños, niñas y jóvenes salen a lugares más distantes de la comunidad para buscar alternativas de mejoras o donde

trabajar como criados o criadas con la promesa de asistir a la escuela, y a cambio reciben albergue y alimentos como leche o las tres comidas del día.

Los jóvenes en su mayoría quieren progresar, no estudian por la distancia y por el costo, y así terminan emigrando a la capital Asunción, a Caaguazú o a Ciudad del Este u otra ciudad donde se quedan a vivir.

### ¿Qué tipo de situación pone en riesgo a la población de niños y adolescentes?

La falta de trabajo y oportunidad de seguir estudiando o inclusive de alimentarse,

debido a la pobreza que sufren las familias, hace que dejen sus comunidades y se dispersen por otras ciudades como Ciudad del Este, Caaguazú o Asunción, donde la mayoría se prostituye o consume drogas, alcohol y otros tipos de vicios.

La mayoría deja la escuela a los 12 o 13, o como mucho a los 14 años de edad, pues se sienten o se creen ya adultos; se casan y forman sus familias.

### Escuela Mbocayá Yguazú, Caaguazú

Niveles de escolaridad de la escuela	Desde el preescolar hasta el 8° grado
Cantidad de docentes indígenas	2, sin título habilitante
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado	1, sin título habilitante
Director/a	Indígena, sin título habilitante
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	40 niños y 28 niñas
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Mbya, guaraní paraguayo

La escuela es muy precaria, construida de madera, dos aulas, pisos de arena. Estuvo funcionando un año en un tinglado abierto, mientras el local estaba en reparación. La reparación no se concretó, por lo que volvieron a la escuela y allí siguen las actividades. No cuenta con agua potable ni

luz eléctrica, y el baño es una letrina en mal estado y precarias condiciones.

Cuentan con poquísimos materiales didácticos; casi no se ven libros, ni escrituras en la lengua propia.

Cuentan con 3 docentes; dos de ellos son indíge-

nas. Una asume la función de directora y profesora del primer ciclo, al mismo tiempo; y todos los profesores, incluida la directora, están realizando cursos de nivelación del bachillerato. La escuela aplica la modalidad de plurigrado, a cargo de los tres docentes mencionados.

La lengua de enseñanza y de comunicación es el guaraní paraguayo, el mbya y el español. Los niños hablan en la escuela el mbya y el guaraní paraguayo. Escriben en mbya, guaraní y español. Los alumnos y las alumnas son en su totalidad indígenas.

La escuela linda con la comunidad; y las familias y líderes son muy cercanos al local. Participan de las reuniones y velan continuamente por lo que se enseña en la institución. La relación de la comunidad con la escuela se caracteriza como muy buena, ya

que los docentes se hallan en constante comunicación con el líder y los padres de familia. No les gusta mucho la escuela oficial y tradicional del MEC, pues dicen que no les beneficia en su cultura y su situación socioeconómica. Sus líderes están involucrados en las organizaciones indígenas que luchan por sus derechos, por su educación y sus tierras.

Un líder de la comunidad asiste a la escuela periódicamente enseñando a los niños las tradiciones, danzas, cantos sagrados e historias ancestrales de su comunidad y su etnia.

### Comunidad Indígena Qemkuket, Puerto Falcón - Bajo Chaco

Nombre de la comunidad	Comunidad Qemkuket
Cantidad de familias	104 familias
Pueblos indígenas	Maká, Nivaclé, Enlhet Norte, Enxet Sur, Qom
Lengua hablada	Maká, nivaclé, guaraní
Cantidad de niños en edad escolar	196 en total: 103 niños y 93 niñas
Procedencia territorial	Chaco'í, Chaco
Distancia del casco urbano	15 km aproximadamente, tanto de la ciudad de Villa Hayes, Nanawa y de Mariano Roque Alonso.
Personas consultadas	Jorge Benítez (director de la escuela y líder de la comunidad) Rafael Flores(docente de la escuela)

### **Características generales de la comunidad:**

La comunidad cuenta con 240 hectáreas, con título de propiedad, utilizada para viviendas, cultivos y cría de animales menores. Mantiene una gran parte de monte como reserva natural, que sirve además para extraer leña para uso doméstico, madera y troncos de karanda'y para la construcción. Esta tierra fue adquirida por una organización evangélica aproximadamente 20 años atrás, para que la comunidad pudiera arraigarse nuevamente en una tierra propia.

La principal razón de su migración fue la creciente del río Paraguay que causó la inundación del lugar donde vivían. Estaban asentados en el territorio chaqueño denominado Chaco'i o isla Bartolomé de las Casas.

La comunidad depende exclusivamente del cacique general Andrés Chemei, cacique también de la comunidad de Mariano Roque Alonso y de las otras familias Maká ubicadas en otras regiones, como Ciudad del Este.

