

educación indígena: el pueblo mbya guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora

¹ Derlis O. C. 

¹ universidad nacional de asunción, paraguay

* e-mail de contato principal: derlis.ortizcoronel@gmail.com

resumen

el pueblo mbya guaraní se encuentra en un proceso descolonizador, asumiendo su responsabilidad histórica de elaborar su propio diseño curricular en Educación Inicial y Escolar Básica, en este sentido el presente artículo tiene como objetivo describir el proceso de construcción curricular desde sus fuentes epistemológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas, atendiendo sus principales perspectivas y desafíos. Las características metodológicas responden al estudio bibliográfico – documental, de alcance descriptivo y retrospectivo. En cuanto a los principales resultados se puede indicar la pertinencia del diseño curricular pues incorpora su cosmovisión, lengua, espiritualidad, saberes naturales y reconoce la diversidad de los espacios de aprendizaje (familia, comunidad, territorio) hacen que la propuesta tenga una connotación descolonizadora y desafiante al modelo educativo occidental.

palabras-clave: educación; indígena; mbya guaraní; descolonización; cosmovisión.

como citar este artículo

Ortiz Coronel, D. (2022). Educación indígena: El pueblo Mbya Guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 61-71, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2038>

introducción

La Educación Indígena en los contextos actuales trae consigo múltiples desafíos, principalmente en lo que concierne a la preservación y el fortalecimiento de sus cosmovisiones, valores y principios. Actualmente, se encuentra en construcción del primer diseño curricular indígena, Educación Inicial y Escolar Básica, para el pueblo Mbya Guaraní, a cargo de docentes Mbya, representantes del Ministerio de Educación y Ciencias, Organizaciones Gubernamentales, Gobernación del 5° Departamento de Caaguazú, y No Gubernamentales, además del apoyo de especialistas indígenas de Argentina, Bolivia y Ecuador.

En este sentido, algunas de las problemáticas asociadas a la Educación Indígena en general y al Pueblo Mbya Guaraní en particular, constituye el desarrollo del currículum educativo del Sistema Público Paraguayo (occidental no indígena), dejando de lado los rasgos propios de las comunidades indígenas, no por voluntad propia, sino por la inexistencia de diseños curriculares elaborados interculturalmente. Otro tema no menor constituye la realidad de los docentes en su mayoría son no indígenas, siendo un riesgo para el mantenimiento de la lengua Mbya, la cosmovisión y la espiritualidad, además de características hegemónicas eurocentristas de la formación docente actual fruto del isomorfismo curricular de la educación occidentalizada.

En este contexto, se plantea como objetivo describir el proceso de construcción curricular del pueblo Mbya Guaraní de Paraguay, desde la perspectiva descolonizadora, atendiendo las fuentes: epistemológicas, socioculturales y psicopedagógicas.

En cuanto al referencial teórico se utilizaron principalmente documentos oficiales del Pueblo Mbya Guaraní en las memorias de los encuentros anuales organizados desde el año 2014 al 2019, además de autores, tales como, Cádogan (1959), Stenhouse (1998), Mignolo (2006), Meliá (2008), Garzón López (2013), Dussel (2015), Betancourt (2016), Garzón López

(2013), como también documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (2013) y el Instituto Nacional del Indígena (2021). Cabe acotar la reflexión esbozada por Meliá, sobre Educación Indígena y Alfabetización, donde plantea una de las premisas nodales que guían el proceso de reflexión:

Pensar que el indígena no tiene educación, así como pensar que el indígena se perpetúa en su naturaleza, son posiciones que obedecen a desconocimiento o prejuicios. La Educación Indígena es menos parcial que la nuestra, aplicándose la enseñanza y el aprendizaje tanto para satisfacer las necesidades biológicas, como a la creación de formas de arte y religión. No por eso se tiene que pensar que el proceso sea indefinido y no tenga aspectos relevantes (2008, p.9).

Esta aseveración esgrime una mirada descolonizadora con relación al tipo de hombre y mujer que se debe formar en las escuelas indígenas, respondiendo indefectiblemente a la cosmovisión, el fortalecimiento de su lengua y el respeto a los conocimientos colectivos transmitidos oralmente durante siglos, donde la educación indígena se observa como un proceso integral de todo su ser en relación a la naturaleza y la vida en comunidad.

