


# FORTALECIENDO LA EDUCACIÓN INICIAL EN ESCUELAS INDÍGENAS URBANAS



únete por  
la niñez

unicef 





# Fortaleciendo la educación inicial en escuelas indígenas urbanas

ARANDU REKÁVO - CERRO POTY - ÁNGEL KANAITI



## **Fortalecimiento de la educación inicial en escuelas indígenas urbanas**

Estas experiencias 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 Escolar 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:**

Henry Renshaw

**Edición y corrección:**

Ami Cabrera  
Antolín Cantero, Activamente SRL

**Diseño:**

Sabrina Acuña Lledó

**ISBN: xxxxxx**



# Contenido

Presentación.....	6
Introducción.....	8
PARTE UNO: Situación Socioeducativa de las Comunidades Indígenas Urbanas.....	15
PARTE DOS: Experiencia Pedagógica en el Nivel Inicial y Escolar Básica.....	29
Cerrando una etapa, abriendo nuevos desafíos.....	58
Bibliografía.....	61
Agradecimientos.....	62

# Presentación

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) acompaña los esfuerzos del Paraguay para lograr el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos de los niños, niñas, adolescentes indígenas y sus familias. Ellos tienen derecho a una vida plena, al reconocimiento de su identidad, a la protección efectiva de sus territorios y sus culturas, a una educación pertinente y de calidad, a acceder a condiciones que les permitan desarrollar sus potencialidades, lograr sus aspiraciones más profundas e interactuar con la sociedad nacional y global en condiciones de equidad.

En Paraguay, más de 50.000 niños, niñas y adolescentes indígenas viven en zonas rurales, y alrededor de 5.000 viven en las ciudades, cantidad que tiende a aumentar por las migraciones internas que se van intensificando. ¿Por qué migran estas familias? ¿Por necesidad? ¿En busca de la tierra sin mal?

La inseguridad jurídica, el deterioro del medio ambiente, el empobrecimiento y el escaso acceso a la salud y la educación, y la búsqueda de esperanzas, parecen ser los principales motivos. Lamentablemente, la migración hacia las ciudades expone a las familias a innumerables riesgos y formas de explotación. Los niños y niñas se enfrentan cotidianamente a la violencia, al racismo más crudo, a la experiencia de ser "invisibles".

El derecho a la educación es la bandera que los Pueblos Indígenas, junto a sus aliados, han levantado para entretejer diversas acciones y procesos en defensa de los derechos de los niños y niñas indígenas.

Unicef apoya de cerca este proceso de construcción colectiva, y en ese contexto comparte el desafío de buscar experiencias educativas en las que los niños y niñas indígenas se sientan respetados y logren resultados positivos claros.

En este documento se describen los aspectos más relevantes de una experiencia de innovación educativa desarrollada en escuelas urbanas indígenas, del área metropolitana de Asunción (2010/2012). Es una experiencia demostrativa desarrollada por la Dirección General de Educación Escolar Indígena (MEC), el Instituto Buscando la Vida y las comunidades indígenas urbanas, con el apoyo de Unicef. La misma se centró en la capacitación integral de los docentes, a fin de aumentar sus competencias para una alfabetización inicial exitosa, procesos de investigación intercultural participativos, integrando el conocimiento científico occidental y la sabiduría indígena.





Niños y niñas del pueblo Maká en el aula.

Los resultados educativos han sido bastante positivos; sin embargo, es evidente que se requiere una atención integral y de calidad para que las condiciones de vida de los niños y niñas mejoren de manera sostenida. ¿Qué más podemos hacer? ¡Podemos hacer mucho! Podemos luchar contra la discriminación desde lo cotidiano, podemos apoyar de manera concreta a las escuelas y docentes, con materiales, recursos, tiempo. Podemos abogar para que haya inversión pública sostenida, servicios descentralizados y apropiados.

Podemos incluir a la infancia indígena en la agenda pública, en nuestras agendas institucionales, en nuestras agendas personales. ¡Trabajemos juntos por un presente mejor para los niños, niñas, adolescentes, mujeres y Pueblos Indígenas del Paraguay. ¡El tiempo es hoy!

*ROSA ELCARTE*  
*Representante de UNICEF*

# Introducción

El presente documento contiene la descripción y análisis de las experiencias educativas realizadas de febrero de 2010 a agosto de 2012 en las escuelas y comunidades indígenas urbanas de Gran Asunción: en la Asociación de Parcialidades Indígenas (API) de Luque, en la comunidad Maká de Mariano Roque Alonso y en Cerro Poty de Asunción.

Estas experiencias educativas se realizaron a Nivel Inicial y Primer Ciclo, hasta el tercer grado de la Educación Escolar Básica y buscaron contribuir a los objetivos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEEI) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), respondiendo a las recomendaciones que surgieron en el último Congreso Nacional de Educación, de agosto de 2009. Las experiencias suscitaron respuestas de cómo encarar una práctica de alfabetización inicial en la lengua materna, capacidades de investigación con contenidos de la cultura y realidades propias para que los niños y niñas puedan alcanzar un nivel de rendimiento académico deseable.

El trabajo comprendió espacios de diálogo y participación comunitaria y de las organizaciones indígenas, articulación con autoridades del MEC del nivel central, supervisión pedagógica y directores y docentes de las escuelas, capacitación de los docentes en talleres y en las propias aulas, a través de un monitoreo de las experiencias en terreno.

A través de estas experiencias se ha reafirmado que la propuesta pedagógica para los pueblos indígenas debe partir de paradigmas interculturales cuya característica principal es el respeto al ser humano y a la vida, en profunda consonancia con lo sagrado de la naturaleza y sus ciclos.

Las ciencias deben estar integradas y no segmentadas. Las metodologías utilizadas deben limitar el uso de la copia y el dictado, fortalecer las metodologías participativas e incluir las prácticas comunitarias como espacios privilegiados de transmisión y desarrollo de la cultura.

Constatamos que niños y niñas indígenas aprenden a leer y escribir con facilidad y fluidez si se respetan sus niveles conceptuales en la adquisición de la lectura y la escritura, y si ésta se realiza en su lengua materna.

Las culturas de los niños y niñas son orales y viven circunstancias sociales muy desfavorables; en su mayoría, sus padres y madres son analfabetos y tienen escasez de materiales escritos en su propia lengua.



Aun así, los niños y niñas indígenas rápidamente adquieren confianza en sí mismos y escriben en sus niveles conceptuales con mucha seguridad y soltura si cuentan con un marco de libertad y de validación de sus conocimientos y capacidades por parte del adulto responsable de su enseñanza. Además, realizan con entusiasmo investigaciones de contenidos diversos y propios de sus culturas.

### Contenido de la presente publicación:

#### EN LA PRIMERA PARTE:

- Presenta una reseña de la situación socioeducativa de estas comunidades indígenas y sus escuelas;

#### EN LA PARTE DOS:

- Comprende el desarrollo de las experiencias en las escuelas; establecimiento de acuerdos con actores indígenas, articulación con el MEC en sus diversos niveles, capacitaciones y talleres con los docentes, el trabajo en las escuelas con los docentes y los primeros resultados de transformación de la práctica en el aula.
- También contempla los logros más importantes, los aprendizajes y todos los desafíos que plantea una intervención socioeducativa limitada de esta naturaleza, tanto para las organizaciones como para el sistema educativo en general.

### Objetivos y alcance de la experiencia

Este proyecto contribuyó a la Educación Escolar Indígena generando propuestas educativas alternativas que respondan mejor a las necesidades y expectativas de los niños y niñas indígenas que viven en el área metropolitana de Asunción. Se enfocó en la educación inicial y en el primer ciclo de la educación básica, es decir, hasta el tercer grado.

*Todos los miembros de los pueblos y las comunidades indígenas tienen garantizada una educación inicial, escolar básica y media acorde a sus derechos, costumbres y tradiciones, con la finalidad de fortalecer su cultura y posibilitar su participación activa en la sociedad <sup>1</sup>.*

*La Dirección General de Educación Escolar Indígena debe asegurar a los pueblos indígenas una educación escolar específica y diferenciada, potenciando su identidad, respetando su cultura y normas comunitarias; la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar, una articulación de los dos sistemas de enseñanzas: el sistema indígena y el sistema de la sociedad nacional, fortaleciendo los valores de cada cultura; los conocimientos necesarios de la sociedad nacional y su funcionamiento para*

1 Art. 1 Ley 3231/07 Que crea la Dirección General de Educación Indígena.



@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay

Niños y niñas de la comunidad API comparten un juego de letras en el patio de la escuela.

*asegurar la defensa de sus intereses y la participación en la vida nacional, en igualdad de condiciones, entre otros*<sup>2</sup>.

*La educación indígena debe mantener y fortalecer la lengua materna como mecanismo de integración o socialización comunitaria. Estar acorde a la realidad cultural de cada pueblo indígena, para que no se pierdan las tradiciones culturales, los conocimientos y la lengua*<sup>3</sup>.

Considerando la preocupación de los docentes y de los propios padres y madres, se encaró una propuesta de

alfabetización para que los niños y niñas se apropien de un instrumento importante de desarrollo de sus capacidades cognitivas como es la lectura y la escritura, utilizando su lengua propia, el guaraní paraguayo y el castellano, dependiendo del grupo y del contexto.

Se buscó también que, al mismo tiempo que iban adquiriendo las capacidades básicas del nivel escolar, pudieran desarrollar capacidades de investigación desde la cultura y realidades propias. Esta fue una experiencia práctica y todavía muy pequeña de cómo se puede ir articulando los conocimientos de la sociedad occidental y la sabiduría de los Pueblos Indígenas en un proceso integrado.

<sup>2</sup> Art. 5 Ley 3231/07 Que crea la Dirección General de Educación Indígena.

<sup>3</sup> Documento de las principales conclusiones del II Congreso Nacional de Educación Indígena. MEC. Noviembre 2009.



Esta experiencia también es un aporte a la reflexión sobre las características que debería tener una escuela indígena en contextos urbanos y de pobreza, y cuáles son los servicios complementarios que se requieren para construir respuestas efectivas.

### LOS OBJETIVOS QUE NOS PROPUSIMOS:

- Contribuir en la elaboración de una propuesta educativa apropiada para niños y niñas indígenas en áreas urbanas y en comunidades de origen seleccionadas, para incorporar innovaciones en el aula y adecuaciones pertinentes en el currículum pedagógico acordes a la cultura y prioridades de los pueblos indígenas.
- Apoyar la formación y seguimiento en terreno a un grupo de docentes y directores de escuelas urbanas de Pueblos Indígenas de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (MEC) para realizar experiencias pedagógicas en el aula que respondan a su cultura y sus necesidades.

### Perfil de los docentes

En las escuelas urbanas donde trabajamos, acompañamos principalmente a docentes, responsables del Nivel Inicial y Primer Ciclo (hasta el tercer grado) de la Educación Escolar Básica.