En la comunidad participan de los acontecimientos, asambleas y reuniones que convoca el cacique. Dentro de esta comunidad existe también la figura de los líderes que cumplen roles específicos, como de se-

guridad, encargado de resolver conflictos, viabilizar proyectos sociales. El director de la escuela es uno de ellos, y ejerce un rol de liderazgo entre los jóvenes. Cuentan con una iglesia donde se reúnen cada semana a celebrar y officiar la palabra de Dios, tienen la figura de un pastor, que dirige la ceremonia.

En fechas festivas se unen las comunidades para compartir las actividades y el calendario, en que el más importante es el aniversario de la fundación de la comunidad, que se recuerda el 14 de febrero.

Acostumbran festejar con sus danzas tradicionales, olla popular, cantos, con la participación de toda la familia.

Una de las principales costumbres de la familia es que el padre se encarga de la casa en ausencia de la mujer, cuanto sale a vender sus artesanías. Ambos se apoyan en los quehaceres domésticos, como también en la confección de la artesanía.

### **Acceso a servicios básicos**

Cuentan con un dispensario médico, con una enfermera que asiste en forma permanente y la de un profesional médico que atiende regularmente una vez por semana.

Tienen la provisión de medicamentos básicos tanto para adultos como para niños.

Las enfermedades más frecuentes son las respiratorias, gripe, tos, parasitosis, etc. Generalmente, las enfermedades son tratadas en la comunidad, salvo algunos casos graves, en los que asisten al Hospital Regional de Presidente Hayes o a Hospital de Clínicas.

Todas las familias cuentan con su vivienda; la mayoría, con dos o tres dependencias. Las casas están hechas de madera y techo de paja, y otras, de techo de zinc. En el 2012 fueron beneficiados por la Senavitat con la construcción de 30 viviendas de materiales (ladrillos, tejas).

Las familias son numerosas y comparten una de las dependencias como el dormitorio, otra utilizan para cocina o lugar de estar, compartir o trabajar en la confección de sus artesanías. También cuentan con un pequeño corredor, donde se observa que hacen su fogata para la cocción de sus alimentos. Utilizan baño letrina, ubicado a considerable distancia de sus casas. Entre dos y tres familias comparten una letrina.

Su alimentación se basa en carne con fideo o arroz, poroto, tortillas, pircas, panificados, cocido y leche; consumen maíz y frutas de estación; compran enlatados, aceite, azúcar, yerba, etc. Todos los alimentos mencionados los compran de supermercados y mer-

cados; y algunas familias van de compras a la ciudad de Clorinda.

Realizaron un proyecto de huerta comunitaria, en el que algunas familias se encargaban del cuidado; las personas que deseaban consumir se acercaban al encargado para su provisión. Mientras duró el tiempo de cultivo de la producción tuvieron verduras verdes; el proyecto no continuó con el argumento de la falta de condiciones del suelo.

También como medio de sustento, tienen algunas vacas, que más bien utilizan para cría y consumo de carne.

### **Situación de la población de niños y adolescentes**

Los niños de la comunidad, aparte de la escuela, están en sus casas o distribuidos en el predio de la comunidad, jugando en el campo o en el tajamar. Juntan leña, frutas y semillas silvestres, sin alejarse mucho de sus hogares.

Cuando salen, lo hacen con un adulto, y muy pocas veces acompañan a los padres a las ventas, salvo cuando van a otros departamentos o ciudades lejanas y no vuelven en el día. Ayudan cuando son adolescentes, y así se van instruyendo en la confección de la artesanía; las niñas se abocan a las bisuterías; y ambos, en el telar.

En cuanto a las niñas y niños, se les cuida e instruye para que vaya dejando de ser una práctica el matrimonio joven y la maternidad temprana, conversando con ellos a modo de prolongar su adolescencia.

La mayoría de los jóvenes son tranquilos, cumplen su escolaridad y muchos continúan el nivel medio y siguen el deporte como el fútbol integrando la liga de la Comunidad Maká; otros ya están en el equipo de la selección de la región. Valoran el deporte y desean salir y mejorar su calidad de vida y la de su familia. Desean trabajar y estudiar dignamente, tener oportunidades y condiciones de calidad de vida para ser alguien.

Trabajan en lo que pueden, como ayudantes de construcción y electricistas; viven con sus padres hasta formar familia; y cuando consolidan una unión conyugal, se ubican cerca de la familia de la mujer

para conformar una familia extensa.

Conflictos graves o no controlados no se manifiestan entre los jóvenes. Existieron algunos hechos de vicios de alcohol, consumo de mariguana, peleas y destrozos de la pertenecía de la escuela. Cuando existen estos problemas, se convoca a los padres para acordar las medidas de solución. También el director de la comunidad educativa realiza un seguimiento y aconseja a estos jóvenes.