Por otra parte, la metodología de la presente investigación, se ajustaron a las siguientes características: los métodos correspondieron al análisis, síntesis, inducción y deducción, se utilizaron fuentes secundarias, del tipo bibliográfico – documental, tales como: artículos científicos, leyes vigentes que rigen la aplicación del Diseño Curricular, el nivel de profundidad se ajustó al descriptivo, pues buscó la caracterización del proceso de construcción, el tiempo fue retrospectivo.

Realizando una precisión conceptual, el término currículum, “en los siglos XVI y XVII se empleó para indicar el proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año (Lundgren, 1997, p.25) trae consigo una serie de acepciones que dificulta su comprensión en especial por su mutabilidad de acuerdo a los diferentes paradigmas existentes que determinan su diseño, puesta en marcha y evaluación. Para Stenhouse (1998) el término currículum “es una tentativa para comunicar

los principios esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Por ende, plantea recapitulaciones significativas en especial cuando se refiere al currículum como un espacio de diálogo, de cambio constante para responder a las diversas realidades de la sociedad.

En esta tesitura, es de vital importancia desprenderse de la perspectiva colonizadora, siendo el primer paso en esta transformación intercultural el empoderamiento del pueblo indígena en la tarea de comprender su historia, lengua, saberes naturales, territorio y espiritualidad, como menciona Mignolo (2006) menciona:

Pensamiento des-colonial es pluri-versal (no uni-versal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y de apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades al menos doble: el esplendor y las miserias de los legados imperiales, y la huella imborrable de lo que existía convertida en herida colonial; en la degradación de la humanidad, en la inferioridad de los paganos, los primitivos, los subdesarrollados, los no-democráticos (p. 26).

Por todo lo expuesto, la relevancia de currículum educativo indígena descolonizado, construido participativamente, con los propios actores sociales y desde la periferia, sin la perspectiva hegemónica occidentalista, reconociendo su lengua, sus tiempos, cosmovisiones y espacios de interacción, reflejará un fortalecimiento gradual, haciendo justicia a más de 500 años de genocidios y epistemicidios sufridos desde la ocupación de Europa del continente americano.

análisis y comentario del contenido

contextualización

La nación indígena del Paraguay cuenta actualmente con 19 pueblos distribuidos en cinco familias lingüísticas: Guaraní, Maskoy, Zamuco, Mataco/Mataguayo y Guaicurú, que según Censo de Comunidades de los Pueblos Indígenas de la Dirección General de Estadística, Encuesta y Censo (DGEEC) del año 2012 en total suman

una población de 60.902 habitantes, distribuidos territorialmente en las regiones: occidental y oriental del país.

En este contexto al referirse al pueblo Mbya Guaraní pertenece a la familia lingüística Guaraní y su territorio ancestral además de Paraguay, se extiende entre los países de Argentina y Brasil. En Paraguay, asentadas en la región oriental en nueve departamentos: Concepción, San Pedro, Central, Canindeyú, Alto Paraná, Caaguazú, Guairá, Caazapá e Itapúa, según el último censo de los Pueblos Indígenas representa el 33% del total de comunidades con aproximadamente 20.546 personas DGEEC (2012).

Ante esta realidad, la presencia territorial del pueblo Mbya Guaraní, plantea otro de los desafíos a los líderes de las comunidades indígenas debido a la diversidad de contextos socioeconómicos y educativos por el contacto con poblaciones mestizas y colonias extranjeras. Otro punto acuciante, se plantea en la marcada pobreza y desigualdad de su pueblo, “la realidad de la población indígena frente a la población nacional, el 33,4% de la nación indígena es analfabeta, frente al 5,8% de la población total del país” (DGEEC-EPH, 2017).

En definitiva, la formulación de un currículum educativo propio de los pueblos indígenas del País sigue siendo una de las deudas históricas del sistema educativo paraguayo, aunque se han dispuesto numerosos esfuerzos solamente han sido propuestas aisladas de adecuaciones curriculares específicas pertenecientes primordialmente a los primeros años de escolarización.

marco Legal de la Educación Indígena en el Paraguay

La propia Constitución Nacional promulgada en el año 1992 establece en su artículo 66 sobre los pueblos indígenas que el estado “respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal” además complementa que defenderá contra “la regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural”

Asimismo, la Ley N° 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, constituye el marco normativo principal de trabajo en la actualidad de la educación indígena, en su art. 1 expone taxativamente:

La presente Ley reconoce y garantiza el respeto y el valor de la existencia de la educación indígena. 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.