Hemos trabajado con docentes indígenas y no indígenas de las tres escuelas. Generalmente, los maestros y maestras indígenas

se ocupan de la educación inicial y el primer ciclo. Esta es una opción institucional del MEC para favorecer el uso de la lengua propia en los primeros años de escolarización.

De los 8 docentes indígenas con los cuales trabajamos en estas escuelas, 4 tienen título habilitante. Los 4 docentes que aun no tienen título habilitante enseñan en el Primer Ciclo de la Escuela Maká Ángel Kanaiti; algunos de ellos no terminaron la Educación Escolar Básica y tienen generalmente rubros de tercera o cuarta categoría, es decir, son poco remunerados por el trabajo que realizan.

Cuentan con experiencia y entusiasmo, pero muchas veces no tienen herramientas para encarar o desarrollar sus clases apropiadamente. Hemos observado que en sus aulas usan planificaciones diseñadas para escuelas no indígenas, sin hacer las adecuaciones necesarias.

En las escuelas se han visto muy pocos materiales educativos con contenidos relacionados con los Pueblos Indígenas y en lenguas indígenas. Por tanto, los contenidos no se adecuan a las necesidades de los niños y niñas indígenas y de los Pueblos Indígenas.

La metodología más utilizada es la copia. En un 90% de las horas de clase, los docentes hacen copiar a los niños o dictan las lecciones, y replican prácticas educativas cuya efectividad está seriamente cuestionada.

En estos últimos años, 2011 y 2012, el MEC ha iniciado capacitaciones para dotar de títulos a los docentes indígenas que carecen de certificación



@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay/renewshaw

Niña en la escuela Cerro Poty ubicada en las inmediaciones del Cerro Lambaré.

y se encuentran ejerciendo la profesión. Sin embargo, estas iniciativas son todavía limitadas. En general, los docentes de las escuelas indígenas no reciben capacitación sistemática y cuentan con escasas oportunidades de actualización profesional por parte del MEC.

La recategorización de los maestros indígenas mejoró bastante en estos últimos años con las gestiones de la DGEEI y el reclamo de las organizaciones; sin embargo, una preocupación que manifestaron los directores de estas escuelas es que cuando hay vacancias en las escuelas indígenas, muchos de los maestros no indígenas tienen más posibilidades de acceder a esos cargos, pues reúnen las exigencias académicas requeridas; es una vía de entrada fácil al sistema para posteriormente trasladarse a otros lugares.

Esto sucede, entre otras cosas, porque hay pocos docentes indígenas capacitados y habilitados para la demanda existente en las escuelas indígenas.

### Perfil de niños y niñas de estas escuelas

Los niños y niñas cuentan con un amplio conocimiento y habilidades propias de la cultura y sistemas de vida que llevan, como ser cazar animales, pescar, hacer trampas, conocimientos botánicos, elaborar diversos tipos de artesanías. Son habilidosos con las manos, dibujan notablemente y se expresan oralmente usando un lenguaje y vocabulario refinado, a veces hasta poético. Son sociables y solidarios entre ellos. Los valores y conocimientos de los pueblos indígenas tendrían que equipararse en igualdad



de condiciones con los de la cultura occidental. En este sentido, en el ámbito escolar, se debe valorar la sabiduría de los pueblos indígenas sobre varios campos y áreas del conocimiento, algunos descubrimientos logrados mucho antes que la cultura occidental y utilizando otros caminos de investigación.

Lo más importante para que un niño o niña tenga un buen rendimiento académico es que cuente al menos con un mínimo de estímulos en la casa. Y constatamos que los niños y niñas de estas escuelas, en general, son muy poco estimulados en experiencias de lectura y escritura, pues, como dijimos anteriormente, la mayoría de ellos provienen de culturas orales; en la comunidad y en las familias muy pocos han accedido a la lectoescritura.

A la hora de enseñarles a leer y escribir en su lengua, tenemos que considerar esas complejidades, pues estos niños y niñas en sus casas no tienen materiales de lectura o contacto con escrituras en su lengua. Esto dificulta enormemente la tarea del aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua y el aprendizaje, en general, en la escuela con estructura y propuestas occidentales.

En algunos asentamientos, como Cerro Poty y API, los niños tienen rasgos y conductas más agresivas; se nota en ellos mayor ansiedad e hiperactividad. Estos rasgos se perciben en menor intensidad en la comunidad Maká, lo que haría suponer que cuando la comunidad está más arraigada en su cultura, está más asentada, organizada, en mejores condi-

ciones sociales y económicas, los niños están más tranquilos, interesados y en armonía.

Los niños y niñas que asisten a estas escuelas indígenas urbanas viven en condiciones muy precarias, el acceso a vivienda y servicios básicos es muy limitado. La Secretaría de la Niñez y la Adolescencia en los últimos años ha estado asistiendo a las comunidades, pero en general la disponibilidad y calidad de los alimentos es deficitaria, así como el abrigo. En algunos asentamientos, los niños están expuestos a los vertederos de basura de la ciudad y muchos trabajan en la recolección y clasificación de residuos.■



PARTE UNO:

# Situación socioeducativa de las comunidades indígenas urbanas



Mapa del Área Metropolitana con las tres Comunidades





@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay

Comunidad Maká, Corumbá Cue de Mariano Roque Alonso



@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay

Comunidad indígena Cerro Poty, Asunción



@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay/renshaw

Comunidad API de Luque

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

## Comunidad API de Luque

<b>Nombre de la comunidad</b>	Asociación de Parcialidades Indígena (API)
<b>Cantidad de familias</b>	70 familias
<b>Procedencia territorial de sus miembros</b>	Alto Paraguay: Bahía Negra, Puerto Diana, Puerto Esperanza, Fuerte Olimpo
<b>Pueblos indígenas</b>	Ishir Yvytoso y Tomáraho, Ayoreo, Avá Guaraní, Nivaclé
<b>Distancia del casco urbano</b>	2 km aproximadamente, zona totalmente poblada, calle empedrada y ómnibus.
<b>Personas consultadas</b>	Santiago Pérez (líder) Mirian Chamorro - Silda Nauje (madre), Silveria Chamorro y Mirta Rogríguez (docentes), y 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 sobrepoblada por 70 familias estables de los pueblos Chamacoco, Tomáraho, Ayoreo, Avá Guaraní, Nivaclé.

Según representantes de la comunidad, los primeros pobladores habían emigrado de

sus lugares de origen por las necesidades que enfrentaban ya que 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 paraguayo. Cuando existen estas posibilidades, las familias emigran de la comunidad por un tiempo, 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 son 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 se les provee 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, 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, reciclando o pidiendo limosnas. La situación más preocupante es el consumo de alcohol en adolescentes de 12 años en adelante.

### Entrevistas

“Los niños son introducidos (al alcoholismo) por mayores, que dan el mal ejemplo. Trabajan como ayudantes en la construcción, en el mercado y otros, en changas, y empiezan con la fiesta los jueves, que se extiende hasta el domingo, y algunas veces el lunes continúa el consumo de bebidas alcohólicas”.

Líder comunitario





“Más los hombres son los que terminan el colegio y siguen sus estudios, o trabajan directamente en lo que encuentran, porque ya están con familia; se casan y tienen hijos. La familia está primero. Las mujeres no siguen sus estudios; terminan la escuela y ayudan a sus mamás en la artesanía o se quedan al cuidado de sus hermanos. Pronto ya se juntan en pareja y se quedan en la casa”.



**Docente**

“Los padres indígenas quieren que sus hijos aprendan a leer y a escribir en castellano. En cuanto a nuestro idioma, las palabras son difíciles y solo los adultos o ancianos entienden”.



**Cacique**

## Escuela Arandu Rekávo

<b>Niveles de escolaridad</b>	Desde el preescolar hasta el 8° grado EEB.
<b>Cantidad de docentes indígenas</b>	2 docentes indígenas (con título habilitante).
<b>Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado.</b>	2 docentes no indígenas con título habilitante.
<b>Directora</b>	No indígena con título habilitante.
<b>Cantidad de niños y niñas en la escuela hasta el 8° grado</b>	65 mujeres y 52 varones.
<b>Lenguas utilizadas por los niños y las niñas en la escuela</b>	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. 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 bibliote-

ca, aunque 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

<b>Nombre de la comunidad</b>	Comunidad Cerro Poty.
<b>Cantidad de familias</b>	40 familias.
<b>Cantidad de niños en edad escolar</b>	Son 94: 45 niñas y 49 niños.
<b>Procedencia territorial de sus miembros</b>	Canindeyú, Caaguazú, Guairá, Caazapá, San Pedro y Chaco.
<b>Pueblos indígenas</b>	Guaraní: Mbyá, Avá Guaraní y Guaraní Occidental.
<b>Distancia del casco urbano</b>	1 km aproximadamente del casco urbano de Lambaré y de Asunción.
<b>Personas consultadas</b>	Petrona Ruiz Díaz, (líderesa) 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 de 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, Avá Guaraní y Guaraní Occidental. Los pobladores recuerdan que llegaron a Asunción porque en su región de origen no había

escuela, educación, 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 miembros 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.

## Entrevistas


“Solo cuando hay necesidad o queremos nos reunimos, y cada familia aporta, y se baila, se canta. Preparamos kaguijy (mazamorra), chicha, mandí’o (mandioca) ha jety mbichy (batata asada), chipa avati (chipa de maíz), so’o chyryry (carne frita). Esas son nuestras comidas tradicionales, nuestras costumbres. Y, generalmente, los sábados son los días para las fiestas sagradas. Tenemos nuestro opy (lugar de ceremonias) donde nos reunimos.”








“Anteriormente, teníamos un cacique, pero no resultó porque no estaba en la comunidad. Hace cuatro meses hubo un aty guasu (asamblea) y se reorganizó; se eligió a dos personas para comisarios, que tienen como función hacer seguimiento a las familias y resolver los conflictos. Muchas mejoras se han observado y se han tomado decisiones más firmes.”



“Cuando hay, se come, y cuando no hay, no. Hacemos olla popular, contribuyendo entre todos para la comida; en especial, se prioriza a los niños.”



### Escuela Cerro Poty

<b>Niveles</b>	Del preescolar hasta el 9° grado.
<b>Cantidad de docentes indígenas</b>	No tiene maestros indígenas.
<b>Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado</b>	7 docentes no indígenas.
<b>Director</b>	No indígena con título habilitante.
<b>Cantidad aproximada de niños y niñas indígenas en la escuela hasta el 6° grado (existe mucha movilidad)</b>	33 niños y 30 niñas. Un gran número de niños y niñas son mestizos.
<b>Lenguas utilizadas por los niños y niñas en la escuela</b>	Guaraní paraguayo y español

### Características de la escuela

Asisten a esta escuela niños indígenas y no indígenas, estos últimos, provenientes de barrios que colindan con la comunidad.

Cuenta con el preescolar, y del 1° al 9° grado, aunque no todos de manera simultánea, intercalan niveles y grados. Los idiomas utilizados en el ámbito escolar son el guaraní paraguayo y el español.