### Instituciones benefactoras

Las principales organizaciones que ayudan a la comunidad son la Iglesia Evangélica y una organización española. Del acceso a los beneficios de salud se encargan la Gobernación de Pdte. Hayes y el MSPYBS, la SAS, la Senavitat; y de la merienda y kits escolares se encarga el MEC.

### Escuela Juan Belaieff, José Falcón

Niveles de escolaridad de la escuela	Desde el preescolar hasta el 9° grado
Cantidad de docentes indígenas	5 docentes, 2 con títulos habilitantes
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 9° grado	7 titulados
Director/a	Indígena, estudiando para su habilitación
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	82 niños y 80 niñas
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Maká, guaraní y español

Esta escuela se encuentra a la entrada de la comunidad. Es más precaria que la escuela Maká de Mariano Roque Alonso. Cuenta con 4 aulas de material, construidas con mano de obra de la comunidad. Tienen agua, luz eléctrica, un amplio patio y letrinas como baño. Está ubicada en un suelo bajo y muy húmedo; y en épocas de inundación la escuela es tomada por las aguas o está muy húmeda, con lugares anegados.

Cuenta con materiales didácticos y buen amueblamiento, como bancos, sillas, estantes y pizarrón en las aulas.

Se imparte una educación más bien tradicional; los niños y las niñas hablan en maká y utilizan más el idioma español en la lectura y la escritura. Existe estrecha relación entre la escuela y la comunidad.

Los líderes tienen mucha influencia en la escuela. Se muestran muy interesados en hacer una educación pertinente, pero esto aún no se ha instalado en forma generalizada en la escuela; solo algunos docentes están introduciendo cambios en su manera de enseñar. En esta comunidad también, así como en la de Mariano Roque Alonso, siguen un calendario de celebraciones, algunas sagradas y otras festivas, entre las cuales están, por ejemplo, la fiesta de la pubertad de la niña y los 15 años, y el cumpleaños del cacique. También celebran los cumpleaños de niños y señoras, el aniversario de la comunidad (16 de abril), el Día del Indígena Americano, el Año Nuevo, etc.

Para la recreación, cuentan con un patio amplio dentro de la escuela.

### Comunidad Indígena Qom, Cerrito - Bajo Chaco

Nombre de la comunidad	Comunidad Qom
Cantidad de familias	134 familias
Pueblos indígenas	Qom, Nivaclé, Enlhet Norte, Enxet Sur.
Lengua hablada	Qom, guaraní
Cantidad de niños en edad escolar	161 en total: 84 niños y 77 niñas
Procedencia territorial	Alto Paraguay
Distancia del casco urbano	60 km, aproximadamente
Personas consultadas	Ignacio (director de la escuela y líder de la comunidad) Romualdo (docentes de la escuela) Eulogio (líder de la comunidad y asociación de padres)



## Características generales de la comunidad

El predio donde está asentada la comunidad hasta la fecha no cuenta con el título de propiedad; el documento se halla en trámite. Esta comunidad emigró desde el departamento de Alto Paraguay en el año 1980, aproximadamente, y se instaló en el lugar actual.

El principal motivo que impulsó a este grupo de familias a salir de sus tierras de origen fue la falta de oportunidad de sobrevivencia, pues carecía ya de alimentos porque sus bosques fueron depredados por terratenientes ganaderos y estancieros paraguayos y no paraguayos extranjeros.

Cuentan que no tuvieron otra opción que abandonar el lugar; muchos se quedaron por largo tiempo al costado del alambrado de las propiedades, pero no podían ingresar para cazar o buscar alimentos por el estricto control de los peones que siempre estaban armados.

La mayoría de sus casas son de postes de karanda'y y techo de paja, con una sola dependencia; se observan muy pocas casas con más dependencia o hechas de ladrillos.

Su alimentación es principalmente carne hervida con arroz o fideo, y otras

veces, con poroto y abundantes panificados.

Utilizan leña recogida de los alrededores y hacen fuego en el suelo para la cocción de sus alimentos. También se proveen de los comercios de la comunidad para sus compras, como aceite, arroz, fideo, panificados, carnes, yerba, azúcar; compran todo lo que consumen.

No cultivan el suelo y su medio de subsistencia es la venta de sus artesanías, trabajos ocasionales en la zona. Algunos jefes de hogar van a trabajar en las estancias. También reciben donaciones de alimentos y vestimentas, entre otras cosas. Estas acciones no alcanzan para todos.

Participan indistintamente mujeres, varones, niños y niñas de las actividades culturales y recreativas de la comunidad; cuentan con suficiente espacio verde, tienen tajamares y también dedican su tiempo a la pesca.

Organizan torneos deportivos y se concentran en el centro de la comunidad, donde cuentan con canchas. También utilizan el local escolar para sus actividades.