En este sentido, esta ley promulgada en el año 2007, fue el resultado de años de lucha dentro del parlamento nacional paraguayo con la intención de revertir una de las problemáticas relacionadas a la diversificación de las propuestas curriculares según las características de los pueblos, donde estuvieron representados los 19 pueblos que conforman el mapa indígena del Paraguay.

Cabe acotar que Decreto N° 8234/2011 por el cual se reglamenta la Ley 3231/07 “Que crea la Dirección General de Educación Indígena”, en su art 29, menciona que el currículum específico debe incluir los siguientes temas:

Tierra - territorio, conservación y racionalización de los recursos naturales, organización social, política, religiosa y cultural, lengua materna, producción, derechos indígenas, educación cívica y política, organizaciones indígenas, pluralidad cultural, salud, historia, artesanías, mitos, leyendas, danzas, cantos, medicina indígena, y otros de interés propio del pueblo; así como la intensificación de los conocimientos sobre la cultura, historia y situación de los Pueblos indígenas del país y de los diferentes países de la región y de los demás continentes.

antecedentes de la elaboración del diseño curricular del Pueblo Mbya

El currículum educativo debe apuntar al desarrollo de mecanismos de participación, un Docente del pueblo Mbya Guaraní, citado por Demellenne (2010) menciona “se habla

mucho de participación, para hacer el currículum, creemos que deben intervenir los pueblos y, sobre todo, docentes indígenas” (p.32). Esta mirada es fundamental para la validez de las propuestas educativas que se planteen al pueblo, o sino todo diseño educativo no será significativo ni mucho menos apropiado para las comunidades.

A continuación se presenta una síntesis de actividades realizadas por el Consejo de Área del Pueblo Mbya (organización legal y representativo del pueblo, para la toma de decisiones en la construcción del currículum educativo), extraído de las memorias de reuniones anuales en distintas comunidades del país.

En el primer encuentro, del año 2014, se reglamentaron el funcionamiento de las asambleas indígenas, además de los énfasis afines al perfil de educador requerido en las escuelas indígenas donde como criterio principal establecieron que dicho docente debe ser aceptado por la comunidad, la formación académica necesaria para el nivel y la experiencia en la docencia.

En el 2015, como punto resaltante delinearon los valores que sustentan la Cultura Mbya citados a continuación: El opy (iglesia en la cultura occidental). Naturaleza-tierra, el bosque, el agua, la hierba, el respeto, la conservación, el amor y el Mbya es parte de la naturaleza, no dueño. En cuanto al tipo de persona que se quiere formar en las escuelas destacaron con férreos conocimientos tradicionales y valorar su identidad.

Durante los encuentros del 2016, se plantearon propuestas de cada uno de los departamentos geográficos sobre el diseño curricular que deberían adoptar el pueblo Mbya, basados en los siguientes puntos: “La escuela que ha sido para los pueblos indígenas uno de los factores decisivo de desintegración cultural al imponer tiempos, conocimiento y valores ajenos” (Memoria del Pueblo Mbya, 2016), esta premisa fue uno de los puntos considerados fundamentales a la hora de pensar en los siguientes delineamientos: Edad Escolar, Niveles educativos, Programas de estudios, Calendario Escolar, Materiales didácticos, Contenidos y Metodología.

Con relación a esta reunión del 2016, es importante destacar la necesidad de replantear el calendario escolar de acuerdo a

las características culturales del pueblo, donde en la mayoría de los casos considera como tiempo necesario para la enseñanza desde febrero a septiembre, coincidentemente a las dos únicas estaciones del año (ara tuja – ara pyahu) año viejo y año nuevo.

En el año 2019, dialogaron sobre dos propuestas curriculares, la primera: un currículum articulado, con los conocimientos occidentales enseñados por docente no indígena y conocimientos culturales enseñados por docentes indígenas en un periodo temporal de febrero a noviembre. La segunda, un currículum separado, medio año escolar solo conocimientos occidentales y otra mitad del año escolar solo conocimientos culturales del pueblo. Además se estableció un sistema de concreción curricular basada en los fundamentos sociales, los contenidos a ser desarrollados, y las particularidades por zona geográfica.

A finales del 2020, se conformó el equipo técnico encargado de construir el diseño curricular de la Educación Inicial y Escolar Básica del Pueblo Indígena Mbya Guaraní, cuyo proceso se encuentra en una etapa de validación final, además cabe destacar el informe pormenorizado de las tareas realizadas al Consejo de Área, como organización responsable de la organización y ejecución de las políticas educativas del sector.