Los líderes manifiestan la preocupación de que la escuela no promueva la cultura indígena



y que no se cuente con docentes. Entienden que se debe tomar la lengua materna como primera lengua y consideran que las costumbres son relegadas. Han surgido conflictos entre la comunidad y la escuela por este motivo.

La mayoría de los líderes mantienen poco contacto e influencia en la escuela; solo lo indispensable. Dejan que funcione con la lógica que imprime el MEC, sin estar de acuerdo muchas veces con la forma de enseñanza que se imparte en ella el trato que reciben los niños. Existe resistencia a enviar a los niños a las escuelas; solo lo hacen en los horarios en que se proporciona la comida o la

merienda escolar, y después de comer muchos niños abandonan la escuela.

La escuela cuenta con un edificio de material, con una sala para la dirección, tres aulas y una pequeña galería con techo. También existe una construcción nueva con tres aulas destinadas al Primer Ciclo. Las aulas están equipadas con mobiliario adecuado, sillas, bancos, mesas, pizarrones. No cuenta con biblioteca.

Tiene baños sexados, pero son pequeños, tipo letrina, y están en malas condiciones. La escuela cuenta con luz y agua potable.

Para la recreación de los niños y niñas, cuenta con un patio pequeño y una cancha amplia en el centro de la comunidad.

## Comunidad Maká, Corumbá Cue de Mariano Roque Alonso

<b>Nombre de la comunidad</b>	Comunidad Maká, Corumbá Cue
<b>Cantidad de familias</b>	240 familias
<b>Pueblos Indígenas</b>	Maká, Nivaclé, Enlhet Norte, Enxet Sur, Qom
<b>Lengua hablada</b>	Maká, Nivaclé, Guaraní
<b>Cantidad de niños en edad escolar</b>	400 niños y niñas
<b>Procedencia territorial</b>	Chaco'i, zona Pilcomayo (1940) y Chaco Central
<b>Distancia del casco urbano de Mariano Roque Alonso</b>	2 km, aproximadamente
<b>Personas consultadas</b>	Andrés Chemei (cacique general) y Mateo 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 hacia 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, pero 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.

## Entrevistas

“Gracias a la gestión del cacique, se han organizado los comités de trabajo; cada uno con un líder, los cuales son los responsables de diferentes acciones en beneficio de la comunidad. Estos se reúnen con el cacique cada semana.”



“Un tiempo, hubo muchos menores que tomaban alcohol. Los borrachos no entran a la comunidad; se les cierra el portón. Por acá hay muchos vendedores de drogas también, y cuidamos a nuestra juventud. A los varones les metemos en el fútbol, mucho deporte, y las niñas, con sus mamás.”



“Acá todos trabajan y se van haciendo de casa, mejorando sus comodidades, estudian más. Los ancianos que ya no pueden son los que están más en la casa, pero igual cuidan a sus nietos; algo hacen. Los padres salen a trabajar y les mantienen. Son muy respetados los abuelos.”



## Escuela Maká Ángel Kanaiti

<b>Niveles</b>	Desde el preescolar hasta tercero de la Educación Media
<b>Cantidad de docentes indígenas</b>	4 docentes indígenas
<b>Cantidad de docentes no indígenas hasta el 6° grado</b>	3 docentes no indígenas
<b>Director</b>	Indígena, con especialización DGEEB
<b>Cantidad de niños y niñas en la escuela hasta el 9° grado</b>	192 niños y 195 niñas
<b>Lengua utilizada por los niños y niñas en la escuela</b>	Maká, 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<sup>4</sup> 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, intro-

duciendo temas de la cultura en sus investigaciones, respetando 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. Cuentan con 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. ■

@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay



Niños indígenas en talleres de pintura realizadas en el aula.



Ma feggyde goston  
L E nguaje only.

 NA

 Mbe

 Bado

 Avion

 Mago

 Arbol

## PARTE DOS:

# Experiencia pedagógica en el nivel inicial y escolar básica

### Principios pedagógicos utilizados

#### EL PASO DE LOS PARADIGMAS OCCIDENTALES AL DE LA INTERCULTURALIDAD.

Un paradigma importante dentro del campo de la ciencia y la educación que aún hoy sigue vigente fue diseñado en la Ilustración, es decir, en el siglo XVIII, cuando lo más importante era el **cultivo de la razón**, la inteligencia como sinónimo de pensamiento deductivo, lógico, matemático, y la capacidad para acumular saberes y contenidos.

Luego se instaló con fuerza, respondiendo a las necesidades de la revolución industrial, el **paradigma tecnológico** centrado en el hacer, las competencias y desarrollo de habilidades a través de programas de entrenamientos bien estructurados teniendo como marco de trabajo objetivos definidos y

acotados. Esto dio como resultado que la mayoría de las instituciones educativas tuvieron el perfil de grandes fábricas, con timbres, formaciones, materias separadas, grados académicos, pruebas estandarizadas, niños agrupados por edad, con una concepción intelectual y académica de la mente y de la inteligencia.

Luego, en la década de los años 60, se instaló el **paradigma humanista**, que intenta recuperar aspectos o áreas excluidas de la realidad y del ser humano. Centró el interés en la conciencia, la introspección, el amor, la propia determinación, la libertad personal, la autorrealización y el desarrollo del potencial humano. Es decir, se centra en el saber ser. Este paradigma actualmente aún está escasamente instalado en nuestra educación, aunque es más afín a las culturas de los pueblos indígenas.

Aun así, estos paradigmas, con sus creencias y visiones del





@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay

#### Reunión comunitaria.

mundo y del ser humano que siguen vigentes en nuestra educación, no son paradigmas con los cuales los pueblos indígenas se sienten identificados.

Los paradigmas de los pueblos indígenas son propuestas interculturales en las que la visión del ser humano no se rige solamente por la lógica de la racionalidad instrumental cartesiana, muy instalada en la cultura occidental, sino abarca al ser humano de manera integral, incluidos los aspectos más profundos de su ser como su espíritu. "Las culturas indíge-

nas contribuyen a la interculturalidad con su pensamiento holístico y su concepción de que cultura no es sino la misma naturaleza transformadora por los humanos"<sup>5</sup>.

En esta propuesta el sujeto aprende con protagonismo y presencia reflexiva. El aprendizaje es generador de vida y sentidos profundos. La característica principal es el respeto del ser humano como criatura divina en profunda consonancia con lo sagrado de la naturaleza, la vida y el Cosmos; la práctica comunitaria como medio de

<sup>5</sup> Luis Monteluisa Chasiquiza, "La sabiduría de las nacionalidades indígenas en la educación superior". Revista El vuelo de la luciérnaga, N° 1 página 77, Eibamaz - UNICEF 2008.



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. Esta visión sobre el aprendizaje y el ser humano de las culturas indígenas podría ser un gran aporte y contribuir notablemente a una mayor calidad educativa en nuestro país.

## **PARADIGMAS QUE IMPULSAN LA INTERCULTURALIDAD**

Hoy se habla, y cada vez con mayor fuerza, de paradigmas de los Pueblos Indígenas como una necesidad de práctica intercultural para incluir y respetar las cosmovisiones de estos pueblos y dejar de mirar la realidad desde la perspectiva monológica de la cultura occidental. 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. En este sentido, las culturas originarias de América, así como las culturas de otros lugares del mundo, han desarrollado muchos, variados y valiosos conocimientos a los que hoy podemos acceder, para enriquecernos y crecer con ellos.

Nelson Reascos<sup>6</sup> nos habla de una interculturalidad integral. La interculturalidad no puede ser planteada en una sola área de

las relaciones humanas, como por ejemplo la educación, sino en todas las áreas del quehacer humano. Ella también debe ser universal, tiene que establecerse en el mundo entero; no solamente entre los Pueblos Indígenas y la población occidental de América, sino debe darse con todas las culturas existentes en la humanidad. Continúa diciendo que occidente debe abrirse a nuevos pensamientos, nuevas filosofías, nuevas ideologías que le permitan de alguna manera mejorar muchos aspectos de su realidad y, al mismo tiempo, los Pueblos Indígenas necesitan recuperar sus espacios, dignificarse. Por lo tanto, la interculturalidad no es un proyecto político, sino una necesidad emergente para el mundo actual.

“El concepto de interculturalidad no se agota en el reconocimiento de la diferencia y la inclusión de esta por parte de Estado; es una oportunidad para romper la condición colonial del poder, que ha construido el concepto de raza y el imaginario de racismo, el cual ha permitido la esclavización y expropiación de los territorios indígenas y otras subjetividades que han dado lugar a su exclusión y opresión”<sup>7</sup>.

Estas importantes diferencias paradigmáticas de prácticas educativas son uno de los motivos por los cuales los pueblos indígenas no le ven sentido a mandar a sus niños y niñas a la escuela. Así como está hoy, para estos pueblos, la escuela no es atractiva ni interesante.

<sup>6</sup> Conferencia magistral presentada en el Seminario Regional “Epistemología indígena e intercultural”, organizado por la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ, desarrollado en Lima, septiembre de 2007.

<sup>7</sup> Yanes, Fernando, Documento: “Interculturalidad y educación. Un recorrido por la historia de los pueblos y nacionalidades”.

Es una educación que no responde a sus visiones, necesidades culturales ni problemática social; por eso lo consideran muchas veces de poca utilidad; más bien lo ven como una amenaza a su cultura y tradiciones, como un elemento manipulador y de opresión del poder estatal.

### Nuestra propuesta educativa

Nuestra perspectiva educativa se sustenta en el paradigma intercultural como propuesta y asume que el aprendizaje es un fenómeno de mucha complejidad que se produce en el interior de las personas y, de esta manera, los aprendizajes son más significativos y profundos. Estos son los que generan transformaciones internas que pueden cambiar la realidad, las visiones, las conductas, y perduran en el tiempo. Es una visión que comprende una teoría integral sobre la vida, la mente, el aprendizaje, el ser humano, la conciencia y la evolución.

Uno de los principales objetivos de esta visión educativa procesual es el de propiciar espacios en que los educandos tengan protagonismo. El hecho de ser sujeto de conocimiento asegura que la persona alcance un aprendizaje autónomo significativo con libertad.