Los principales conflictos presentados en la comunidad se deben a desacuerdos económicos entre los líderes: cuando reciben donaciones o financiamiento para ciertas mejoras

de la comunidad surgen los desencuentros acerca de quiénes llevan quién lleva el control y monitoreo financiero de los recursos. Esta puja se da entre los líderes.

En estos últimos años, las mujeres han manifestado más su postura y luchan por espacios de participación en las tomas de decisiones. Manifiestan sus preocupaciones acerca de las necesidades que pasan con sus hijos y con muchos de los hombres y líderes.

Desean que sus hijos estudien y trabajen para mejorar su calidad de vida.

#### **acceso a servicios básicos**

Cuentan con dispensario médico básico y con la presencia de una enfermera, no así de un profesional médico. En forma esporádica cuentan con la asistencia de vacunación y controles clínicos a cargo del MSP y BS sede Presidente Hayes. La comunidad tiene provisión de agua corriente y luz eléctrica.

#### **Situación social de niños, niñas y adolescentes**

Existe una gran población de niños pequeños y adolescentes en edad escolar, que generalmente no llegan a concluir sus estudios básicos; asisten a la escuela hasta el segundo ciclo, sin mantener la frecuencia

de asistencia deseada, ya que la abandonan para trabajar, y luego ya se sienten fuera de la edad para seguir en la escuela.

Al inicio de la escolaridad se observan mayor cantidad de niños y niñas en las aulas, pero eso va disminuyendo a medida que se avanza en los grados subsiguientes.

Existen muchos casos de sobreedad; algunos cuentan con veinte años, y terminan recién la Educación Media.

También salen a vender con sus madres o están en la comunidad sin actividad específica, y caen en vicios como el alcohol, el tabaco y las drogas. Los años de mayor riesgo para esta situación se ubican entre los 10 y los 15 años; y se da más en los varones. Sin embargo, las niñas tampoco escapan a esta realidad, y corren riesgos cada vez mayores. Al caer en esto, suelen ser víctimas de abusos y de explotación sexual u otros trabajos no acordes a su edad.

También salen de la comunidad, porque ya no pueden ser controlados por su familia y se dedican a la mendicidad. Todo joven desea obtener un trabajo digno; principalmente el joven varón expresa su deseo de salir adelante, terminar sus estudios, tener un oficio. Tienen sueños de ser grandes futbolistas o

profesionales. Las niñas se muestran más reservadas y se abocan a la elaboración de artesanías.

### Instituciones benefactoras

La comunidad recibe apoyo de la Gobernación departamental en cuanto a merien-

da escolar, útiles y víveres. También reciben apoyo de una organización de la República de Corea, con cuyo aporte se construyó la escuela.

### Escuela Rosarino, Cerrito, Bajo Chaco

Niveles de escolaridad de la escuela	Del preescolar hasta el 9° grado
Cantidad de docentes indígenas	5 docentes indígenas, sin títulos
Cantidad de docentes no indígenas hasta el 9° grado	7 docentes no indígenas, con título
Director	Indígena con título
Cantidad de niños y niñas hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)	132 en total: 69 niños y 63 niñas
Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela	Qom, guaraní y español

Esta escuela se encuentra a la entrada de la comunidad. Es una construcción nueva de material; cuenta con varias aulas grandes y bien ventiladas, un aula para cada grado, construida con mano de obra de la comunidad. Tiene agua, luz eléctrica y letrinas como baño, además de un amplio patio. Está ubicada en un suelo apropiado para la actividad.

Cuenta con materiales didácticos y buen amueblamiento, con bancos, sillas, estantes y pizarrón en las aulas.

Se imparte una educación más bien tradicional; los niños y las niñas hablan en qom y utilizan más el idioma español en la lectura y

la escritura. Existe estrecha relación entre la escuela y la comunidad.

Los líderes tienen mucha influencia en la escuela. Se muestran muy interesados en hacer una educación pertinente, pero esto aún no se ha instalado en forma generalizada en la escuela, donde solo algunos docentes están introduciendo cambios en su manera de enseñar en esa línea.

En la comunidad, la escuela también sigue un calendario de celebraciones; algunas sagradas y otras festivas, durante las cuales se suspenden las clases a fin de participar en los festejos. Para la recreación cuentan con un patio amplio dentro de la escuela y fuera de ella.

# AGRADECIMIENTOS





**Pulicado por el Fondo de  
las Naciones Unidas para la  
Infancia.**

Mariscal López esq. Saraví  
Tels.: (595 21) 611 007/8  
Fax: (595-21) 611 015  
Asunción, Paraguay  
[asuncion@unicef.org](mailto:asuncion@unicef.org)  
[www.unicef.org/paraguay](http://www.unicef.org/paraguay)

Noviembre 2014