En síntesis, se puede observar los esfuerzos mantenidos por el pueblo Mbya para diagramar su propio diseño curricular de los niveles de Educación Inicial y Escolar Básica, cuyo denominador común ha sido el fortalecimiento de su cultura - cosmovisión, como fuente principal de aprendizaje de las futuras generaciones.

¿La educación indígena o la alfabetización indígena? Debates en la interculturalidad

Uno de los primeros prejuicios instalados en las mentes colonizadas se respalda en la idea de que la educación indígena debe ser el mismo que las personas occidentales, cuya cultura superior dará la posibilidad que las minorías sociales entre ellas los “indios” puedan acceder a los cánones para el desarrollo social – cultural, por ende, a una calidad de vida occidentalizada.

Ahora bien, la Educación Indígena va más allá que la simple alfabetización, en ella se encuentra integrada toda la cultura, cosmovisiones y valores del pueblo, que no sólo se limitan al saber leer y escribir, sino contiene en sus procesos una riqueza oral que perpetua sus principales principios epistemológicos del ser los Jeguakáva Tenonde Porangue i (Los primeros hombres elegidos para llevar el adorno de plumas) Cádogan (1959, p.8).

Incluso, cuando se aborda la educación indígena desde una perspectiva intercultural exige “mejorar las condiciones para nuestras teorías y prácticas de la interculturalidad supone así hacer la crítica de las consecuencias de la expansión de esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta, que requiere siempre la univocidad” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 19). Esto indefectiblemente debe responder a una perspectiva descolonizadora, pues los modelos educativos impuestos en los sistemas educativos tradicionales cuentan con un enfoque eurocentrista, explorando aquellas epistemologías fuera de las consideradas absolutas.

Del mismo modo, Fornet - Betancourt (2018) desde la perspectiva de la crítica intercultural, traza la necesidad de desarrollar una sensibilidad diferente para absorber la diversidad y pluralidad del ser latinoamericano, indicando que la interculturalidad y su crítica “comienza en este nivel no por la demanda de más espacios culturales propios dentro del marco de la civilización hegemónica, sino que va a la raíz del problema y reivindica el derecho de ser libres frente a la civilización actual” (p. 338).

A continuación Meliá (2010) reconoce la dicotomía existente en la perspectiva de la sociedad nacional y la sociedad indígena con respecto a la alfabetización y las necesidades reales que persiguen estos pueblos, como indica “a veces la alfabetización es propuesta generosamente como instrumento de los «civilizados» contra otros no civilizados” (p.21).

Tabla 1: Perspectiva de la alfabetización desde la sociedad nacional e indígena

| Sociedad Nacional | Sociedad Indígena |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Elevar el nivel indígena: con la alfabetización el indígena se va a igualar al civilizado.- Posibilitar la lectura de la Biblia y otros libros religiosos- Posibilitar la lectura de libros donde está contenido el carácter nacional- Establecer, con la escritura, el sistema nacional de las peticiones y derechos indígenas.- Perpetuar en el texto indígena, la memoria hasta de las tradiciones orales. | <ul style="list-style-type: none">- Dominar una técnica más del civilizado, que parece tener también un valor mágico.- Defenderse con la explotación salarial y en los tratos comerciales- Defender la propia tierra con los instrumentos jurídicos documentados propios de la sociedad nacional.- Progresar, después de la alfabetización inicial, en los estudios y en la formación técnicas civilizadas.- Transmitir para la propia comunidad, la técnica de la alfabetización y procesos siguientes.- Prestigiarse entre al mundo de los civilizados, y, eventualmente conseguir mejores oportunidades de trabajo y un trato más igualitario.- Poder escribir sus propias tradiciones, y aprovecharse de la lectura de textos donde éstas ya fueron recogidas por los investigadores. |

Nota: Meliá, B (2010, p. 22) En esta tabla se presenta las principales diferencias entre cada una de las perspectivas con relación a la alfabetización en la sociedad nacional e indígena.

Estas acotaciones sirven de prolegómenos para comprender de cómo debe ser enfocado el proceso de construcción de diseños curriculares descolonizadores, fuera de los parámetros hegemónicos, de modelos prefabricados e isomórficos. Más bien dentro de la perspectiva intercultural donde se respeta lo que pueblo Mbya Guaraní considere, de esta manera contribuir a través de la alfabetización a la defensa de sus derechos, territorios y espiritualidad. En fin, el proceso se sustentó principalmente en tres fuentes curriculares, cuales son: la epistemológica, la sociocultural, la psicopedagógica, enmarcados dentro del modelo intercultural por competencias.

fuentes socioculturales del pueblo mbya guaraní

Las fuentes socioculturales engloban diversas situaciones referidas a la organización social, los valores, la coyuntura y cómo el currículum educativo puede responder a estas demandas sociales.