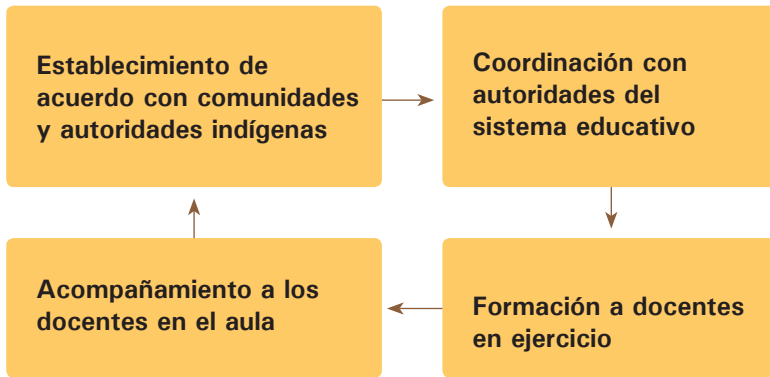
Los temas o investigaciones abordados en el aula parten siempre de las necesidades e intereses de los protagonistas; esto aporta un elemento altamente motivador y de involucramiento que necesita el proceso para que la persona aprenda. Además, que las experiencias vividas puedan tener prácticas de conexión interior, para estar presentes en la actividad que le toca vivir

aquí y ahora. Esto significa que la persona pueda conectarse con su espacio subjetivo donde habitan imágenes, sensaciones, emociones, pensamientos, y que todo esto se moviliza, engloba y afecta a la persona que está en proceso de aprendizaje, hace que vaya construyendo y conociendo de esta manera su interioridad, sus procesos cognitivos de aprendizaje, adquiriendo poder transformador sobre sí misma y logre de esta manera un desarrollo cada vez más unificado e integral de su ser conscientemente.

Hoy estamos en una etapa particular, con el desarrollo tecnológico nunca antes visto en toda la historia de la humanidad, con crisis mundiales en muchos campos, donde por primera vez la humanidad se enfrenta a la posibilidad real de extinguirse de la faz de la tierra junto con la vida vegetal y animal y a punto también de ingresar a la era del alma.

Por estas necesidades y muchas otras, nuestra propuesta educativa tiene un énfasis en la integralidad, apunta a desarrollar en armonía la mente, el cuerpo, las emociones y el espíritu. Promueve la construcción del pensamiento divergente, diverso, intercultural, inclusivo. Capacidad de ver muchas cosas al mismo tiempo, crear ideas originales, pensar en varias soluciones para un mismo problema, ver desde varios perspectivas una misma situación. Pensamiento global no parcelado. Trabajar con las contradicciones, pensamiento paradójico, dual, no lineal. Sacar lo más valioso que tienen los niños y niñas en su interior, hacer que descubran sus talentos.

## Descripción del proceso



### ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS CON COMUNIDADES Y AUTORIDADES INDÍGENAS

En el año 2010 se realizaron las primeras visitas a las comunidades, a los líderes de las organizaciones indígenas y miembros de las comunidades, para construir el proyecto de trabajo en las escuelas, a modo

de garantizar que la propuesta pedagógica parta de las necesidades e intereses, respetando la cultura y cosmovisión de los Pueblos Indígenas.

Durante todas las etapas se mantuvo permanente contacto y comunicación con los líderes, padres, madres, autoridades regionales y docentes para informarles acerca de la marcha del proceso.

@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay



Reunión con autoridades y miembros de comunidades indígenas Mbyá en Mbokaja Yguasú.



Se realizaron también reuniones con el plantel docente y directores; en ellas, los docentes evaluaron las jornadas de capacitación. Se desarrolló un calendario de reuniones, en las cuales se presentaron las características y la evolución de la escritura en niños y niñas, según la perspectiva psicogénética, de qué manera se fue incorporando elementos de la cultura indígena y el idioma indígena en los procesos de aprendizaje en el aula, para que los protagonistas conozcan y se interioricen del trabajo desarrollado en las escuelas.

Se realizaron experiencias concretas con los niños y niñas para mostrar a los padres, madres y representantes de las comunidades el proceso de desarrollo conceptual de la escritura de sus propios hijos e hijas. También se realizó el estudio sobre las producciones escritas de niños y niñas.

Con los padres y madres, docentes y líderes, se reflexionó sobre las necesidades de las comunidades en lo referente a su situación económica y social, el rol e importancia de la escuela en estos contextos, así como la participación de la comunidad y de los líderes encargados en estos procesos educativos.

También se mostró la sistematización de los procesos que fueron viviendo los niños y sus investigaciones como fuente de información para generar una propuesta educativa desde la experiencia concreta.

## COORDINACIÓN CON LAS AUTORIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL CENTRAL, DEPARTAMENTAL Y ZONAL

El proyecto fue diseñado y ejecutado con el equipo de la DGEEI del MEC. Los técnicos y responsables de la dirección acompañaron la experiencia y apoyaron todo el tiempo la iniciativa.

Asimismo, se realizaron entrevistas con directores, profesores, padres y madres de familia, técnicos y supervisores para compartir la propuesta. Los supervisores de las escuelas seleccionadas apoyaron ampliamente, especialmente los supervisores indígenas.

El nivel de aceptación por parte de los docentes y directores fue distinto en cada comunidad. La comunidad API se mostró abierta e interesada en el proyecto, tanto la comunidad en general y sus líderes como los profesores, padres, madres de familia y directora de la escuela.

En esta comunidad, el único punto en desacuerdo entre sus miembros fue si se enseñaba a leer y escribir a los niños en la lengua materna o en español; las opiniones estaban divididas entre los miembros en referencia a ese punto.

En la comunidad de Cerro Poty, los maestros y maestras participaron solamente de los talleres de capacitación; sin embargo, no se pudo desarrollar las otras etapas del proceso. Según opiniones de miembros de la comunidad y los propios docen-



Equipo de formación Centro de Aprendizaje Integral "Buscando la Vida" con docentes y supervisores indígenas.

tes, la ausencia de maestros indígenas en la escuela, el distanciamiento entre la escuela y la comunidad y los conflictos de liderazgos son factores que inciden negativamente en los procesos educativos.

En la comunidad Maká el acercamiento fue muy fructífero: la comunidad estuvo abierta, hubo predisposición para el proyecto. Todos los docentes de la escuela asistieron a las capacitaciones en forma sistemática. Las capacitaciones se realizaron en el local de la comunidad y pronto se sumó la otra comunidad Maká de Falcón. En los encuentros tenían una intervención muy activa, se mostraban interesados en aportar sus inquietudes, visiones y opiniones de cómo tendría que ser el enfoque de la educación en las

escuelas indígenas. También esos espacios se convirtieron en lugares donde discutían y planteaban necesidades de orden económico y social.

En las escuelas los profesores rápidamente empezaron a poner en práctica lo aprendido, comenzaron a abordar temas específicos de la cultura y hacer investigaciones sobre ellos. Algunos profesores disminuyeron la práctica de la copia en aula.

## FORMACIÓN DE DOCENTES

### Realización de los talleres:

Durante todo el 2010 se realizaron capacitaciones, una vez al mes, con supervisores, técnicos, docentes, líderes y representantes en la comunidad Maká de Mariano Roque Alonso y en J. Eulogio Estigarribia, Caaguazú. En Mariano Roque Alonso participaron de estas capacitaciones docentes y directivos de 7 instituciones educativas indígenas de Cerrito, Falcón, Mariano Roque Alonso, Luque y Asunción. En J. Eulogio Estigarribia; 9 instituciones educativas de la zona de Caaguazú. También se iniciaron algunas experiencias en aula, con docentes que pusieron en práctica lo aprendido en dichas capacitaciones.

- **Los docentes adquirieron conocimiento y apropiación de la teoría:**

En esta etapa los docentes analizaron las diversas concepciones pedagógicas; posteriormente ubicaron los principios filosóficos y pedagógicos de su práctica. Abordaron de esta manera los diversos paradigmas de la evolución de la ciencia y aportaron desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Se interiorizaron de las nuevas teorías y perspectivas en educación. Tuvieron experiencias de desarrollo personal y actitud para analizar su práctica a la luz de estas perspectivas.



Niños en nivel inicial aprenden a leer a través del juego.



- **Se analizaron experiencias en aula:**

Los docentes realizaron experiencias de lectura y escritura con sus alumnos en el aula y compartieron en las capacitaciones, analizaron con la teoría las producciones de los niños. Posteriormente, empezaron a poner en práctica proyectos de investigación sobre temas de la cultura o intereses de los niños y niñas. La práctica de estos proyectos también fue analizada en las capacitaciones y se aprendió de ellos. Se analizaron paso a paso los procesos de investigación llevados a cabo.

- **Se crearon puentes y lazos entre la comunidad, la escuela, familia e instituciones:**

Los docentes realizaron varias reuniones con los supervisores zonales, técnicos, miembros de la comunidad, padres y madres de familias para informar los avances del proyecto, escucharon sugerencias y afianzaron conocimientos. Estos espacios también sirvieron para que los participantes se apropien la experiencia y busquen alianzas y apoyo. Los supervisores y técnicos zonales acordaron la necesidad de realizar cambios en las escuelas.

- **Manifestaron sus inquietudes tanto personales como profesionales sobre la problemática social que viven.**

Fue un espacio de diálogo sobre diversos problemas que atraviesan en la escuela y como pueblos indígenas del país.

Resaltaron la gran carencia que tienen las comunidades indígenas del país: la urgencia de un cambio social para mejorar sus condiciones de vida y el rol de la escuela y la educación en este contexto.

Los participantes tuvieron la oportunidad de experimentar en espacios de respeto, contención, no juzgamiento, de escucha, de participación y autogestión, de sus propios procesos de aprendizajes. Esta experiencia reafirma sus propias maneras de intercambio, construcción y educación que lo aplicaron posteriormente en el aula con sus alumnos.

- **Se hicieron varias experiencias de interioridad en que los participantes pudieron conectarse consigo mismos de manera más profunda:**

Compartieron aspectos de su historia personal, sus experiencias infantiles en la escuela, sus maneras de ser, sus miedos, sus visiones y cómo todo está relacionado con la cultura, las formas de desarrollo y aprendizajes ancestrales.

Estas experiencias de interioridad compararon con “los viajes” que suelen realizar en los rituales, ceremonias y festividades colectivas según la cultura de cada pueblo, que estas prácticas sirven para acceder a un conocimiento superior, más amplio, sobre los acontecimientos de las personas y la comunidad, donde el tiempo y el espacio se hacen uno y se trasciende a estados ampliados de conciencia y se viven momentos de expansión cada vez más abarcales.

En este sentido, notamos que todas las veces que hicimos experiencias y trabajos con la interioridad fueron los momentos de mayor apertura y participación de los participantes. En ese momento compartieron sus vivencias, experiencias y prácticas similares en sus culturas. Con mucho involucramiento, contaron sus historias personales y de la comunidad, recordaron a sus grandes maestros y líderes contando su forma de vivir, pensar, sus luchas y las enseñanzas que dejaron al pueblo al que pertenecían.

## **ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES EN EL AULA**

Una parte muy importante del proceso de capacitación es la aplicación de los conocimientos en el aula. Para apoyar a los docentes en ese proceso, se realizaron en forma sistemática las supervisiones en terreno en las escuelas seleccionadas por parte de los técnicos del Centro de Aprendizaje Integral “Buscando la Vida”.

El seguimiento consistió en que profesionales designados iban a las escuelas a orientar, acompañar a los docentes en cómo organizar su clase y cómo planear las actividades. El técnico apoyaba a cada maestro en la preparación de las experiencias, la relación con los alumnos y la comunidad. Este acompañamiento permitió un seguimiento cercano a los alumnos en su proceso de lectura y escritura y la realización de proyectos de investigación en temáticas de la cultura, siempre partiendo de las necesidades e intereses de los alumnos y la comunidad. Esta supervisión se realizó una vez por semana en las escuelas seleccionadas.

## **INTERCAMBIOS ENTRE DOCENTES Y VISITAS A INSTITUCIONES DONDE SE REALIZAN INNOVACIONES EN ESTAS PERSPECTIVAS.**

Los docentes fueron a la escuela Celsa Speratti de Asunción, para ver experiencias de innovación que se estaban realizando en dicha institución y compartir con los docentes sus inquietudes.

Además, hicieron una visita a la escuela Maká para ver cómo estaban trabajando e implementando lo aprendido algunos profesores de dicha escuela en el marco de las capacitaciones del proyecto.

### **Las principales actividades de seguimiento en terreno:**

1. Se realizó el registro de datos sobre formación docente de la escuela, práctica de 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 de planificar los talleres.
2. Se realizó pruebas diagnósticas del nivel de lectura y escritura de los niños y niñas en las escuelas.
3. Se brindó asesoramiento a los docentes de cómo llevar a la práctica lo aprendido en las capacitaciones y profundizar experiencias de innovación en el aula.
4. Recabar temas de interés de los niños, niñas y la comunidad para realizar los proyectos de investigación a partir de los mismos.
5. 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.
6. Entrevistas a profesores y miembros de la comunidad educativa en general para interiorizarnos de cómo iban las experiencias y cómo respondían o no a dichos trabajos.



Técnicos observan y orientan al docente indígena en sus actividades en el aula.



## PRIMEROS RESULTADOS EN LOS Y LAS DOCENTES

- Aprendieron a valorar la escritura espontánea de sus alumnos y alumnas.
- Respetaron el nivel de desarrollo conceptual de los niños y las niñas en el área de la lectura y la escritura
- Incentivaron que los niños y las niñas escriban y se expresen en su lengua materna.
- Adquirieron competencia en la elaboración, ejecución y evaluación proyectos de investigación en el aula con contenidos de la cultura de las comunidades.
- Hicieron estimulaciones en los diferentes niveles conceptuales en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Aprendieron a ambientar la clase con letras y textos, hacer carteles de referencia para los alumnos y murales con los trabajos de los niños.
- Aprendieron a hacer diagnósticos de sus alumnos en procesos de lectura y escritura y a partir de estos plantear las actividades, contenidos y estimulaciones en el aula.
- Reflexionaron sobre su práctica docente a la luz de teorías pedagógicas actualizadas.
- Realizaron reuniones de padres y madres y con los miembros de la comunidad para mostrar y compartir aprendizajes, procesos de los niños y resultados de la experiencia en la escuela.



Maestro Maká en aula.

## EL IMPACTO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Cuando los niños y niñas empezaron a leer y escribir, rápidamente el entusiasmo se contagi, pues es algo que los profesores ansiaban. Se sorprendieron al ver cómo los niños y niñas, tanto del preescolar como del primero y del segundo grado, escribían con tanta facilidad y rapidez cuando se les dejaba escribir espontáneamente y respetando sus etapas conceptuales, cosa que años anteriores recién en tercer grado lo hacían y con mucha dificultad.

- Los niños y niñas dejaron de hacer copias de escritos y frases del pizarrón que no eran de su creación y producción y empezaron a hacer sus propias redacciones y producciones en su lengua materna.
- Hicieron investigaciones en temas de su interés, temas con contenido de la cultura y costumbres.
- Acrecentaron su independencia, autoestima y protagonismo en sus propios aprendizajes.
- Se notó entusiasmo e involucramiento de los niños y las niñas en los procesos de aula en los contenidos investigados.

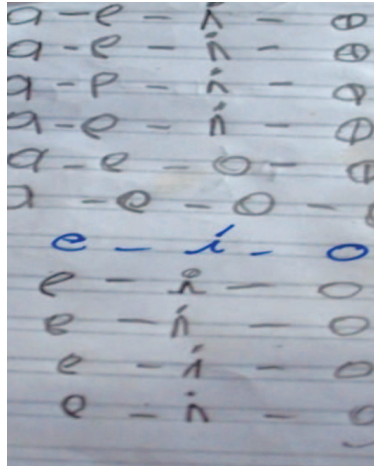
**El proceso de transformación en el aula: De la copia a la expresión escrita.**

### LA COPIA: EL PUNTO DE PARTIDA

Cuando iniciamos los trabajos en las escuelas, los escritos y lecturas de los niños y niñas eran

netamente de copia y repetición. El docente se limitaba a poner en el pizarrón lo que había que copiar y repetir. Los niños y niñas solo copiaban lo que estaba en el pizarrón, la mayor parte del tiempo en la clase. Así era con casi todas las materias y contenidos que se desarrollaban.

### Ejemplo de escritura de repetición y copia



Escritos de los niños, de repetición y copia.

## ETAPAS

### 1- PRUEBA DIAGNÓSTICA

El trabajo en el aula se inicia con una prueba diagnóstica para determinar el nivel conceptual de los niños en la lectura y la escritura y su nivel académico en general, para a partir de allí elaborar un plan de trabajo con cada niño y cada niña y con el grupo.

### 2- CONOCER LAS LETRAS A TRAVÉS DE LOS NOMBRES DE LOS COMPAÑEROS

Se parte del nombre propio para conocer las letras, el alfabeto y también el nombre de los compañeros. Así, se cuenta con todo el alfabeto desplega-

do, tanto en español como el alfabeto de la lengua materna, el niño escribe su nombre como sabe y puede.

Se escribe frente al niño/a su nombre, para que vea cómo se escribe y se pone en el portanombre, en un lugar visible de la sala para que el niño/a lo tenga a mano cuando necesite o lo use como referencia en sus escritos.

Todos los días se hacen trabajos específicos con los nombres propios y los de los compañeros/as hasta que los alumnos reconozcan en la totalidad sus nombres y los de sus compañeros. También en esta etapa los niños hacen trabajos creativos como pinturas y dibujos y les ponen nombres o escriben sobre eso. Las escrituras de los niños son libres y espontáneas y se evita en lo posible la copia.

Con los docentes se analiza la producción de los niños para que vayan afianzando sus conocimientos en las etapas cognitivas del desarrollo de la lectura y escritura de los niños y niñas, y sepan hacer el trabajo de estimulación en los diversos niveles.

### **3- LETRAR COLOCAR EL NOMBRE A TODOS LOS OBJETOS**

Se coloca el nombre a todos los objetos de la clase y se pone la producción escrita de los niños y niñas de forma visible a la altura de ellos para que tengan referencias a la hora de escribir. También se procede a la recolección de portadores de nombres para tenerlo como material didáctico en la clase para el uso de los niños según

necesidad, como ser: envases vacíos de elementos que se usan habitualmente en la casa y envases vacíos o etiquetas de leche, arroz, fideo, gaseosas, golosinas, bebidas, yerba, etc.

### **4- SE ESCRIBE SOBRE EXPERIMENTOS VISUALES**

Se realizan diversos tipos de experiencias vivenciales con los niños, como ser paseos, visitas, recorridos, lecturas de cuentos, enciclopedias, libros o alguna otra experiencia específica, y posteriormente escriben sobre lo vivenciado en forma espontánea, motivando siempre que lo hagan en la lengua materna; estimulando y ayudando a los niños en sus escrituras según necesidad y nivel conceptual en que se encuentran. También escriben sobre todas las actividades de rutina que realizan.

### **Aprender a investigar la propia realidad**

#### **1- SE IDENTIFICA EL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

Posteriormente, el docente inicia la búsqueda del tema o temas que los niños y niñas investigaron en el aula.

Se trabaja principalmente con temas del interés del grupo, en que este es protagonista todo el tiempo. Esto permite iniciar una investigación sobre lo que los niños quieren saber. 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.





Aula de educación inicial de la comunidad Maká.

## **2- DIBUJAN Y ESCRIBEN TODO LO QUE ELLOS SABEN Y QUIEREN CONOCER**

Esta actividad se inicia mediante el recorrido por la comunidad buscando centros de interés de los alumnos. Una vez allí, los niños y niñas pasan a describir y comentar todo lo que observan y conocen de esos centros de interés. También relatan lo que hacen con sus familias, sus costumbres y principales modos de vida y juegos. Una vez en la clase, se dibuja lo que vivieron, y los niños y niñas escriben espontáneamente sus vivencias. Posteriormente, se elige el tema o los temas de interés grupal para empezar las investigaciones correspondientes sobre el o los temas elegidos.

Los niños y niñas hacen preguntas acerca de lo que quieren conocer sobre el tema; luego de un recuento de todo lo que saben del asunto, se centran en lo que verdaderamente les interesa investigar.

## **3- RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE LAS PREGUNTAS GENERADAS**

Una vez que se sabe lo que van a investigar, los niños y el profesor se disponen a coleccionar información sobre las preguntas generadas: buscan en libros, enciclopedias, cuentos, preguntan a los sabios y sabias, a sus padres y madres y otros miembros de la comunidad.



@Unicef - Buscando la Vida/Paraguay/renshaw

Los niños y niñas aprenden a investigar sobre su entorno.

#### 4- SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN EN MAPAS CONCEPTUALES

Toda la información encontrada se va organizando en el aula en mapas conceptuales y áreas temáticas, se identifican los aprendizajes logrados.

Trabajos en preescolar y primer grado. Marzo 2011

#### 1- PRUEBA DIAGNÓSTICA. INICIACIÓN A LA LECTOESCRITURA

Se abordó con los niños y niñas la prueba diagnóstica, que arrojó como resultado que casi todos estaban escribiendo con pseudoletas, que es una etapa inicial en la escritura.

Hoy se sabe que los niños siguen un proceso evolutivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De la misma manera que el pensamiento de los niños y niñas pasa por estadios evolutivos y va avanzando hasta llegar a la etapa del pensamiento formal, también lo hacen en la adquisición de la lectura y la escritura.