En el siguiente fragmento, resume la realidad sociocultural de las comunidades expresadas por sus propios líderes presentado como parte del Plan Nacional de Pueblos Indígenas (2021, p. 23):

Los Pueblos Indígenas tenían una vida mejor basada en la libre determinación y la autonomía, con una vida colectiva y armoniosa con la naturaleza, sin fronteras, porque no les faltaban tierras, alimentos y aguas pues los encontraban en el bosque, en el cerro, en la pesca, en la caza y dentro de sus territorios.

Respetaban los ciclos de la naturaleza para producir, también sabían cómo enfrentar y superar las diferentes enfermedades a través de su medicina propia y de las prácticas de curación tradicional, desde la sabiduría indígena. Dentro de la cultura de cazadores-recolectores y pescadores, cada integrante de la familia tenía su labor en la cacería, pesca, recolección de frutas silvestres. Había suficiente tierra buena para la agricultura y la cosecha. La comunicación entre comunidades se daba a través del jovía, pero también interpretar el entorno era

importante: el canto de las aves y animales silvestres, el sueño, el pensamiento, la lluvia, el sol, el viento.

En la actualidad es la pérdida de nuestros territorios la base de las problemáticas que nos afectan. Debemos interactuar con otras culturas no indígenas que muchas veces desconocen y desvalorizan nuestras formas de vivir, traen nuevas enfermedades, vicios como el alcohol y las drogas antes desconocidos por nuestros pueblos. Además, se generan divisiones a causa de los partidos políticos y de las religiones externas, avanzan nuevas formas de semillas transgénicas, y, en consecuencia, se pierden las bases, las condiciones de la seguridad alimentaria, del buen vivir, del tekoporã (el buen vivir).

Actualmente existe una imperiosa necesidad de reconfigurar el sistema educativo indígena debido a la paulatina pérdida de sus valores culturales, la lengua, la transmisión de sabidurías ancestrales, la soberanía alimentaria, la organización política – organizativa y la espiritualidad.

El territorio ancestral transnacional del Pueblo Mbya representa hasta hoy en día una de las luchas más emblemáticas por el reclamo justo de sus tierras. Esto ha significado además una pérdida progresiva de pasarelas territoriales de circulación entre miembros de la comunidad, que servían para el constante movimiento migratorio de los indígenas entre comunidades, perdiéndose de esta manera uno de los fundamentos esenciales de su cultura, dificultado por la propiedad privada de paraguayos y/o extranjeros, asociado a la incomprensión de sus características culturales de los no indígenas.

En este sentido, la diferencia del concepto de territorio para el pueblo Mbya Guaraní y la cultura occidental, se sustenta en el significado espiritual de la naturaleza (territorio), siendo el indígena un elemento más en la armonía natural, y no una mirada reduccionista de producción – explotación de las tierras como fuente de riqueza (cultura occidental).

En otro punto, existe una marcada presencia de religiones que buscan a través del asistencialismo imponer gradualmente sus creencias con la “evangelización cristiana” y con ello la desvalorización de la espiritualidad

Mbya, siendo relegado el líder espiritual en un segundo plano, por ende, toda la conexión con la naturaleza y su Dios ancestral. Como indica Quijano (2014) la idea del conflicto inter e intra religioso de Europa, donde el concepto “pagano” llega a América deformada hasta no haber, ya no sólo en el reino de los cielos, sino ni siquiera en el terrestre reino de lo humano” (p.764), esto en pleno siglo XXI puede observarse aun en la práctica de ciertos grupos cristiano con relación al desprecio de la espiritualidad indígena.

En cuanto a la lengua, es importante considerar que en la actualidad las instituciones escolares cuentan con una mayoría de docentes no indígenas desarrollando las actividades académicas, y exige la reconsideración del enfoque de enseñanza del idioma Mbya (Ayvu: perteneciente a la familia lingüística del guaraní), siendo uno de los desafíos principales para establecer los mecanismos adecuados en el fortalecimiento, no solo como lengua de enseñanza y enseñada, sino también con materiales didácticos con enfoque multilingüe, la formación docente donde apunte a las competencias lingüísticas del pueblo en dialogo constante entre otras lenguas en especial con el guaraní paraguayo y castellano, sirvan de medio para la incorporación de nuevos saberes desde la perspectiva intercultural descolonizadora.