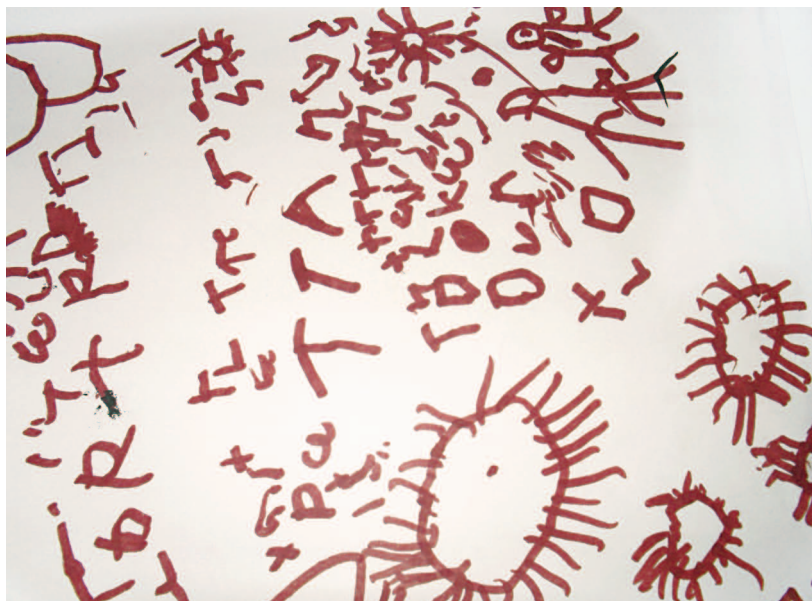
#### 2- ETAPA DE PSEUDO LETRAS

En este proceso, los niños y niñas elaboran hipótesis muy originales, mucho antes de comenzar la escritura formal, y representan niveles de conceptualización lingüística de todo lo que ellos conocen de la lengua y las escrituras. Estas hipótesis o ideas evolucionan a medida que el niño o niña interactúan con escrituras y lecturas reales de su medio circundante.

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 pseudolettras 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.

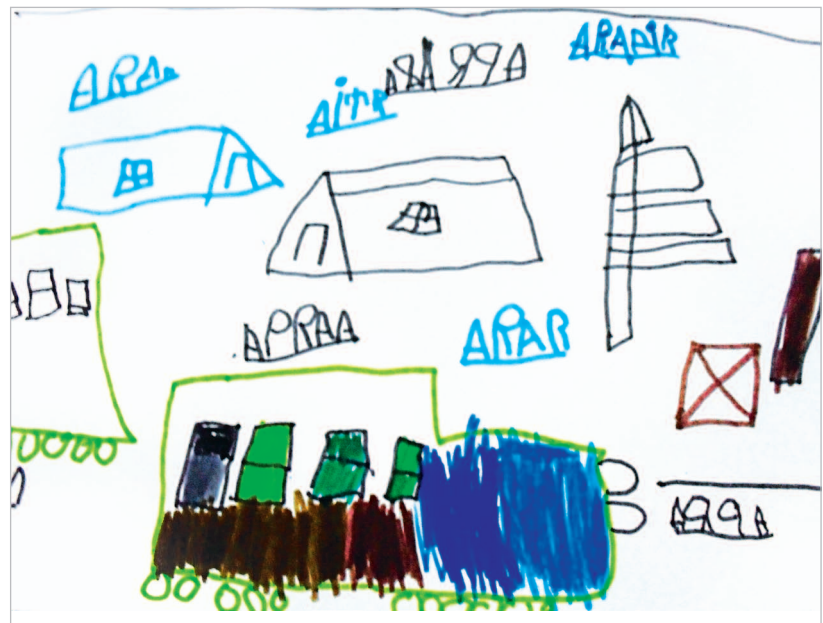
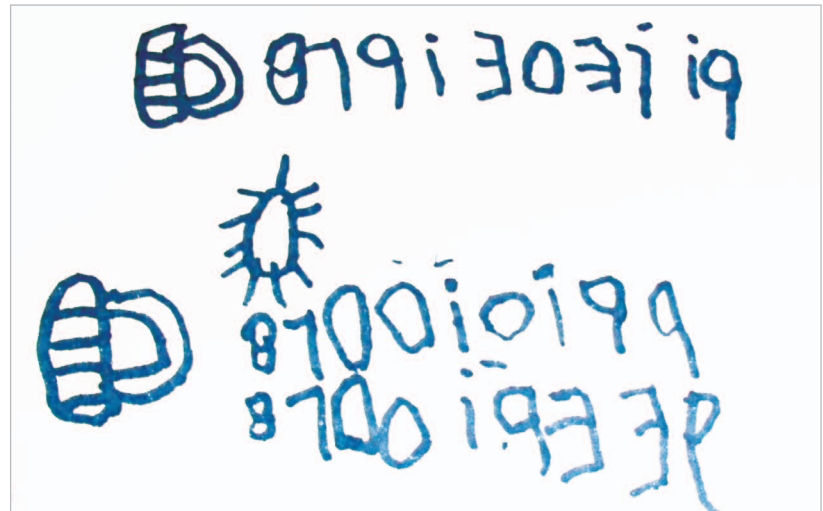
#### Ejemplo de escritura con pseudoletras en preescolar





### 3- HIPÓTESIS DE VARIEDAD Y CANTIDAD

Cuando se fueron sumando los demás niños y niñas, también se les aplicó la prueba diagnóstica de escritura; algunos niños y niñas de los grupos estaban en hipótesis de variedad y cantidad.





## LETREAR Y PONER NOMBRE A TODAS LAS COSAS

La primera actividad fue letrar o poner nombre a todas las cosas que visualizan en la clase con tarjetas que contenían los nombres escritos por los niños: el alfabeto guaraní y castellano, el calendario, los numerales, de modo que los niños cuenten visualmente con referencias escritas y puedan todos los días tener contacto con estas producciones.

Se trabajó con la escritura espontánea. Se conversó, con la ayuda del profesor, la profesora en su lengua, con los niños y niñas sobre lo acontecido en la comunidad: fueron nombrando sus viajes, hablando de los camiones que pasan por la ruta, de un accidente automovilístico que ocurrió muy cerca de la comunidad, de la construcción de muchas casas nuevas y todo lo que viven cotidianamente en la comunidad

Los niños y niñas se dispusieron a dibujar y escribir según sus niveles, con lo cual visualizaron niveles conceptuales de seudolettras, cantidad y variedad, y mostraron alegría con sus escrituras. Luego, con estas producciones, se realizó un repaso con los profesores, a manera de contrastar la teoría con la práctica.

## SE SUGIRIÓ A LOS DOCENTES:

- Trabajar como rutina la lectura de los nombres propios.
- Trabajar con los niños sus vivencias cotidianas y registrar en forma escrita, según el nivel de escritura de cada niño.
- Registrar las fechas de producciones de los niños y niñas para verificar los avances.
- *Por ejemplo, en la última semana de abril, en la escuela Maká se tomó como centro de interés el agua.*
- *Se comentó su utilidad, que la comunidad está llena de agua (inundada por las lluvias frecuentes), las mamás no pueden jugar más al vóley porque la cancha se llena de agua, ya no pueden usar los caminitos a la escuela, sus padres les advierten de las víboras.*
- *Los niños pudieron dibujar y escribir sobre esto.*
- Insistir con los dibujos-escritura y lectura todos los días.
- Fijar como inicio de clase la expresión oral, el saludo y el comentario de los sucesos o hechos familiares o simples vivencias.
- Si surge algo de interés sobre un tema específico, tomarlo para la escritura.





Niña Mbyá realizando escritura creativa.

## Experiencias en la Escuela Básica N° 6520 "Arandurã Rekávo", de Luque

En esta escuela también se hizo contacto con la directora, la docente y el líder a fin de comunicarles el estado del proyecto y el seguimiento a los niños y niñas.

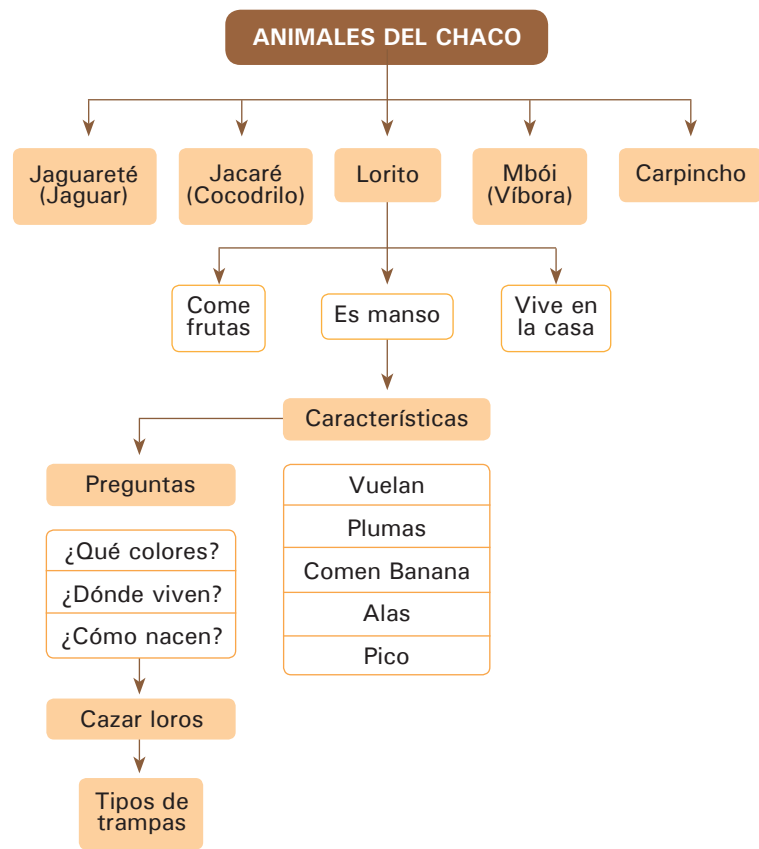
### ESTIMULACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

En aula se realizaron las primeras estimulaciones de lectura y escritura junto con la profesora. Las primeras actividades: se propuso la escritura espontánea mediante la conversación sobre las cosas que hacen: que juegan, que corren, que viajaron al Chaco, etc.

Los niños y niñas dibujaron y escribieron sobre el viaje que realizaron al Chaco. Se solicitó a la profesora letrar la clase con el abecedario, numerales, portanombres, etiquetar las carpetas de trabajo de sus alumnos. Y con las tarjetas de sus nombres llamar la asistencia todos los días, haciendo también participar a los niños de la actividad.

### IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE INTERÉS

Luego se propuso sacar un tema de interés para trabajar dentro de un proyecto. Para trabajar, los niños propusieron animales que vieron en el Chaco, como el jagareté, el jacaré, lorito, mbói (víbora). Se eligió, como centro de interés, estudiar sobre el loro, y en el proyecto estos fueron los temas que se fueron desarrollando.



Luego de comentar entre todos sobre cada animal, se consensuó acerca del animal preferido: el “lorito”, porque no daña a las personas, come frutas y se puede tener en la casa. Luego, los niños y niñas ya sabían que los loros tienen plumas, pico y alas; dónde viven, que vuelan, que comen banana y cocido con galleta (si están en la casa), y cómo se cazan para tenerlos como mascota.

### QUÉ SE SABE Y SE DESEA SABER

Se pasó a un segundo momento con la pregunta: ¿qué más desean saber sobre el lorito? La profesora registró las preguntas de conocimiento sobre el tema:

- ¿Qué colores tiene?
- ¿Es grande o chico?
- ¿Cómo nacen?
- ¿De dónde vienen?

### RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se dio la tarea de preguntar a sus padres o familiares para luego compartir en la clase, además de buscar datos en libros, enciclopedias (los que tengan) para completar la información.