Por otra parte, la necesidad de reorientar la concepción de escuela, no como una institución separada de la comunidad, sino parte integrante de la dinámica cultural del pueblo, exige reconfigurar el rol del docente en los centros escolares, actualmente con mayoría no indígena sin la formación específica para el trabajo en contextos interculturales, siendo una estrategia válida ante esta situación, la urgente incorporación de educadores (as) tradicionales (con manejo de lengua y saberes propios) que no cuentan con la formación académica correspondiente pero si poseen un alto grado de formación cultural de su pueblo.

Atendiendo estos parámetros, el nuevo currículum educativo Mbya conscientes de estas realidades socioculturales, considera al territorio como espacio de aprendizaje fundamental donde el contacto con la naturaleza aprendizajes significativos a los

estudiantes. Además el fortalecimiento de la lengua, el rescate de la sabiduría natural, la soberanía alimentaria, la identidad artística, plantean indefectiblemente una formación integral, abierta al mundo pero sin descuidar su esencia como individuo.

fuentes epistemológicas del currículum mbya guaraní

En este apartado es importante comprender que la descolonización epistémica guarda un estrecho cambio no solo de los contenidos a ser enseñado sino del proceso dialógico que ello implica, en este sentido, Garzón López (2013) menciona que la enunciación epistémica del indígena con la institucionalización de los espacios interculturales de reflexión no significaría que los saberes de los pueblos estén estructuralmente inamovibles en sí mismo, sin espacios de diálogo con los saberes occidentales, sino menciona “por el contrario, uno de los objetivos ineludibles es precisamente el diálogo de saberes en un marco de “alteridad epistémica”, sin que ello implique claudicar a los imperativos del pensamiento moderno” (p. 326).

En este sentido, se aborda el tema de la interculturalidad desde la perspectiva de complementación entre los conocimientos colectivos propios del pueblo y aquellos correspondientes a la cultura occidental, tomando distancia del epistemocentrismo dominante en la actualidad.

Por otra parte, la fuente inagotable para construcción epistemológica debe partir inicialmente desde su cosmovisión, como indica Demellenne (2010) “un currículum estrechamente vinculado con la cosmovisión indígena sólo es posible si parte de ellos mismos, incorporando todos conocimientos que tienen sobre su cultura” (p. 32).

El mismo autor da un ejemplo de cosmovisión de una comunidad Mbya de Caazapá, que se presenta a continuación:

Día y noche. El norte, sur, este y oeste. El verano es la época en donde aparecen las parcelas del cultivo, las aberturas de éstas se deben poner al norte para que no ataque el viento sur. De día nos sentamos en silleas tomando terere con remedios refrescantes. Una mariposa azul en la casa significa que vendrá una visita. De noche, cuando hay

luna nueva, no hay que cortar los árboles. De noche se sale de pesca porque se dice que en ese momento okaruve la pira (Demenlenne, 2010, p. 41).

En este contexto, y en concordancia con lo expresado durante el primer seminario de currículum indígena organizado por el Ministerio de Educación y Ciencias, el docente Germán Ayala del pueblo Mbya mencionó:

El camino que se quiere construir será desde los Pueblos, a través de los dirigentes comunitarios. Los supervisores de la zona educativa indígena del departamento de Itapúa trabajan con los líderes de organizaciones indígenas, en la construcción de un diseño educativo, con enfoque de educación intercultural multilingüe (DGEI/CONAPI, 2013, p. 38).

Es más, las fuentes epistemológicas han sido establecidas desde la perspectiva del pueblo, generadas con las comunidades, donde: “el opy (iglesia en la cultura occidental), naturaleza-tierra, el bosque, el agua, la hierba, el respeto, la conservación, el amor y el Mbya es parte de la naturaleza, no dueño” (Memorias, 2019), constituyen la base de conocimientos colectivos que se plantean en el diseño.

Es relevante no perder de vista que todo proceso descolonizador traerá consigo una serie de desafíos, principalmente en la aceptación de estas fuentes epistemológicas desde la perspectiva dominante, como indica Solano – Alpízar (2014) sobre:

La educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternados, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc.

En esta perspectiva el proceso de construcción del currículum educativo Mbya ha planteado aspectos importantes desde la configuración decolonizadora, principalmente observada los fundamentos epistemológicos, en donde la conexión espiritual con la naturaleza, los bosques, el agua, la tierra,

como fuente de conocimientos colectivos enriquecen al estudiante para su desarrollo integral, la perspectiva cambia rotundamente la dinámica y los espacios de aprendizaje en las escuelas indígenas.

fuentes psicopedagógicas del currículum

Entre las fuentes nodales del proceso de construcción de la propuesta curricular se encuentra el aspecto psicopedagógico, en donde se determinan aspectos relacionados al enfoque curricular en la cual se sustenta los procesos didácticos.