### SE SUGIRIÓ A LOS DOCENTES:

- Poner fechas a sus escritos.
- Compartir sus vivencias en forma oral.
- Usar el tema de interés de los niños.
- Exponer sus producciones en los murales de la clase.
- Insistir todos los días en la lectura y escritura de los nombres propios.

También en esta escuela se debe considerar que este año 2012 muchos niños y niñas migraron con sus familias hacia el Chaco por la situación que vivieron sus familiares a raíz de las inundaciones de varias zonas chaqueñas: se trasladaron hasta estas zonas ante la posibilidad de recibir las donaciones y la ayuda del Gobierno por esta emergencia. Generalmente, estas migraciones afectan mucho el proceso escolar de los niños y niñas, pues muchos de ellos ya no regresan, y si lo hacen, ya pierden gran parte del proceso desarrollado en la escuela.

La situación social de estas comunidades no es muy favorable para la estabilidad escolar, pues priman las necesidades básicas de las familias. Esto quiere decir que la alimentación y el trabajo que tienen no son suficientes para sobrevivir.

## Investigaciones realizadas por los niños y niñas

### PROYECTO: "ARTESANÍAS DE MI PUEBLO"

Desde el mes de marzo, los niños del segundo grado del Prof. Teófilo (indígena) decidieron trabajar sobre "Sus artesanías". Ellos relataron que sus padres las realizan y ellos les ayudan a venderlas. Iniciamos el proyecto visitando el Centro de Artesanos de la comunidad, y allí nos señalaron y explicaron los tipos de artesanías en que trabajan. También conversamos de la materia prima que emplean y del tiempo que les lleva la elaboración. Invitamos a una mamá artesana para que hablara sobre el proceso de elaboración, las preferencias de artesanía de los compradores y las ventas. En clase, dibujamos



Líder religiosa comparte con los niños sus conocimientos sobre el arte Mbyá.



y clasificamos las artesanías y escribimos acerca de cada una de ellas. Preparamos un centro de interés en el grado y cada semana desarrollamos temas como elaboración de la artesanía, materiales, costo y tiempo. La siguiente clase iniciamos visitando la plantación de palmas en compañía de los padres artesanos, para iniciar la redacción del proceso de elaboración.

### CONOCIMIENTOS PREVIOS



## CONTENIDOS DESARROLLADOS

### COMUNICACIÓN

- El local cultural: visitar y describir.
- Las diferentes artesanías: dibujar y escribir.
- Los diversos tipos de artesanías en palmas, karaguata, semillas, madera, tejidos. Clasificar.
- El proceso de elaboración de artesanía en palmas y semillas. Redactar.
- Tipos de productos: elaboración de canastos, pantallas, sombreros, collares, pulseras.
- Experiencias vividas durante las ventas, como lugares, preferencias de artículos, anécdotas. Redactar.

### MATEMÁTICA

- Las artesanías: clasificar y escribir sus precios.
- Cálculos de ventas diarias. Realizar presupuestos, costos y ganancias.
- Los gastos de materiales, materia prima y pasajes. Calcular
- El tiempo de elaboración de las artesanías desde la cosecha hasta la venta. Describir,
- Estimación de las ganancias diarias.

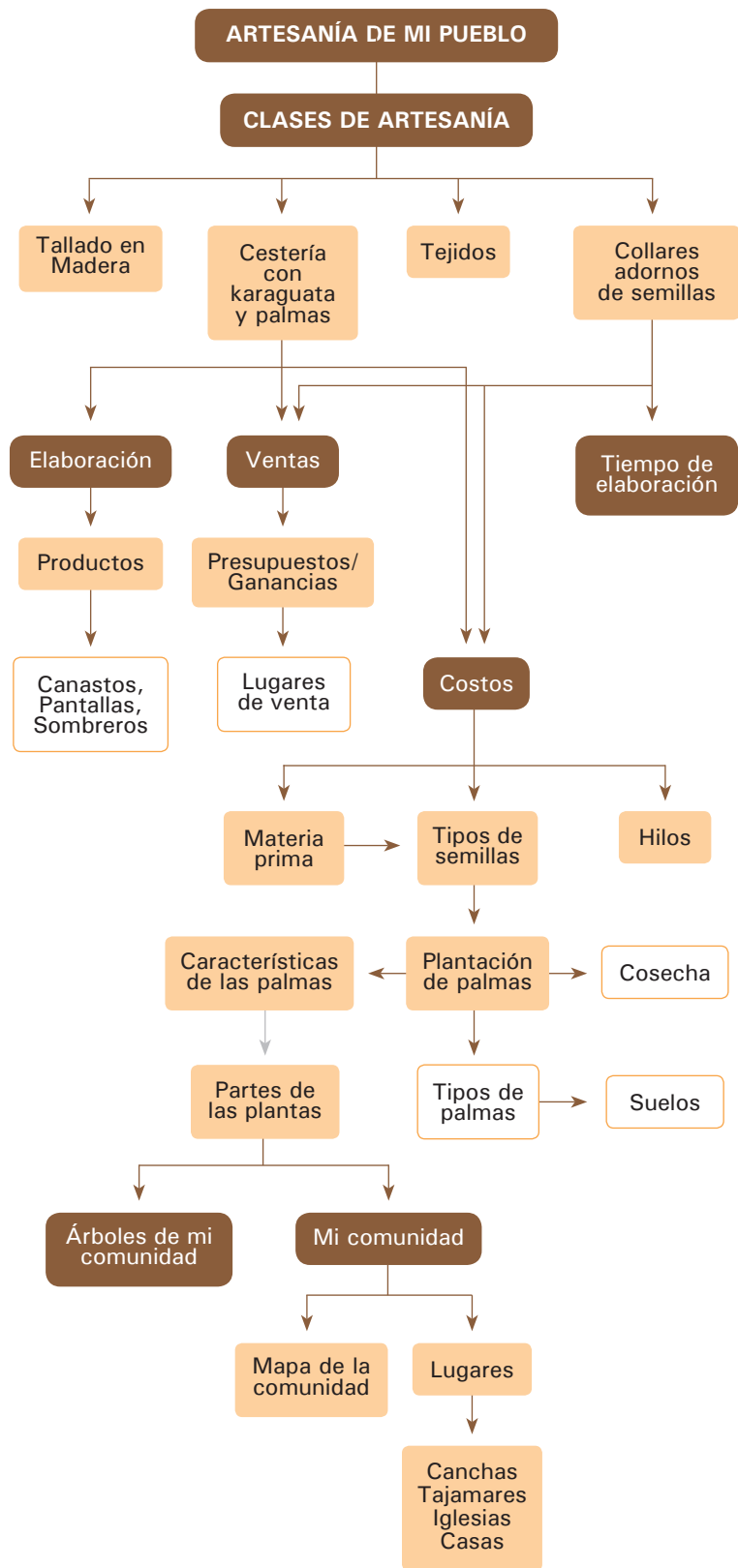
### MEDIO NATURAL

- Tipos de palmas, de semillas.
- Plantación de palmas y el árbol de semillas. Describir.
- Tipos de suelos.
- Características de la planta de la palma y el árbol de semillas. Describir
- La época de la cosecha. Clasificar.
- Los árboles de la comunidad. Describir

### VIDA SOCIAL

- La comunidad. Describir.
- Los lugares recreativos, como cancha, tajamares, tambo, la iglesia. Dibujar y escribir.
- Ubicación de la comunidad. Señalar en el mapa.
- Cantidad de familias y habitantes. Nombrar.

Todos los contenidos se hicieron a partir de un centro de interés, en el que se respetaron los niveles de escritura. Los mismos niños y niñas corrigieron sus errores y trabajaron sobre borradores.





## Comunidad Maká - Mariano Roque Alonso

### PROYECTO: "LAS DANZAS DE MI PUEBLO"

Después de haber participado del aniversario de la comunidad, donde los niños bailaron con los docentes, surgió el tema de trabajar las danzas como proyecto. Fue así como iniciamos el trabajo con el profesor Blas, del 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

el 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 que bailan en su comunidad.

### PROYECTO: "LA CARRETA Y LOS BUEYES"

- Durante el recreo se presentó un poblador a atar bueyes a una carreta. Los alumnos observaron y posteriormente realizaron un paseo en la carreta. Una vez en el aula, conversaron sobre la actividad: cómo se colocan los bueyes a la carreta, quién lo hacía, qué se usa para atar los bueyes, cómo se llamaban los bueyes, y luego escribieron sobre lo conversado.



Niños y niñas participan de danzas tradicionales de la comunidad Maká.

- La maestra retomó el proyecto del rescate de cuentos alegóricos a su cultura. Este proyecto consistió en que los niños preguntaron en sus casas, a los abuelos y referentes de la comunidad sobre cuentos o historias alegóricas sobre su cultura. En clase lo dibujaron, y la maestra escribió el texto en ambas lenguas, el chamacoco y el castellano, para confeccionar libros de lectura para el grado, de manera que los niños cuenten con materiales escritos en su lengua y les sirvan para realizar sus producciones escritas.

### PROYECTO: LOS TAJAMARES DE MI COMUNIDAD.

- Se siguió con el proyecto “Los tajamares de mi comunidad” con los niños del primer grado a cargo del docente indígena. Decidimos describir los animales que habitan en los tajamares y también los que vienen a beber agua. Iniciamos la actividad dibujando los animales y señalamos en dicho proceso las partes de cada animal. Fuimos avanzando en los niveles de escritura con algunos, mientras que con otros respetamos el nivel en que se encontraban. Culminamos la clase del día ubicando los trabajos en el rincón del grado.

### EXPERIENCIAS EN CONTEXTO MULTIGRADO

- Trabajamos con los alumnos del primero y del tercer grado, y con dos alumnos del quinto grado que decidieron unirse al proyecto. Ese día, el profesor del tercer grado guió a sus alumnos a

realizar las redacciones no como oraciones, sino como texto. Los niños del primer grado realizaron también sus redacciones y avanzaron en los niveles de sus escrituras. Los niños del quinto grado dibujaron, escribieron y relataron posteriormente sus experiencias en los tajamares y vivencias los días domingo. Los docentes expresaron su sorpresa al ver que los alumnos podían escribir naturalmente sus experiencias y vivencias sin copiarse o limitarse solo a oraciones. La convivencia con los otros grados iba enriqueciendo y estimulando a niños y niñas de los diversos grados.

Lo que hemos notado en las experiencias de pluri-grados es que los grupos siempre se equiparan en el nivel más alto. Los niños y niñas pueden trabajar sin problemas en un ambiente de respeto y solidaridad, cada grupo con sus posibilidades, y la experiencia siempre es muy enriquecedora. Los niños aprenden rápidamente a valorar la heterogeneidad y a convivir con lo diverso.