En este debate contribuye Dussel (1980) indicando la necesidad de comprender la ontología pedagógica de América Latina, donde:

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica. Nos atenderemos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno (p. 25).

Es relevante lo indicado por Demeulene (2010), con relación a la pedagogía intercultural, en la cual asume la necesidad de utilizar aquellos elementos, perspectivas, teorías y principios de la psicopedagogía considerados relevantes a la formación del individuo, principalmente en lo referido al "constructivismo, los aprendizajes significativos, la neuropedagogía, todas éstas apuntan a la flexibilidad del currículum" (p. 37). En cuanto a los procesos psicológicos, un aspecto fundamental es la "centralidad" del (la) niño/a para el pueblo Mbya, donde el respeto a la vida infantil dándole la entera libertad para manifestar sus intereses, sus alegrías y pensamientos está siempre presentes.

Cuando se abordan las temáticas pedagógicas se observan una serie de paradigmas educativos y pedagógicos, donde (Demeulene, 2010, p.37), indica la existencia de tres enfoques dominantes en la educación indígena, cuales son: asimilista,

integracionista y plurinacionalista, cada una con sus alcances y planteamientos.

Figura 1: Políticas educativas relacionadas al enfoque pedagógico para las comunidades indígenas

Asimilista

Busca que los "no civilizados" asimilen su cultura, y obligan en cierta manera a conformarse con su lengua, religión y cultura.

Integracionista

Los indígenas y minorías sociales fueron excluidos económica, educativa y sanitariamente, y que deben integrarse a ese proceso. Algunos consideran una visión meramente asimilista.

Plurinacionalista

La existencia de varias naciones conviviendo en un territorio, donde cada uno de ellos plantean sus propios paradigmas, respetando las peculiaridades de su entorno.

Nota: Demeulene (2010, p. 36), plantea las experiencias observadas en América Latina sobre la educación indígena, y las perspectivas construidas a partir de la misma con relación a las políticas de desarrollo social.

Es indiscutible la característica asimilista y colonizadora de la educación desarrollada en los centros educativos del pueblo Mbya en la actualidad, pues la propuesta curricular dominante occidental en mucho de los casos ha obligado a adoptar los saberes escolares descontextualizados, en otra lengua (castellano – guaraní paraguayo), sin el respeto a las cosmovisiones y la organización comunitaria.

En este sentido, se presenta algunas de las características pedagógicas del diseño curricular elaborado por el Pueblo Mbya y las particularidades diferenciadoras del sistema actual paraguayo, que se citan continuación:

- En cuanto a la educación inicial, el inicio de la escolarización de los niños (as) se dará a los 5 años cumplidos (pre escolar), la justificación principal de los líderes se sustenta en crianza exclusiva ejercida por la madre entre 0 a 4 años de edad para el mantenimiento de la cultura y la lengua materna.

- El nivel correspondiente a la Educación Escolar Básica, pasa a ser denominada Educación para la Vida, inicia a los 6 años de edad y se extiende hasta los 12 años de edad, dividido en tres niveles, disminuyendo a 7 años los 9 años del sistema educativo paraguayo. La justificación se sustenta principalmente en la extensión innecesaria de la cantidad de años en el nivel, donde las familias consideran improductiva dentro del modelo actual.

- La utilización del enfoque globalizador para la enseñanza de las diferentes áreas curriculares, utilizando módulos de autoaprendizaje a partir de temas generadores basados en la propuesta de Paulo Freire, para la integración de los saberes colectivos y ancestrales con aquellos conocimientos occidentales desde la perspectiva intercultural.

- Las áreas académicas que organizan la propuesta curricular son 4: Etnomatemática/ Matemática, Lengua/Ayvu (trilingüe), Familia – Cultura – Territorio y Proyectos.

- En cuanto a los contenidos de aprendizaje, se ha realizado una recopilación en varios aspectos relacionados a la literatura, artesanía, historia, saberes naturales, la lengua, territorios, entre otros.

- Las características nómadas del pueblo exige al currículum genere mecanismos para el aseguramiento de la permanencia en las escuelas, donde el trabajo pedagógico en base a módulos de autoaprendizaje darán la posibilidad de reintegrarse al estudiante al ritmo y competencias adquiridas anterior a su migración, o en otros casos transferirlos a los centros escolares donde concurren.