- Trabajamos con las lecturas espontáneas, e indagando a los alumnos surgió el tema de interés sobre los pájaros; entonces, iniciamos el proceso de dibujos y escrituras en forma espontánea sobre los pájaros que ellos conocían. En esta escuela, el proceso es más lento por el idioma y la traducción que dificulta el contacto y trabajo con los docentes y niños. Los niños hicieron una lista de diferentes tipos de pájaros que conocían, y los



describieron en su forma, colores y tipos. También seleccionaron los pájaros que querían conocer, para investigar sobre ellos. En las siguientes semanas, algunas niñas redactaron frases, y dos de ellas, con textos breves, actividades que leímos y compartimos con los compañeros del segundo y primer grado.

En otra actividad, se inició el proyecto mediante el recorrido por la comunidad, donde el interés fue llegar a la laguna. Una vez allí, los chicos escribieron y comentaron todo lo que observaron y lo que hacen en familia utilizando la laguna. Así, salió el tema de que la laguna es un lugar de baño, sirve para lavar la ropa y pescar, y como lugar de reunión de la comunidad, ya que mientras las madres lavan, los niños disfrutan de momentos de

juego. Después de esta actividad, los niños recogieron caracoles, y la mayoría se interesó en ellos; todos comentaron cómo viven, que se alimentan de las plantitas del agua, y que hay un pájaro que se alimenta de ellos: el pájaro caracolero. El tema fue todo un bullicio, y se decidió tomarlo como proyecto de investigación, guiando cómo empezar a trabajar a partir de este centro de interés.

Ya en aula, se conversó con los niños de la experiencia y se les propuso dibujar lo que vivenciaron en la laguna. Luego se inició la escritura espontánea sobre el caracol, y cada niño lo hizo como pudo. A continuación, con el profesor, clasificamos y analizamos los niveles en que se encontraban sus alumnos, analizando las producciones de los niños y niñas. ■



Niño indígena investiga sobre las trampas.



# Cerrando una etapa, abriendo nuevos desafíos.

## Aspectos centrales de la experiencia de innovación educativa en Escuelas Indígenas Urbanas

Las experiencias de innovación educativa desarrolladas en las tres escuelas indígenas urbanas de Asunción y su área metropolitana han abordado la dimensión comunitaria, la formación de docentes en ejercicio, la práctica en aula y la coordinación institucional e interinstitucional.

Reconociendo la importancia y la complejidad del desafío, se ha conformado un equipo interdisciplinario de la más alta calidad técnica, junto con los sabios y sabias indígenas, docentes y técnicos con experiencia y conocimiento acerca de la realidad de los pueblos indígenas y de las instituciones educativas. Además, han participado actores comunitarios, padres y madres comprometidos con la educación de los niños y niñas.

Si bien es cierto el enfoque ha sido integral e intercultural, se ha buscado llegar a acuerdos concretos que pudieran ser aplicados en el aula y en áreas consideradas clave. En este caso, se ha trabajado de manera directa en el primer ciclo de la educación escolar básica, es decir, del primero al tercer grado, y enfocado en el proceso de lectoescritura.

Debido a las condiciones socioeconómicas adversas, otras intervenciones complementarias han sido necesarias para que los logros educativos fueran posibles. Se contó con el apoyo de la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia y la Secretaría de Acción Social, para garantizar el acceso a una alimentación básica regular, la documentación de los niños/as y familiares, el fomento de la participación protagónica de los niños/as y adolescentes en el ámbito comunitario y la reducción del trabajo infantil y la mendicidad en las calles.

El Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social ha apoyado con la asistencia médica regular a través de las Unidades de Salud Familiar y su red de servicios. Diversas organizaciones de la sociedad civil han contribuido en varias áreas.

Como se ha mencionado, los resultados educativos han sido muy positivos. Los niños y niñas, en un breve periodo de tiempo, han logrado leer y expresarse a través de la escritura con fluidez en su lengua materna, en guaraní paraguayo y en castellano. Se han disminuido progresivamente las copias mecánicas y se han incorporado la redacción creativa y el desarrollo de investigaciones sobre aspectos relevantes de sus culturas y de realidades emergentes, temas que han despertado el interés de los niños y niñas.

Las culturas indígenas, sus valores e historia han estado presentes, al mismo tiempo que se ha dado lugar al entorno urbano con los desafíos propios de la modernidad, y las aspiraciones de los niños/as y adolescentes. Los docentes, independientemente de su identidad étnica y su nivel de preparación, han desarrollado nuevas competencias pedagógicas, han podido analizar y actualizar su práctica docente para recrear y ampliar su experiencia educativa, competencias que se han podido verificar a través de observación en aula y procesos de monitoreo.

En esta experiencia se ha logrado que el centro de la educación sea el niño y la niña, vistos como personas con potencialidades, con valores, con ideas que expresar, con sentimientos y con derechos.



## La calidad educativa es el desafío posible y una prioridad para el desarrollo del país.

Esta experiencia de innovación educativa ha demostrado que es posible la transformación positiva del docente y de la escuela para responder a las expectativas y necesidades de los niños y niñas, desde temas muy concretos y específicos. Es importante profundizar el diálogo acerca de los fines de la educación y del marco de políticas, sin descuidar la práctica en aula. Ambos aspectos, la reflexión y la acción, deben complementarse.

La lucha contra la pobreza debería comenzar por garantizar a los niños y niñas que hoy se encuentran en esta situación una oportunidad para aprender y desarrollarse. La educación dirigida a los niños y niñas en condiciones de pobreza extrema debe ser de la más alta calidad si se pretende que el círculo de la pobreza se rompa. Esto implica contar con equipos técnicos capacitados, espacios educativos apropiados y acceso de los niños y niñas a servicios de salud y nutrición, y un entorno protector. Significa también abrir espacios para que la familia y los propios niños, niñas y adolescentes puedan participar y expresarse.

Para ver resultados, y que estos se sostengan y crezcan, es necesario mantener procesos de mediano y largo plazo. Esta experiencia se ha realizado con pocos recursos y con mucha voluntad de todos los actores que han participado, manteniendo una relación de confianza mutua. Esta práctica de prometer poco y hacer el

máximo esfuerzo, y hacerlo de manera continua, consideramos debe ser un principio en los proyectos y programas emprendidos por las instituciones y comunidades.

Una educación de calidad es posible; un presente y un futuro mejor para los niños y niñas en situación de pobreza y los niños y niñas indígenas también es posible, y todos podemos contribuir. Podemos abogar por una mayor inversión pública; podemos contribuir en la capacitación de los docentes, en compartir recursos y conocimientos; podemos extender redes y crear oportunidades a través de las organizaciones privadas y sociales, podemos compartir y difundir información positiva.

Una educación que fortalezca la identidad individual y colectiva del niño y de la niña; una educación que le ayude a fortalecer su autoestima y le impulse a expresarse y participar; una educación que le dé acceso a herramientas para aprender, descubrir, valorar la historia y cultura de su pueblo y abrirse al mundo actual; una educación que le ayude a ser consciente de sus derechos y obligaciones como ciudadanos y ciudadanas; una educación que le permita convivir en armonía con su comunidad nacional y global, con la naturaleza; esa educación de calidad es lo que ansiamos para nuestros hijos e hijas, para todos los niños y niñas del Paraguay. Esta educación de calidad no puede ser un privilegio; es un derecho básico de todas las personas y un requisito indispensable para el desarrollo sustentable del Paraguay. ■



# BIBLIOGRAFÍA

- Camperi, Mercedes. "Experiencias de Capacitación a docentes de escuelas indígenas". Noviembre de 2010. Asunción, Paraguay.
- Camperi, Mercedes. "Cuadernillo para docentes del preescolar". Experiencias de lectura y escritura, 2006. Editorial En Alianza. Asunción, Paraguay.
- "El vuelo de la luciérnaga" N° 1 - Revista semestral para el desarrollo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes. UNICEF 2008
- "El vuelo de la Luciérnaga" N° 2 Revista semestral para el desarrollo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes. UNICEF 2009
- La formación inicial y la capacitación de docentes en servicio para la educación intercultural vilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. UNICEF 2009
- Ramírez, Ángel. Manual de Investigación Intercultural. Colección Ciencias y Conocimiento de los Pueblos indígenas del Paraguay, 2010.
- Ramírez, Ángel. Licenciatura en Gestión Pública y Liderazgo. Cosmovisión Amazónica. Cuenca 2007.
- Manual para la producción de materiales educativos en contextos multiculturales, 2008. Ministerio de Educación Guatemala.
- Wilber, Ken. "El Ojo del Espíritu". 2001. Editorial Kairós.
- Wilber, Ken. "Los tres ojos del conocimiento". La búsqueda de un nuevo paradigma. 2003. Editorial Kairós.
- Fundación Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino. Una Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Educación Indígena. Salta. Febrero de 2005.
- Primer Congreso Nacional de Educación Indígena en el Paraguay. Memoria. Asunción. Julio de 2001
- Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002". Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos: Fernando de la Mora Paraguay. 2003: Págs. 19-21.
- Publicaciones del Segundo Congreso de Educación Indígena. Cerrito, Chaco 2009.

# AGRADECIMIENTOS

Estas experiencias de innovación educativa fueron realizadas gracias al trabajo articulado de los diferentes actores:

## ORGANIZACIONES Y COMUNIDADES INDÍGENAS

Sabios y sabias, líderes y líderes políticos, padres, madres, niños y niñas de las comunidades indígenas Cerro Poty, Asociación de Parcialidades Indígenas (API) y Corumbá Cue del Pueblo Maká.

Organizaciones Indígenas del Pueblo Maká, Organización de Líderes Urbanos, Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena.

## DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA (MEC)

### **Director General:**

Marciano Cruzabie

### **Coordinador del Programa**

#### **Escuela Viva II:**

César González

### **Asesora antropológica:**

Marilyn Rehnfeldt

### **Supervisor pedagógico de Escuelas Indígenas de Asunción y Central:**

Mateo Mateiko

### **Directores/as y docentes de las escuelas:**

Arandu Rekávo, API

Cerro Poty, Asunción

Ángel Kanaití, Mariano Roque

Alonso

## CENTRO DE APRENDIZAJE INTEGRAL "BUSCANDO LA VIDA"

### **Coordinación Pedagógica:**

Mercedes Camperi

### **Equipo técnico:**

Rosalía Benítez

Jacqueline Montenegro

Justina Vera

Josefina Zaragoza

## FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF)

### **Representante:**

Rosa Elcarte

### **Oficial de Educación:**

Elsie Butteworth Kennedy

### **Asistente Sénior de Programa**

- **Pueblos Indígenas y Afro-**

### **descendientes:**

Ana Margarita Ramos

Agradecimiento al **Comité Sueco de Unicef** y a la **Agencia de Cooperación Española para el Desarrollo (AECID)** por su apoyo a esa iniciativa que contribuye a la defensa y protección de los niños y niñas indígenas del Paraguay. ■







Publicado por el Fondo de las Naciones Unidas  
para la Infancia.

Mansoat López y Saravi

Tels.: (595-211) 611 007/8

Fax: (595-211) 611 015

Asunción, Paraguay

asuncion@unicef.org

www.unicef.org/paraguay

Noviembre de 2012