- La identificación de los grados (series) dentro de las instituciones educativas prusianas serán reemplazadas por niveles modulares, en el cual se pretende en las aulas el aprendizaje colaborativo, generando equipos de apoyo entre pares, valor fundamental del pueblo indígena en la perspectiva de la ayuda mutua.

- La elaboración de un calendario escolar diferenciado, respetando la dinámica natural del pueblo, exige el cambio de los tiempos de permanencia en los centros escolares (febrero a septiembre, se trabajará en los espacios escolares y de septiembre a noviembre las actividades de la comunidad serán prioritarias) en el marco de la espiritualidad y las costumbres en su cultura (ara pyahu).

Para resumir, las fuentes psicopedagógicas plantean una idea de escuela integrada a la comunidad, donde los artesanos, líderes políticos, religiosos, sabios y sabias cuentan con protagonismos significativos en las aulas. La siguiente pregunta lógica es ¿Cuál es el rol del docente en la nueva escuela indígena?, serán tres tipos de educadores, el primero, Docente Indígena, encargado de la enseñanza de los saberes del pueblo y la lengua, el segundo, Docente no Indígena, como responsables de los conocimientos occidentales, como la figura de educador tradicional como transmisor de la cosmovisión del pueblo.

consideraciones finales

En conclusión se puede indicar que el proceso de construcción del currículum educativo del Pueblo Mbya Guaraní de Paraguay, debe reconocer los diversos aspectos que hacen a su identidad cultural, respetando su territorio, cosmovisión, lengua, espiritualidad, organización política y religiosa, y convirtiendo a la escuela en un espacio para el fortalecimiento de los Jeguakáva Tenonde Porangue i (Los primeros hombres elegidos para llevar el adorno de plumas) Cádogan (1959, p. 8).

En definitiva, cuando se aborda la educación indígena es importante adherirse a las ideas de Quijano (2014) cuando menciona “es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (p. 828).

Se sugiere a futuros trabajos el abordaje de los métodos y técnicas que puedan utilizarse desde la mirada descolonizadora de la educación, en especial en escuelas donde la formación del docente ha sido hegemonizada desde la perspectiva occidental y eurocentrista.

referencias

- Cadogan, L. (1953). Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. *Antropología*, 1 (1), 35-42, doi [10.11606/2179-0892.ra.1953.130577](https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1953.130577)
- Demellenne, D. (2010). El docente investigador como herramienta para la

- construcción de un nuevo currículum de educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (1), 29-44.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2012). *Pueblos indígenas en el Paraguay Resultados Finales de Población y Viviendas* (s. f.).
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2018). *Encuesta Permanente de Hogares* (EPH) 2017. Fernando de la Mora.
- Dirección General de Educación Escolar Indígena (2013). *Primer Seminario Nacional de Currículum desde los Pueblos Indígenas en el Paraguay: Avanzando en la construcción del Currículum propio desde los Pueblos Indígenas en el Paraguay*.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva Americana.
- Dussel E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Pares Akal/Inter.
- Fornet-Bettancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tests provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad alternativa otra humanidad. *Philosophica: International Journal for the History of Philosophy*, 14 (27), 17-34.
- Fornet-Betancourt, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11 (21), 323-346, doi [10.15174/rv.v0i21.361](https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.361)
- Gaceta Oficial (2010). Ley nº 4251, *Lenguas de la República del Paraguay*.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10 (22), 305-331.
- Instituto Paraguayo del indígena. (2021). *Plan Nacional de Pueblos Indígenas*. INDI/STP/FAO.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- MEC (2013). *Primer seminario currículo indígena*.
- Meliá, B. (1992). *La lengua guaraní conquistado y reducido*. Mapfre.
- Meliá, B. (2008) *Educación Indígena y Alfabetización*. CEPAG.
- Meliá, B. (2008). *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. CEPAG.
- Meliá, B. (2010). Alfabetización en la educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (1), 13-28.
- Mignolo, W. (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En: W. Mignolo, F. Schiwy, & N. Maldonado-Torres. (Eds.). *(Des)colonialidad del ser y del saber: Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia*. Ediciones del Signo & Duke University.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso.
- Quijano, A. (2014a). *Raza, etnia y nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas*. Clacso.
- Solano A. J. (2015) Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 117-129.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

recibido em 01/12/2021

aceito em 15/01/2022